

Diseño de un programa pedagógico en educación emocional para docentes de preescolar



Angélica Eloísa Pinzón Méndez

Universidad Autónoma de Bucaramanga

Facultad de Ciencias Sociales Humanidades y Artes

Maestría en Educación

2021

Diseño de un programa pedagógico en educación emocional para docentes de preescolar

Angélica Eloísa Pinzón Méndez

Trabajo de grado para optar el título de
Magíster en Educación

Director

Doris Amparo Barreto Osma

Universidad Autónoma de Bucaramanga

Facultad de Ciencias Sociales Humanidades y Artes

Maestría en Educación

2021

Tabla de contenido

Introducción	10
1. Capítulo I: Generalidades	13
1.1 Descripción del problema	13
1.2 Objetivos	16
1.2.1 Objetivo general	16
1.2.2 Objetivos específicos	16
1.3 Supuestos	16
1.4 Justificación	17
2. Capítulo II. Marco referencial.....	20
2.1 Antecedentes	20
2.1.1 Antecedentes internacionales.....	21
2.1.2 Antecedentes nacionales	29
2.2 Marco teórico	30
2.2.1 La educación emocional, sus contextos y objetivos.	35
2.2.2 Teoría cognitivo-emocional	38
2.3 Marco conceptual.....	40
2.3.1 Emociones.....	41
2.3.2 Regulación emocional.....	41
2.4 Marco legal	42

	3
3. Capítulo III. Metodología	45
3.1 Alcance, diseño y enfoque metodológico	45
3.2 Población y selección de la muestra	47
3.2.1 Selección de la muestra.....	47
3.3 Técnicas e instrumento de recolección de datos y su aplicación	47
3.3.1 Descripción del instrumento y técnica.....	48
3.3.2 Categorías de análisis.....	49
3.4 Validación del instrumento.....	54
4. Análisis y resultados	56
4.1 Resultados descriptivos para revisar variabilidad de las respuestas	56
4.2 Identificación de los elementos cognitivo-emocionales de docentes de educación preescolar de una institución educativa de Bucaramanga.....	58
4.2.1 Espontaneidad vital.....	61
4.2.2 Ajuste.....	63
4.2.3 Optimización.....	75
4.3 Aspectos sensibles cognitivo-emocionales de los docentes de preescolar de una institución educativa de Bucaramanga.....	82
4.3.1 Implicación vital	84
4.3.2 Negatividad.....	85
4.3.3 Discordancia	85
4.3.4 Evitación	87

5.	Propuesta de actividades de interacción pedagógica	88
5.1	Propósito de las actividades en educación emocional para el profesorado	89
5.2	Fundamentación de las actividades a desarrollar	89
5.3	Temario	90
5.4	Objetivos y actividades de interacción pedagógica	92
6.	Programa: Educación emocional para el profesorado	94
7.	Conclusiones y recomendaciones	108
8.	Referencias.....	114
9.	Anexos	121

Lista de tablas

Tabla 1 Categorías o encuadres focales, dimensiones y moldes o factores de primer orden.	51
Tabla 2 Estadísticos descriptivos por escalas para relacionarse con la realidad.....	57
Tabla 3 Niveles de calificación de las escalas del test Moldes.....	59
Tabla 4 Nivel de los encuadres principales para el grupo de docentes.....	60
Tabla 5 Aspectos de educación emocional a reforzar mediante el programa de intervención.	84
Tabla 6 Competencias y aspectos para basar las actividades de interacción pedagógica.....	91
Tabla 7 Objetivos y actividades de interacción pedagógica	92

Lista de figuras

Figura 1 <i>Fases metodológicas para el desarrollo de la investigación.</i>	46
Figura 2 <i>Estructura del Test Moldes.</i>	50
Figura 3 <i>Desviación estándar de los puntajes obtenidos.</i>	58
Figura 4 <i>Representación gráfica de resultados por encuadre para el grupo de docentes.</i>	60
Figura 5 <i>Puntaje encuadre espontaneidad vital y sus factores de primer orden para el grupo.</i> 61	
Figura 6 <i>Puntaje dimensión ajuste y sus factores de primer orden para el grupo.</i>	64
Figura 7 <i>Puntajes factores de primer orden encuadre ajuste para el grupo.</i>	65
Figura 8 <i>Puntajes encuadre optimización y sus dimensiones para el grupo.</i>	76
Figura 9 <i>Puntajes factores de primer orden encuadre optimización para el grupo.</i>	77

Lista de anexos

Anexo 1. Carta solicitud aval ante la institución educativa	121
Anexo 2. Aval del instrumento Test MOLDES.....	122
Anexo 3. Perfil o resultado aplicación Test MOLDES.....	123
Anexo 4. Evidencia corrección (evaluación resultados) Test MOLDES	124
Anexo 5. Análisis (evaluación resultados) Test MOLDES por participante	125
Anexo 6. Preguntas del test Moldes.....	142

Resumen

Título: Diseño de un programa pedagógico en educación emocional para docentes de preescolar

Autores: ELIMINADO PARA EVALUACIÓN

Resumen: La investigación tuvo como objetivo realizar la identificación de los distintos elementos cognitivo-emocionales en docentes de preescolar de un colegio de la ciudad de Bucaramanga, con el fin de diseñar un programa pedagógico en educación emocional fundamentado en actividades de intervención, enfocados al fortalecimiento de competencias emocionales de los maestros frente a su práctica educativa. Metodológicamente, la investigación se desarrolló bajo un estudio descriptivo transversal, definiendo como instrumento de recolección de datos el Test de Estrategias de Moldes. En materia de resultados, se logró reconocer que el grupo cuenta con aspectos positivos tales como la capacidad de superación, de iniciativa, con tendencia a seleccionar lo positivo de la realidad y transformar lo negativo en positivo. Así mismo, se detectaron aspectos débiles tales como la incertidumbre frente al cambio, con una visión no óptima de sus propios recursos, donde se presentan distorsiones en cómo se ven a sí mismos, lo que les resta ese aspecto espontáneo y vital que se requiere a la hora de generar procesos idóneos en el aula de clase. Como conclusiones, se lograron definir aquellas actividades idóneas para fortalecer los aspectos sensibles emocionales enfocados a la mejora en su proceder docente e interacción pedagógica de dicha institución.

Palabras clave: Educación emocional, cognitivo-emocional, docente preescolar, pedagogía, emociones, práctica docente.

Abstract

Title: Design of a pedagogical program in emotional education for preschool teachers

Authors: ELIMINADO PARA EVALUACIÓN

Description: The objective of the research was to identify the different cognitive-emotional elements in preschool teachers of a school in the city of Bucaramanga, in order to design a pedagogical program in emotional education based on intervention activities, focused on strengthening competences emotional feelings of teachers in front of their educational practice. Methodologically, the research was developed under a cross-sectional descriptive study, defining the Mold Strategies Test as a data collection instrument. In terms of results, it was recognized that the group has positive aspects such as the ability to excel, initiative, with a tendency to select the positive from reality and transform the negative into positive. Likewise, weak aspects were detected such as uncertainty in the face of change, with a non-optimal vision of their own resources, where there are distortions in how they see themselves, which subtracts that spontaneous and vital aspect that is required from when generating suitable processes in the classroom. As conclusions, it was possible to define those suitable activities to strengthen the sensitive emotional aspects focused on the improvement in their teaching procedure and pedagogical interaction of said institution.

Keywords: Emotional education, cognitive-emotional, preschool teachers, pedagogy, emotions, teaching practice.

Introducción

Actualmente los procesos formativos sufren una transición, ya que la educación está en la obligación de ofrecer un acompañamiento a los jóvenes que se forman y que presentan diferentes dificultades de tipo social y cultural, por lo tanto, exige cambios al sistema educativo, reclamando una formación integral para los estudiantes, no solo dándole importancia al desarrollo cognitivo sino también resaltando la necesidad de trabajar lo emocional en los docentes quienes tienen la tarea fundamental de la transmisión del conocimiento en el proceso de enseñanza.

Es claro y bien sabido que la pedagogía ofrecida por los maestros se encuentra afectada y caracterizada por aspectos psicológicos tales como pensamientos, sentimientos y conductas propias que determinan a su vez temas de personalidad, identidad, emociones y deseos, configurando formas específicas de enseñanza, las cuales, se espera sean las adecuadas para un correcto aprendizaje por parte de los estudiantes (Becker et al., 2014). Al detener la mirada sobre los múltiples componentes de tipo emocional que determinan en cierto modo el proceder educativo de los docentes, es decir, las características emocionales que afectan su trabajo instructivo, se hace imperativo reconocerlas y de acuerdo a su estado, fomentar acciones propositivas que fortalezcan su pedagogía y concuerden con el propósito ulterior de una educación de calidad.

Estudios recientes muestran que a los maestros que se les enseña a manejar sus propias competencias emocionales experimentan más satisfacción con su trabajo y son más efectivos al trabajar con estudiantes, en especial estudiantes de la primera infancia (Hernández, 2017). Crean

una cultura en el aula que es a la vez segura y acogedora y pueden administrar eficazmente sus aulas. Como resultado, fomentan un profundo sentido de estabilidad que promueve un mayor aprendizaje de los estudiantes (Becker et al., 2014). Entonces, las emociones impactan los distintos procesos para toda la vida y están afectados por sentimientos propios de los maestros que son positivos (bienestar, fluidez, alegría, afecto, pasión, entusiasmo) y negativos (depresión, agotamiento, ira, frustración, miedo) lo que sin duda afecta la forma en que se adquiere el conocimiento y eficacia personal por parte de los estudiantes.

Por tanto, realizar este tipo de estudios, radica en la necesidad de los docentes en mantener una confianza en sus habilidades y reconocer los límites en sus enseñanzas y que sean efectivos en el manejo de sus reacciones que están afectadas por sus emociones y responder de manera profesional y efectiva en el ejercicio de enseñanza. Aspectos que permiten a los estudiantes un aprendizaje adecuado manteniendo una motivación e interés (Cabello et al., 2010).

Teniendo en cuenta lo anterior, Bisquerra (2002) propone, tras realizar estudios sobre educación emocional, que ésta sea una medida preventiva en la cual es fundamental el reconocimiento de los fenómenos psicológicos, fomentando la mejora de la conciencia y sentimientos, así como el control de actitudes, todo ello bajo el propósito de proporcionar un bienestar socio-personal. Los métodos de implementación de este tipo de educación comprenden una serie de competencias para incentivar habilidades no solo de emocionales, sino que trabajan a su vez aspectos como la motivación y superación, permitiendo una mayor confianza, lo cual repercute en el mejoramiento de su proceder personal y profesional.

Partiendo del contexto descrito la presente investigación se basa en el reconocimiento de los aspectos de tipo cognitivo-emocional de un grupo de docentes de preescolar de una institución educativa de Bucaramanga, para generar un programa pedagógico, en este sentido enfocado en dicha población, en aras a la orientación y fortalecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las aulas de clases.

1. Capítulo I: Generalidades

En el siguiente capítulo se realizará una aproximación al tema principal de la investigación, a saber, la educación emocional en docentes como parte fundamental del proceder profesional. Como primera medida se problematiza la temática partiendo del control de emociones, su comunicación indirecta y la vinculación en la toma de decisiones, seguido de la formulación de la pregunta problema y la definición de los objetivos del estudio, los cuales estuvieron enfocados en reconocer los aspectos emocionales de un grupo de docentes de preescolar y de acuerdo a su estado, proponer un programa como método propositivo y replicativo para su propio reconocimiento y fortalecimiento frente al proceso educativo. Por último, el capítulo trabaja los supuestos cualitativos y se presentan los argumentos que justifican la realización de la investigación.

1.1 Descripción del problema

En los últimos tiempos, en el ámbito educativo ha surgido la necesidad de transformar la educación dándole una dirección al desarrollo de competencias cognitivas, resaltando la formación integral de los estudiantes, pudiendo unir estos elementos fundamentales que benefician la construcción de identidades sanas en los jóvenes, promoviendo una interacción serena y armónica de la sociedad. Sin embargo, los esfuerzos no pueden ser todos sobre los estudiantes y la calidad de la educación, pues se debe tener en cuenta el maestro, sus destrezas y su estado emocional. La educación emocional se erige como una de esas direcciones, destacándose por una serie de aspectos y destrezas de autoconocimiento, autocontrol, empatía,

comunicación e interrelación que pueden ser desarrollados sistemáticamente por las personas para mejorar los procesos de convivencia. Por lo tanto, encausar las emociones como proceso, surge como una herramienta elemental que pudiera ser aplicada tanto para quienes reciben el conocimiento como para quienes lo ofrecen, es decir, para los educadores.

Partiendo de una mirada general del concepto de la educación emocional, donde Bisquerra (2002) define su propósito como: "...desarrollar las habilidades emocionales y el bienestar, basándose en el principio de que el bienestar como uno de los objetivos básicos de la vida personal y social" p. 243, se reconoce que en la academia, específicamente en la relación entre maestros y alumnos, estos últimos recuerdan significativamente cómo los hizo sentir el docente en el aula. Lo anterior aborda el enigma que enfrentan todos los maestros cuando efectúan su proceder pedagógico, pues mientras busca la atención de sus estudiantes y trata de generar participación, es su emoción la que debe identificar hábilmente, navegar y manipular magistralmente a los pupilos para lograr el propósito que se quiere.

De acuerdo a lo anterior, reconociendo que en la interacción entre docentes y alumnos se tienen en cuenta emociones y otros estados psicológicos, éstos son de tipo contagioso, es decir, el estudiante advierte la emoción que el docente está emanando y su comportamiento es consecuencia de este reconocimiento. Esta idea de que los seres humanos captan estados psicológicos de otros con los que interactúan ha sido descrita desde varias perspectivas teóricas en psicología social, neurociencia, investigación de la comunicación y psicología industrial-organizacional a menudo en el contexto del contagio emocional o teoría cruzada (Becker et al., 2014). Esta perspectiva se ha trabajado poco en el ámbito educacional, no por esto deja de ser

importante, ya que allí, se efectúan procesos para toda la vida y están afectados por sentimientos propios de los maestros que son positivos y negativos.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, es imprescindible investigar y reconocer el proceder pedagógico de los maestros, que permita evidenciar su estado emocional y generar procesos propositivos que logren desarrollar competencias adecuadas a este nivel dentro del contexto educativo, para así lograr una formación desde las emociones, acorde a las necesidades y de forma integral, de tal manera que, mediante las experiencias adquiridas, se generen procesos que permitan el reconocimiento, control y expresión de sus sentimientos.

Tomando en cuenta los anteriores postulados, resulta vital la indagación de los aspectos emocionales enfocados en maestros de preescolar de una institución de la ciudad de Bucaramanga, que sirva como insumo para generar un programa didáctico que fortalezca la generación de habilidades, para que así ellos puedan llevar a cabo en sus escenarios educativos. Teniendo en cuenta lo anterior surge la siguiente pregunta de investigación ¿Cuales son los aspectos cognitivos emociones presentes en los docentes de preescolar en una institución educativa de Bucaramanga?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo general

Diseñar un programa pedagógico para docentes de preescolar basado en la educación emocional y orientado a la mejora del desempeño en su ejercicio profesional en un colegio de Bucaramanga.

1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar los distintos elementos cognitivo-emocionales que tienen los docentes de preescolar en una institución educativa de Bucaramanga.
- Determinar los aspectos emocionales más sensibles en los docentes de preescolar que deben ser fortalecidos en la práctica educativa.
- Proponer actividades de interacción pedagógica teniendo en cuenta los aspectos de la educación emocional que fortalezca las habilidades relacionadas con las emociones en la práctica docente.

1.3 Supuestos

Partiendo de la pregunta problema: ¿Cuales son los aspectos cognitivos emociones presentes en los docentes de preescolar en una institución educativa de Bucaramanga?

Los supuestos son los siguientes:

- Los aspectos psicológicos tales como pensamientos, sentimientos y conductas que determinan a su vez la personalidad, identidad, emociones y deseos, se esgrimen en las relaciones entre seres humanos independientemente del ámbito socio-cultural donde se desarrollen.
- El estudio de aspectos cognitivo-emocionales de las personas permite establecer las características particulares de cómo se encuentran sus emociones frente a su labor profesional.
- El fortalecimiento de competencias emocionales para maestros puede ser abordado mediante una propuesta de intervención pedagógica emocional.

1.4 Justificación

La educación es uno de los temas más influyentes en el desarrollo de niños, jóvenes y adultos. Hace parte de la transformación de sociedades puesto que permite identificar la solución de problemas locales y globales. Asimismo, está sujeta a los cambios y las transformaciones intentando gestionar la novedad del paradigma, que significa formar integralmente al alumno, abarcando no sólo lo cognitivo, sino integrando las emociones y sus valores. Para lograr esto, los educadores deben contar con las herramientas y capacidades adecuadas al nivel y, sobre todo, contar con un reconocimiento propio en educación emocional que les permita ejercer su papel de la mejor manera.

Actualmente, en el ámbito educativo se tiende a anteponer el aspecto cognitivo al aspecto emocional, incluso se argumenta que estos dos aspectos deben considerarse por separado. Sin embargo, esto no es conveniente si se quiere lograr un correcto desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En vista de lo anterior, es de gran importancia darle un papel fundamental a la educación emocional en el proceso pedagógico ya que ésta genera mejores resultados académicos y enriquecimiento adecuado del desarrollo de la cognición y la afectividad (Bisquerra, 2014). Por tal motivo se hace indispensable brindar a la academia, investigaciones sobre la educación emocional de los maestros, sobre todo aquellos que manejan la primera infancia, pues es allí, donde se define, en gran medida, aspectos como la identidad, personalidad y el relacionamiento de los menores, así como su relación frente al aprendizaje. Entonces, estudios de este tipo permiten reconocer el contexto e importancia de que existan intervenciones, pues aspectos como el optimismo, la espontaneidad, la empatía, el asertividad, impactan positivamente a los niños o en su defecto la frustración, la negatividad, las carencias, entre otras, requerirían una transformación o cambio por parte de los docentes para lograr ambientes de aprendizaje totalmente favorables.

Entonces, a partir de que los docentes requieren adquirir habilidades tanto cognitivo-emocionales como socioafectivas, ya que representan una guía para ellos mismos frente a sus estudiantes, lo que afecta directa , positiva o negativamente su comportamiento frente al aprendizaje, se hace oportuno el diseño de programas pedagógicos que sirvan para cumplir con

el desafío de enseñar a los estudiantes de forma integral, con la idea de que, por medio de sus experiencias, el estudiante logre una aprehensión fluida de los contenidos programáticos.

Este proyecto busca beneficiar a los docentes de preescolar de una institución de la ciudad de Bucaramanga, estableciendo un diagnóstico cognitivo-emocional y lograr analizar las características principales que permitan contar con el insumo en el diseño de un programa de intervención para docentes en educación emocional, permitiéndoles que puedan aplicarlo en grupos de trabajo, favoreciendo el desarrollo de competencias emocionales tanto en ellos mismos como a sus estudiantes.

2. Capítulo II. Marco referencial

El siguiente apartado corresponde a la fundamentación teórica, conceptual, el marco legal y el estado del arte de la investigación, donde se delimita el alcance de los datos relevantes enfocándose en variables específicas y definiendo el punto de vista específico que se toma en la investigación para interpretar los datos que se recopilan, comprender conceptos y variables de acuerdo con las definiciones dadas y construir conocimiento mediante la validación o desafío de los supuestos teóricos. Para ello, se expone la perspectiva epistemológica que determina la forma de abordar los diferentes conceptos y cimientan las bases a partir de las cuales se desarrollan los diferentes objetivos del estudio, analizando los antecedentes propios del tema seleccionado, continuando con la descripción de marco teórico donde se trabajan las teorías de educación emocional y cognitivo-emocional. Seguido a ello, se establece el marco conceptual, donde se aclara la forma en que se abordan los conceptos y, por último, se establece el marco legal que determina las consideraciones normativas relevantes para el estudio.

2.1 Antecedentes

El presente apartado contribuye en el enriquecimiento del estudio presentado a través del estado del arte el cual corresponde a los antecedentes sobre la educación emocional siendo este el eje central de la investigación, de manera tal que se realizó una consulta bibliográfica en diferentes bases de datos interdisciplinarias utilizando criterios de selección entre los que se encuentran la procedencia, fecha de publicación no menor al año 2000 (dado que existe poca literatura sobre el tema), que la publicación estuviera en revista indexada y la relevancia del tema

con la investigación presente, donde se encontraron estudios sobre el tema en mención los cuales preceden y soportan la importancia de la educación emocional en la población objeto de estudio. A continuación, se presentan los antecedentes internacionales seguido de los nacionales.

2.1.1 Antecedentes internacionales

En relación con los antecedentes internacionales, el estudio realizado por Calvo y Robles (2000) titulado Inteligencia Emocional: estudio sobre el conocimiento y las actitudes de maestras de escuelas públicas hacia su intervención, se centró en el aprendizaje en el aula, refiriendo cierta importancia del rol del docente quien facilita los procesos de enseñanza-aprendizaje de destrezas tanto emocionales como sociales. Esta investigación se desarrolló bajo la metodología descriptiva logrando evidenciar hallazgos relevantes sobre los educadores, quienes suelen mostrarse receptivos al aprendizaje emocional pero tal aprendizaje no es sistematizado para la adecuada aplicación en las aulas de clase por lo que las autoras recomiendan que se debe investigar sobre la disposición del profesorado antes de relacionar programas de educación emocional en el currículo escolar. El aporte de este documento se presenta en la importancia de la figura del personal docente como facilitador en la enseñanza y aprendizaje de las habilidades emocionales y sociales de los alumnos, y de la relación entre el estudiante y el maestro, dado que estos últimos tienden a mostrarse receptivos al aprendizaje emocional, pero no utilizan estrategias de intervención en la dinámica del aula, lo que indica que éstos no cuentan con un claro conocimiento sobre la educación emocional lo cual no se deriva en afectaciones positivas en el aula de clase.

Bolívar (2000) desarrolló una investigación de tipo descriptivo titulado *La Inteligencia Emocional en las Organizaciones Educativas*, cuyo fin fue la descripción de la gestión que realizan los maestros sobre temas de inteligencia emocional. Este estudio se realizó bajo las bases de la investigación cualitativa, evidenciando que la gestión de la inteligencia emocional presenta una pérdida de componentes propios, por lo cual se deben desarrollar elementos de tipo conductuales, dirigidos a los maestros que permitan un real control de sus emociones para poder liderar el manejo de su inteligencia dentro de las instituciones educativas.

Otra investigación desde el contexto internacional fue efectuada por Salas (2002) la cual se tituló *Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de Ciencias de la Educación*, centrándose en la enseñanza y sus competencias emocionales en estudiantes de las ciencias de educación en las cuales se analizaron además los estilos educativos de las diferentes especialidades y se hallaron programas de educación emocional dirigido a personas mayores con el propósito de generar bienestar personal y social y la capacidad de afrontamiento de conflictos. En conclusión y como aporte a esta investigación, los autores afirmaron que las competencias emocionales inciden en las ideas previas de los futuros docentes, lo que define la necesidad de considerar estas competencias en los currículums de los profesionales de la educación, es decir, que éstos sean educados también, pues se requiere realizar una revisión de la forma como se instruyen los maestros en educación emocional.

Por otra parte, Extremera y Fernández (2003) en su investigación titulada “*La inteligencia emocional en el contexto educativo – hallazgos científicos de sus efectos en el aula*” presentó como objetivo mostrar que la inteligencia emocional va más allá que un término o

concepto de moda, sino que se trata de un constructo útil que está fundamentado donde intervienen habilidades emocionales y procesamiento de información. A través de una revisión sistemática del tema en consideración, los autores analizaron la visión científica del concepto de inteligencia emocional teniendo como foco la formulación teórica de Mayer y Salovey (1997) hallando que en diferentes países la inteligencia emocional en el ámbito escolar se considera como la influencia de las habilidades emocionales en el ajuste psicológico, en el rendimiento académico y en la adaptación en el aula, encontrando que se pueden enseñar dichas habilidades de inteligencia emocional en el aula y que mediante programas de aprendizaje socio-emocional que de forma explícita contengan y resalten las habilidades emocionales del modelo de Mayer y Salovey basado en la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones, se da relevancia a la educación emocional en las aulas de clase.

Nelis, Quoidbach, Mikolajczak y Hansenne (2009) presentaron una investigación titulada *Increasing emotional intelligence: (How) is it possible?* cuyo propósito consistió en investigar, utilizando un diseño experimental controlado, si es posible aumentar la inteligencia emocional. En materia metodológica, los autores realizaron una intervención contando con participantes de dos grupos, a saber, experimental y control. Mediante el diseño de un programa de intervención enfocado en el desarrollo de habilidades emocionales, el conocimiento emocional y la aplicación de las habilidades en la vida cotidiana. Esta propuesta surge tras un estudio donde se evidencia que los participantes pueden mejorar sus capacidades de identificación y manejo de las emociones a diferencia de las personas que no son educadas con antelación. Los hallazgos indicaron que los participantes del grupo experimental recibieron un breve entrenamiento en

inteligencia emocional derivado empíricamente durante cuatro sesiones de entrenamiento grupal de dos horas y media, mientras que los participantes de control continuaron sin ninguna intervención. Los resultados mostraron un aumento significativo en la identificación de emociones y las habilidades de manejo de emociones en el grupo experimental. Las medidas de seguimiento después de 6 meses revelaron que estos cambios eran persistentes. Lo anterior, y en vista del aporte a esta investigación, sugiere que la inteligencia emocional puede mejorarse y abrir nuevas vías de tratamiento.

Los autores Cabello et al (2010) a través del estudio titulado: Docentes emocionalmente inteligentes, describen la importancia del hecho de que los docentes se formen en educación emocional. La investigación propuesta por los autores, estuvo diseñada bajo la metodología de revisión bibliográfica teniendo en cuenta los aportes teóricos del modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997) el cual bajo el concepto clave de inteligencia emocional propone modelos para su desarrollo en docentes así como las implicaciones que tiene la educación en emociones en ciertas capacidades, tales como la de percibir, sobre la comprensión y el manejo adecuado de éstas a nivel personal. Dicho modelo basado en habilidades está compuesto por componentes tales como: la evaluación emocional, su expresión; su percepción y la comprensión; el análisis y utilización del conocimiento emocional y el último componente relacionado a su regulación. Como resultados y aportes, se destaca la evidencia en la literatura sobre algunos programas específicos de mejora de la inteligencia emocional para docentes para el desarrollo de las capacidades emocionales y sociales las cuales son alentadoras y muestran de forma empírica que es posible el cambio de modelo de una escuela tradicional a una escuela más integradora.

Ramírez y Henao (2011) efectuaron una investigación titulada Modelo de intervención psicopedagógica encaminado al desarrollo de aspectos emocionales, cognitivos y conativos, donde se usó metodológicamente una intervención entre grupos de estudiantes de 5 a 7 años. Para el análisis de datos se comparan los hallazgos del pretest con los del posttest los cuales fueron: Nivel de desarrollo actual y nivel de desarrollo potencial (procesamiento simultáneo procesamiento sucesivo, planificación); subpruebas de la Batería para la evaluación dinámica del potencial de aprendizaje y de las estrategias cognitivas (B.E.D.P.A.E.C) (Molina, Arraiz & Garrido, 1995); memoria lógica, memoria verbal, memoria visual, atención visual, fluidez semántica, fluidez fonológica, análisis perceptual (Dibujos desde ángulos diferentes); subpruebas de la batería: evaluación Neuropsicológica infantil (ENI) (Matute, Rosselli, Ardila & Ostrosky, 2004); Evaluación del desempeño emocional infantil (EDEI) de Henao & García (2009) tomando sus cinco factores: reconocimiento de emociones, reconocimiento de situaciones y expresión emocional, autorregulación, comprensión emocional y empatía. Los resultados se trabajaron mediante estadística inferencial univariada de varianza (ANCOVA) y pruebas no paramétricas con U Mann-Whitney para variables que no se distribuyen normalmente. De acuerdo a lo expuesto por los autores, en temas de análisis de resultados, lograron revelar que la intervención psicopedagógica es una herramienta fundamental que permite el apoyo constante en los procesos de enseñanza-aprendizaje, generando escenarios enriquecedores que desarrollen y permitan un ejercicio positivo de los estudiantes, resaltando que todo este esfuerzo no se puede dar si no se tiene en cuenta la labor del profesorado desde su formación por lo que recomienda una

intervención en primera instancia a los docentes desde su propio entrenamiento y en ese sentido poder cumplir con un ciclo coherente de educación.

Por otro lado, García (2012) realizó una publicación tipo artículo titulado la educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje, a partir de una revisión de la literatura donde se expone que, para acomodar los aspectos emocionales en el proceso educativo, deben ser categorizados en qué consisten, cómo ayudan a que se lleve a cabo la educación emocional y su papel como componentes del proceso de aprendizaje. El autor señala que existen aspectos cognitivos y aspectos emocionales los cuales juegan un papel importante en el proceso educativo, tal afirmación se debe al estudio realizado por el autor donde investiga sobre la educación emocional y su aporte en el proceso de enseñanza-aprendizaje y recalca la necesidad de investigar sobre el rol del maestro y de qué manera las emociones de los mismos deberían trabajarse en un ambiente pedagógico. Finalmente, de acuerdo a lo expuesto por el autor, los roles de los docentes, así como las emociones de los docentes y los estudiantes, deben considerarse ya que afectan sus propios procesos de aprendizaje, por lo cual, se debe considerar la relación entre las emociones y los estilos de aprendizaje.

Por su parte Benavides et al. (2012) en su estudio La música y la narrativa como estrategias en el aula para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales entre pares adolescentes, proponen un plan de estrategias metodológicas de decisiones de tipo personal, control del estrés, conciencia de sí mismo y capacidad de comunicación. Este plan surge desde un estudio anterior de tipo exploratorio y descriptivo donde el objeto se centró en las necesidades de los alumnos, maestros, directivos y padres concerniente a temas de educación emocional y

aplicabilidad de la misma en el aula escolar. La investigación acción fue la propuesta metodológica elegida que sirvió para mirar más allá de los fines estrictamente académicos, para colaborar de manera integral pero diferenciada con aquello que los participantes demandan. La investigación desarrolló un proceso de observación, intervención, y análisis, en un tiempo referido a un año escolar, en el colegio Gimnasio del Norte de Bogotá. Los autores concluyeron que el tema de educación emocional es una cátedra en construcción permanente y debe darse de acuerdo a las características particulares de los agentes enmarcados en un contexto determinado. También resaltaron que los procesos emocionales y sociales, no son un ejercicio pensado para que el docente le otorgue el conocimiento al estudiante, sino como un proceso de vida diaria en doble vía, que facilite primero la escucha y la comprensión del otro antes que la reacción.

Siguiendo con los antecedentes internacionales, Calderón et al. (2014) efectuaron una investigación titulada El papel docente ante las emociones de los niños y niñas de tercer grado de las escuelas Manuel María Gutiérrez y Salesiano Don Bosco: una propuesta de Educación Emocional desde la Orientación Educativa en el aula, donde analizaron el papel de los docentes ante las emociones que sienten en el aula los alumnos de tercer grado en dos escuelas urbanas de la provincia de San José, basado en la identificación de los conocimientos, habilidades, estrategias y recursos utilizados por los docentes como respuesta a las diferentes emociones que manifiestan los niños en el aula. La metodología de investigación se desarrolló bajo un enfoque mixto; por tanto, se dividió en una fase cualitativa y una cuantitativa. En cada una de las etapas los autores aplicaron diferentes instrumentos en función de los objetivos de la investigación; posteriormente elaboraron una integración de ambos enfoques, logrando hallazgos relacionados

con la identificación de los habilitadores y obstáculos del trabajo docente sobre las emociones de sus alumnos, constatando una deficiencia del conocimiento de los docentes sobre el tema, una falta de estrategias aplicables a las emociones de los estudiantes y un escaso conocimiento en materia de educación emocional. Como propuesta y aporte para esta investigación se destaca que los autores, a partir de los resultados, elaboraron un documento para la formación de docentes el cual brinda estrategias para el fortalecimiento de las emociones y la educación de las mismas y que contribuya al trabajo efectuado sobre los estudiantes.

Valenciano y Villanueva (2016) presentaron un estudio titulado El papel de la maestra en la promoción del conocimiento y manejo de las emociones como competencias de la inteligencia emocional de los niños y de las niñas de quinto grado escolar, como un estudio de caso, en donde se trabajó el rol del maestro en el desarrollo de conocimiento y manejo de las emociones y competencias de la inteligencia emocional en estudiantes de quinto grado de escolaridad. En materia metodológica los autores desarrollaron un estudio de enfoque cualitativo, utilizando técnicas interpretativas de la realidad. Como resultados, los autores identificaron que los maestros cumplen un papel tradicional como docente, centrándose mayormente en la transmisión de conocimientos de las asignaturas básicas del currículo, y dejando de lado la educación emocional del estudiantado durante las lecciones. Así mismo, a pesar de que los maestros y muestran receptivos al aprendizaje emocional, éstos no ejercen estrategias de intervención acordes a la dinámica de la clase para promover el desarrollo de habilidades que favorezcan la inteligencia emocional. En conclusión, los autores afirmaron que se requiere plantear una propuesta psicopedagógica enriquecedora de la práctica docente en el ámbito de la educación

emocional teniendo en cuenta que los resultados de la investigación señalan dificultad en los maestros para reconocer adecuadamente sus propias emociones a los estudiantes.

2.1.2 Antecedentes nacionales

Con relación a los antecedentes de tipo nacional, Arrieta et al. (2015) presentaron una investigación titulada habilidades emocionales del docente en su práctica pedagógica, la cual tuvo como propósito principal describir las habilidades emocionales de los docentes presentes en la práctica pedagógica desde el modelo de las cuatro ramas de Salovey, Mayer y Caruso. En materia de metodología, los autores realizaron un estudio de carácter descriptivo de corte transversal donde se reconocieron las habilidades emocionales. La muestra correspondió a un grupo de maestros a quienes se les aplicó las técnicas de recolección de información mediante test que median específicamente el tema a tratar y los resultados obtenidos evidenciaron manifestaciones de habilidades emocionales suficientes con capacidad de sortear con facilidad luego de descubrir expresiones emocionales, estando enfocado sobre cierta clase de signos de tipo emotivo y por dirigir el estado emocional. En la misma línea, los autores lograron evidenciar que el 18% de los profesores cuentan con la habilidad de reconocer patrones de tipo emocional, siendo capaces de reacomodar elementos conductuales apropiadamente para los momentos que estuvieran impregnados por emociones. Por último, sólo el 1% de los profesores indicaron o dieron muestra significativa de tener habilidades emocionales en el área experiencial.

La autora Fragoso- Luzuriaga (2015) presentó una investigación titulada inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior ¿un mismo concepto? cuyo

objetivo consistió en mostrar el marco nacional e internacional de ambos constructos, señalar diferencias a través de la revisión teórica de los modelos y autores más representativos mediante una investigación documental. A través de una revisión sistemática de las diferentes teorías y conceptos, los autores identificaron que el desarrollo de la inteligencia emocional y de las competencias emocionales en la educación superior ayudan a completar la educación dando lugar a seres humanos realizados y empleados efectivos, sin embargo, cabe mencionar que cada uno de estos conceptos tiene una visión diferente de las habilidades relacionadas con las emociones. A pesar de que algunos artículos utilizan los términos como sinónimos dando lugar a confusiones teóricas y metodológicas, los autores concluyen que los docentes deben ser observadores y brindar estrategias que contribuyan al desarrollo integral y desempeño desde la educación emocional propia y la de sus estudiantes.

2.2 Marco teórico

Uno de los grandes retos en la actualidad es la formación de calidad donde se tenga en cuenta aspectos emocionales que conllevan a una formación integral, los cuales han estado implícitos en la interacción de los diferentes actores educativos, así como en las relaciones interpersonales interfiriendo en el quehacer docente. Para incorporar el aspecto emocional al proceso educativo es necesario describir en qué consisten las emociones, cómo surge la educación emocional y qué papel juega en el proceso y las relaciones entre maestros y estudiantes.

La gestión e implementación de procesos que incentiven la educación emocional en esta población hace parte de la idea central de este trabajo el cual tiene por objeto el diseño de un programa pedagógico para docentes de preescolar basado en la educación emocional y orientada a la mejora del desempeño en su ejercicio profesional.

Por tal motivo se hace necesario la revisión teórica de los aspectos relevantes desde el ejercicio investigativo que soporta este trabajo en aras a tener una mirada holística de los temas que se relacionan directamente con la educación emocional, la cual según Bisquerra (2003) corresponde a un factor innovador en la educación y está justificado en las necesidades de orden social por lo que comprende además el fortalecimiento de aspectos de tipo emocional que mejoren el bienestar y llevado al objeto del presente documento, a la mejora de los procesos de aprendizaje y rendimiento académico.

En ese sentido, los constructos teóricos en temas de educación emocional hacen énfasis en las aportaciones de la misma área como la pedagogía y la neurociencia. En la pedagogía se ha insistido en la importancia que tiene la educación afectiva integrando aspectos cognitivos junto con los emocionales en los procesos de aprendizaje y desde el campo de las neurociencias se destaca las contribuciones de algunos autores como el caso de McLean (1993) quien logró profundizar el conocimiento sobre las estructuras cerebrales aportando al concepto de cerebro emocional. Este concepto comprende las operaciones psicológicas básicas comunes en diversos dominios de tareas como en la hipótesis del contexto neuronal que asume la función psicológica de las regiones cerebrales individuales la cual está determinada, en parte, por la red de regiones cerebrales con las que se activa. También es consistente con evidencia reciente de que las redes a

gran escala intrínsecas al cerebro interactúan para producir eventos psicológicos tales como las emociones.

Es importante anotar entonces los aportes de Bisquerra (2002) quien es pionero en mencionar los principios de la educación emocional, a saber, el desarrollo emocional el cual hace parte de un propósito más elemental que es el desarrollo de la persona y por ende la pedagogía debe trabajar las emociones para que sean expresadas de una forma correcta. El segundo principio expone que la educación emocional ha de verse dentro del desarrollo humano como un proceso que implica cambios santificativos desde lo social y personal hacia las estructuras cognitivas, procedimentales y actitudinales. El tercer principio por su parte expone que la educación de las emociones debe estar presente en el currículo académico y los actores que integran su estructura (académicos, docentes y administrativos). El cuarto principio hace referencia al a flexibilidad que sujeta a la evaluación permanente y así permitir la adaptabilidad de los participantes de la causa.

Bisquerra (2002) comprende el concepto de educación emocional como un proceso educativo continuo que potencia las emociones mediante reacciones cognitivas, mejorando el bienestar social y personal y refiere además que existen programas que, pese a que abordan el tema, no les dan gran relevancia al mismo dejando esto bajo la responsabilidad netamente personal haciendo a un lado la importancia del aprendizaje a través de la educación del mismo.

Según García (2012) las emociones son fenómenos de origen multicausal y asociados a reacciones de tipo afectivo y con carácter pasajero. Según Martínez (2007) las emociones están vinculadas con las necesidades biológicas mediante el control de formaciones de la sub-corteza

cerebral. Otro concepto es el referido por Bisquerra (2002), quien expone que las emociones predisponen a los individuos a generar una respuesta de valoración inicial desencadenando conductas involuntarias.

Por otra parte, Chauv et al. (2005) refieren que las emociones son dadas como competencias las cuales hacen alusión a las capacidades de identificar y responder de manera constructiva a las propias, así como saber conducir asertivamente las emociones de los demás. Frente a este constructo se suma el propuesto por Bisquerra (2007) quien expone que las competencias emocionales conllevan a una pedagogía emocional la cual es entendida como un desarrollo educacional.

El autor interrelaciona dos conceptos a la definición de educación emocional justificando que sin ellos no se puede llevar la educación emocional, uno de ellos es la autoeficacia, importante para que los individuos logren los objetivos deseados y el conocimiento de las propias emociones, por otra parte, los principios morales que caracterizan a los individuos que son importantes en la interrelación de la persona en el medio en el que se desenvuelve.

Además de lo anterior Bisquerra (2014) propone una serie de objetivos con el tema de educación emocional entre ellos: conocer detalladamente las emociones propias, identificar las emociones en las otras personas, trabajar la habilidad que permite regular las emociones propias, mientras se desarrolla la destreza para crear emociones positivas, trabajar sobre la habilidad de automotivación y acoger siempre una actitud positiva ante la vida y la mejora del rendimiento académico.

Becker et al. (2014) por su parte proponen que es indispensable que los individuos tengan la capacidad de pensar antes de actuar y así poder controlar sus emociones pero que esta educación debe iniciar en edades tempranas. Es decir, darse como un aprendizaje, que en palabras de Mora (1997) el aprendizaje comprende un cambio potencial para poder relacionarse a través de las experiencias de orden intelectual, emocional y motriz y está definido por el contexto social, familiar, y educativo que influye en el aprendizaje. Durante los procesos de aprendizaje se van adquiriendo conocimientos los cuales son estimulados a través de las experiencias nuevas.

Entonces, y siguiendo a Bisquerra (2007) la capacidad de anticipar se conoce como regulación emocional, la cual es el proceso de reconocer y controlar los sentimientos o reacciones a los sentimientos. En otras palabras, la regulación emocional es el manejo de sus emociones y acciones asociadas. La regulación emocional permite guiar activamente las reacciones a sentimientos poderosos como la ira y la ansiedad de forma autónoma, lo que comprende otro concepto fundamental, a saber, el de autonomía el cual según Braiden (2005) la autonomía emocional hace parte de la autogestión emocional y está directamente relacionada con la autoestima en temas de competencia ante los desafíos naturales de la vida.

La educación emocional ha mostrado beneficios si se imparte desde la infancia como lo refiere Bustamante (2015) quien refiere la manera inadecuada de impartir la educación emocional puede acarrear consecuencias negativas que afectan el estado emocional familiar y social de las personas. Por su parte Herrera (2015) menciona que la inteligencia emocional es uno de los factores primordiales que puede ser aplicado de manera educativa a personas en edad

laboral como lo son los docentes y que sus efectos prometen un cambio positivo en el comportamiento para la formación de seres humanos psicosocialmente competentes y productivos.

2.2.1 La educación emocional, sus contextos y objetivos.

La educación emocional desde el presente planteamiento persigue un ambiente que se ha venido descuidado y que es de importancia para el desarrollo del ser humano en todos sus procesos, el ambiente educativo a través de programas que se deben implementar desde la formación de carácter preventiva como lo refiere Extremera & Fernández-Berrocal (2003). Pero los autores refieren también que esa educación debe ser integral y tener en cuenta diferentes contextos en los que el individuo se desenvuelve en el transcurso de su vida tales como el contexto familiar, contexto social o comunitario, y contexto académico y/o curricular:

Contexto familiar: Goleman (1996) sostiene que la familia es un contexto primordial y donde inician los procesos de aprendizaje emocional y se genera profundamente por ser una de las primeras escuelas que generan impacto. Por su parte Bach (2001) refiere que el entorno familiar participa en las reacciones de los sentimientos y las posibilidades de respuesta entre ellos de manera que la educación emocional en los adultos debe abarcar programas y entrenamiento comunicacional y atención individual sobre esta temática y brindar la oportunidad de adquirir hábitos emocionales y cambiar aquellos que fueron heredados desde la infancia para el bienestar propio y luego en el bienestar de las personas a quienes van a instruir.

Contexto social o comunitario: Bisquerra (2002) refiere que las relaciones sociales pueden ser un intermediario en la generación de inconvenientes que pueden afectar los sentimientos ligados a las emociones y recomienda que se deben implementar planes desde organismos que ayuden a regular la sociedad tales como los entes gubernamentales en aras de que se promuevan y apoyen los programas orientados a la educación emocional y regular los medios masivos que promueven patrones conductuales desfavorables.

Contexto académico o curricular: los currículos académicos ofrecen diversas situaciones en las que se hace necesario las competencias emocionales específicamente en el papel del maestro y se deben incorporar estas competencias y capacidades en los proyectos educativos desde la formación de docentes, pues los sentimientos de los docentes son un elemento relevante en la manera como imparten sus conocimientos ya que los aspectos emocionales de la vida afectan o se erigen como un núcleo desarrollador de los comportamientos.

2.2.1.1 Tipos de emociones.

Emociones positivas: también conocidas como emociones primarias que según Estrada (2014) favorecen las virtudes personales las cuales son las responsables del valor subjetivo de la felicidad.

Emociones negativas: según el autor Bericat (2012) expone que estas emociones son secundarias y se clasifican de la siguiente manera: la culpa, la decepción, la nostalgia, la tristeza, el miedo entre otros los cuales pueden generar malestar especialmente en el ámbito educativo.

2.2.1.2 Efectos de emociones.

Motivación extrínseca: se produce de afuera y conduce a la ejecución de la actividad determinada y produce satisfacción extrínseca positiva.

Motivación intrínseca: Es propio del ser humano y que está bajo su control, además disfruta de la actividad que está realizando la misma que induce a una motivación intrínseca positiva.

2.2.1.3 Impacto de las emociones.

Según García y Boménech (1997) las emociones responden a estímulos y generan un gran impacto en el aprendizaje de las personas en el contexto educativo por lo que las emociones negativas o positivas influyen directamente en el aprendizaje y en el rendimiento escolar de los niños y niñas, para ello es importante que el educador motive a los infantes y realice actividades que controlen su estado emocional y de esa manera mejorar el aprendizaje en el alumno.

Continuando con la referenciación teórica, Obiols (2005) expone que para una buena educación emocional esta estrictamente relacionada con la inteligencia emocional y según el autor las emociones son parte de los componentes de la inteligencia emocional, así como los las conductas y los procesos cognitivos llamados pensamientos. Por otra parte se cita a Goleman (1996) quien refiere que la educación emocional también es conocida como la alfabetización de las emociones y para esto es necesario el personal idóneo que ejerza la educación en los profesionales por lo que se requiere de un tutor que ejerza ese rol por tanto se busca un docente pueda ofrecer y transmitir los valores adecuados para cada caso y que estos sean desarrollados

como competencias en los estudiantes, como percepción de necesidades, ayuda a los estudiantes a establecer objetivos , ayudando en el desarrollo de la correcta toma de decisiones pero sobre todo saber auto regular sus propias emociones.

2.2.2 Teoría cognitivo-emocional

La inteligencia emocional implica la idea de que la cognición y la emoción están interrelacionadas. De esta noción surge la creencia de que el aspecto emocional impacta sobre las decisiones que la persona tome, así como la construcción de relaciones y el comportamiento diario. Desde una mirada a partir de la inteligencia emocional, las emociones son procesos mentales activos que se pueden gestionar, siempre que las personas desarrollen los conocimientos y las habilidades para hacerlo.

A partir de un concepto general de inteligencia emocional, se reconoce que esta inteligencia hace referencia a la capacidad general de una persona en pensar racionalmente, actuar con determinación y tratar con eficacia su entorno, entonces la inteligencia es un proceso operativo a través del cual se aprende a utilizar las habilidades internas para navegar mejor por el entorno, un proceso que sin duda es similar, si no afectado por las emociones propias. De acuerdo al estudio de García (2003) existen diferentes perspectivas de la inteligencia emocional, sin embargo, se debe reconocer el modelo de Mayer y Salovey a partir de cuatro ramas, como aquél a trabajar y desarrollar. Dichas ramas se encuentran ordenadas por procesos psicológicos básicos hasta procesos superiores, psicológicamente integrados. Así mismo, las habilidades que emergen relativamente temprano en el desarrollo están a la izquierda de una rama determinada;

las habilidades que se desarrollan más tarde están a la derecha. También se establece que aquellos individuos con niveles de inteligencia emocional altos, se espera avancen suficientemente por medio de habilidades logrando dominarlas mejor (Fernández & Extremera, 2005).

En su modelo de cuatro ramas, Mayer y Salovey incluyen la capacidad de expresar emociones, pero sólo se refieren a unas pocas emociones en comparación con el alcance mucho más amplio disponible de sentimientos que se desprenden de un vocabulario avanzado sobre las emociones. Mucho de lo que se llama comprensión emocional probablemente se llame mejor conocimiento emocional, pues el conocimiento se puede enseñar y adquirir a través de la experiencia, pero la inteligencia representa el potencial antes de que haya tenido lugar cualquier aprendizaje. Por supuesto, como sugieren Mayer y Salovey en su modelo, este aprendizaje tiene lugar más rápido y puede ir más allá cuando alguien tiene más potencial innato o inteligencia en un área en particular.

La teoría cognitivo-emocional se entiende como los moldes de pensamiento ego-implicativo, a saber, aquellos formatos usuales que una persona utiliza para enfrentarse cognoscitiva y afectivamente a la realidad y mediante los cuales descifra la dependencia con ella. Estos, son llamados “moldes” para Hernández-Guanir (2010) y son construidos por las mismas personas a raíz de sus predisposiciones y experiencias. Estos moldes se erigen como formatos únicos basados en estrategias habituales y peculiares, generalizables y aplicables a distintas, situaciones donde cada persona aplica las más concordantes en el enfoque reaccionario al interpretar la realidad.

Las personas cuentan con la capacidad de interpretar y regular con precisión procesos cognitivos como aprender, pensar, percibir y memorizar. Es similar a la autoconciencia, una habilidad que pertenece al dominio de la apertura a la experiencia, en el sentido de que implica el autor representación y el autocontrol de los procesos cognitivos. Pero también incluye la capacidad de control y cognición directa, y en este aspecto es similar a algunas de las habilidades relacionadas con el dominio de la conciencia, como el autocontrol.

Por ello, Hernández-Guanir (2010) indica que la peculiaridad de las formas habituales de reaccionar e interpretar la realidad, son vistos como moldes cognitivos y se consideran como los más claros e inmediatos determinantes de las reacciones emocionales. Los moldes permiten a las personas generar buenas habilidades cognitivas para lograr ser conscientes de sus puntos fuertes y débiles y ser más capaces de evaluar su capacidad en relación con la tarea en cuestión y tienen un mejor conjunto de herramientas mentales que se pueden implementar para lograr sus objetivos. Hernández-Guanir (2010) logra hacer un símil de esta idea usando “la escena del agua sobre el terreno. Es decir, una vez que el agua abra un cauce en la tierra, posteriormente, será más probable que el agua vuelva a transitar por dicho cauce y, a su vez, cada vez que pase, ahondará más en él y lo hará más pronunciado” (Hernández-Guanir, 2010, pág. 10).

2.3 Marco conceptual

En este apartado se definen los conceptos más importantes que serán contemplados en este trabajo.

2.3.1 Emociones.

Según García (2012) las emociones son fenómenos de origen multicausal y asociados a reacciones de tipo afectivo y con carácter pasajero. Según Martínez (2007) las emociones están vinculadas con las necesidades biológicas mediante el control de formaciones de la sub-corteza cerebral. Otro concepto es el referido por Bisquerra (2002), quien expone que las emociones predisponen a los individuos a generar una respuesta de valoración inicial desencadenando conductas involuntarias.

2.3.2 Regulación emocional.

Para Bisquerra (2007) la regulación emocional es el proceso de reconocer y controlar los sentimientos o reacciones a los sentimientos. En otras palabras, la regulación emocional es el manejo de sus emociones y acciones asociadas. La regulación emocional permite guiar activamente las reacciones a sentimientos poderosos como la ira y la ansiedad.

2.3.2.1 Autonomía emocional.

Braiden (2005) menciona que la autonomía emocional hace parte de la autogestión emocional y está directamente relacionada con la autoestima en temas de competencia ante los desafíos naturales de la vida.

2.3.2.2 La competencia emocional.

Según Bisquerra (2003) la competencia emocional se trata de la interacción involuntaria del individuo frente al ambiente adquiriendo relevancia en los procesos de aprendizaje y desarrollo humano.

2.3.2.3 Aprendizaje.

Para Mora (1997) el aprendizaje comprende un cambio potencial para poder relacionarse a través de las experiencias de orden intelectual, emocional y motriz y está definido por el contexto social, familiar, y educativo que influye en el aprendizaje. Durante los procesos de aprendizaje se van adquiriendo conocimientos los cuales son estimulados a través de las experiencias nuevas.

2.4 Marco legal

A continuación se expondrán algunos elementos normativos y leyes que orientan los procesos de educación emocional en las escuelas ya que en el contexto colombiano no existe una ley, norma o proyecto de ley que regule la formación en materia de educación emocional en docentes desde su proceso de formación para obtener su título a excepción de otros países como Argentina quien generó un proyecto de ley titulado Ley de educación emocional cuyo objetivo es desarrollar dentro de la enseñanza formal una de las habilidades emocionales: conocimiento de uno mismo, autorregulación emocional, motivación y habilidades sociales no solo para los niños y niñas sino también para padres y educadores como lo refiere el parágrafo tres del artículo dos

de ese proyecto de ley donde se expone que se debe capacitar a los docentes en relación a los contenidos de educación emocional.

Ahora bien, en el contexto colombiano, la Constitución Política de Colombia de 1991 y su apartado de desarrollo de los derechos fundamentales de los niños, niñas y jóvenes del país, como: derecho a la libre personalidad (Art. 16), a la educación y la cultura (Art. 44), a la educación y la formación integral (Art. 45) actúan como mecanismos garantes de este derecho a la educación tan importante. La Constitución colombiana garantiza el derecho a la educación gratuita y obligatoria, sin perjuicio de que se cobre el costo de la educación para quienes puedan pagarla (Art. 67). Artículo 67 Constitución colombiana La educación es un derecho individual y un servicio público que tiene una función social. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, la cual será obligatoria entre los cinco (5) y los quince años (15) años y que incluirá como mínimo un (1) año de instrucción preescolar y nueve años de instrucción básica. La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio de quienes puedan permitirse sufragar los costos. Decreto Único Reglamentario de Educación (Decreto 1075) de 2015 y la Ley 715 de 2001. Mientras que el Decreto 1075 combina todos los decretos de educación promulgados antes y después de 2015, la Ley 715 regula el sistema de transferencias fiscales de Colombia en todos los niveles de gobernanza, el Sistema General de Transferencias (Sistema General de Participaciones, SGP). Este mecanismo de reparto de ingresos también distribuye fondos para la educación escolar. Desde principios de la década de 1990, las escuelas tienen una autonomía sustancial para definir su plan de estudios con base en la

Ley General de Educación (Art. 77). Cada escuela debe desarrollar y poner en práctica un proyecto educativo (Proyecto Educativo Institucional, PEI) junto con la comunidad escolar.

3. Capítulo III. Metodología

Este capítulo ofrece un resumen del tipo y método de investigación que se siguió en el estudio. Proporciona información sobre los participantes, los criterios para la selección en el estudio, la definición del instrumento de recolección de información y la validación de éste. También se describe el diseño de investigación que se eligió para el propósito del estudio y las razones de la elección y se contempla la descripción de la técnica y procedimiento que se siguieron para lograr el cumplimiento de los objetivos de la investigación.

3.1 Alcance, diseño y enfoque metodológico

El alcance del estudio es descriptivo de corte transversal. La investigación descriptiva se refiere a los métodos que describen las características de las variables en estudio. Esta metodología se enfoca en responder preguntas relacionadas con el “qué” que con el “por qué” del sujeto de investigación (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014, pág. 35).

Se trató de un diseño de corte transversal lo cual define investigaciones que recopilan información en un momento único. Concatenado a lo anterior, este diseño es el idóneo al tener en cuenta que el proceso de recolección de información corresponde a un tiempo y momento específico y no se pretende realizar algún tipo de relación causa-efecto entre los componentes que se van a analizar con la práctica pedagógica de la muestra, en ese sentido también es no experimental (Nuñez, 2017).

Lo anterior se ajusta a los objetivos del presente proyecto donde se pretende identificar los elementos cognitivo-emocionales que tienen los docentes de preescolar en una institución educativa de Bucaramanga, así como a analizar aquellos aspectos sensibles de tipo emocional que requieren ser fortalecidos frente al referente teórico y el quehacer pedagógico, por último, establecer los lineamientos del programa de intervención teniendo como foco la educación emocional del profesorado.

A continuación, se presentan las fases metodológicas para el desarrollo del estudio:

Figura 1

Fases metodológicas para el desarrollo de la investigación.



Fuente: Elaboración propia.

3.2 Población y selección de la muestra

La población que se tuvo en cuenta para este proyecto de investigación corresponde a los docentes de una institución educativa quienes, teniendo en cuenta la ley 1581 del 2012 la cual establece la normatividad y fundamentos para el tratamiento de los datos personales, exponen que no se mencione el nombre de la institución educativa, así como sus datos personales.

Los participantes corresponden a 11 docentes de una institución educativa de género femenino y de profesión en licenciatura en educación preescolar, contando con la aprobación por parte del rector de la institución para la aplicación del instrumento (Ver anexo 2).

3.2.1 Selección de la muestra.

La muestra corresponde muestreo por conveniencia, como método no probabilístico dado que el investigador cuenta con acceso al 100% de la población, a saber, 11 profesores que conforman el cuerpo docente de la institución educativa, lo que cumple con el ideal de toda investigación donde es posible abarcar la totalidad de la población y se conoce como método de muestreo por conveniencia (Otzen & Manterola, 2017).

3.3 Técnicas e instrumento de recolección de datos y su aplicación

Se utilizará el Test de Estrategias Cognitivo-emocionales MOLDES, del autor P. Hernández-Guanir 2014.

3.3.1 Descripción del instrumento y técnica.

El instrumento seleccionado corresponde al test de Estrategias Cognitivo-emocionales MOLDES (ver figura 2) el cual permite una comprensión completa del sistema cognitivo-emocional donde son puestas situaciones donde se incorporan emociones. El test cuenta con un enfoque en torno a moldes, comprendidos como aquellas formas tradicionales que permiten a los individuos enfrentarse cognoscitiva y afectivamente a la realidad y con los que interpreta y valora su relación con ella, con lo cual se logran reconocer aspectos de tipo comportamental y maneras de pensar ante situaciones emocionales múltiples en las personas.

Su aplicabilidad en ámbito escolar está contemplada, pues el Test expone que en este contexto se trabajan aspectos de tipo emocional. En materia educativa, el Test es funcional mediante el enfoque sobre la inteligencia emocional de los docentes, pues los valores socio-emocionales deben ser un objetivo educativo prioritario, ya que no deberían ser logrados sin un norte relacionado con el aprendizaje de los moldes mentales (Hernández-Guanir, 2010). En consecuencia, las capacidades de leer y manejar las emociones en contextos sociales son vitales y tiene un efecto profundo en las habilidades y el desempeño de los docentes.

El test tiene como finalidad, conocer las estrategias cognitivo-emocionales (“moldes mentales”) normalmente utilizadas para anticipar, interpretar, reaccionar, evaluar y explicar la realidad en situaciones que afectan a nuestra identidad, intereses o proyectos. Los moldes mentales son responsables de nuestra felicidad y eficiencia. Su conocimiento facilita la comprensión, manejo y modificación de nuestras emociones y comportamientos, aspectos

centrales de las inteligencias socioafectivas o alternativas (inteligencia intrapersonal, interpersonal o emocional).

Según los autores del test, la perspectiva personal que se tiene sobre la realidad queda resumida en tres grandes encuadres focales que engloban las competencias de cada persona para relacionarse con la realidad: competencia para involucrarse vitalmente con la realidad (Encuadre 1), para manejarse eficientemente (E2) y para sacar el mayor provecho de disfrute y efectividad (E3). Seguidamente, en un nivel de mayor concreción, estos encuadres se desglosan en diez dimensiones relacionadas con la mayor o menor disposición a: reaccionar espontáneamente (Dimensión 1), imaginar o remarcar lo negativo (D2), imponer los deseos sobre la realidad, no aceptándola como es (D3), escapar de ella (D4), desarrollar autodefensas (D5), generar teorías de control externo o dependencia externa (D6), actuar con esfuerzo y cuidado (D7), sacar provecho, seleccionando y resaltando lo positivo (D8), sacar ventaja, preparándose cognitiva y emocionalmente ante lo que va a ocurrir (D9) y alimentar el propio poder personal (D10) (Hernández-Guanir, 2010).

3.3.2 Categorías de análisis

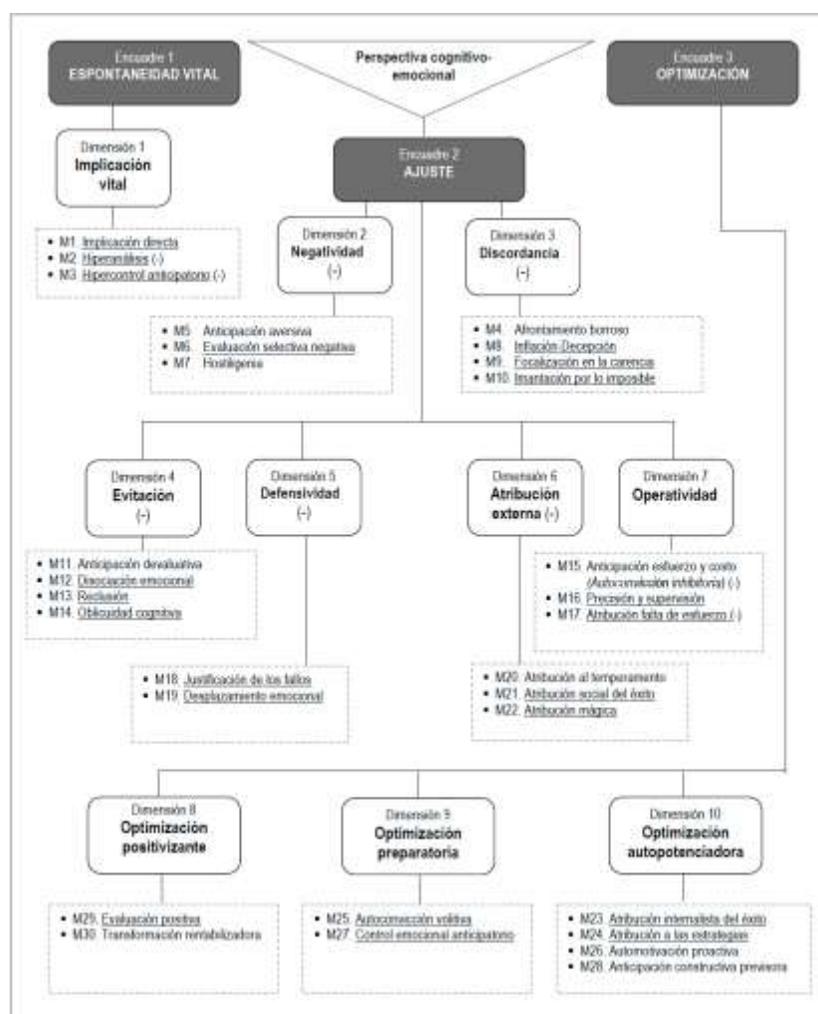
La valoración de los moldes mentales permite reconocer aspectos emocionales cuando el individuo trata la realidad, específicamente la realidad del ámbito escolar, considerándose de suma importancia dado que el profesorado debe tener en cuenta ciertos valores socioafectivos que son transmitidos y donde aquel conocimiento permite una real penetración, aprehensión y control de las emociones. El valor funcional que tiene la teoría de los moldes mentales y el

emergente paradigma "emocional-constructivista" enfatizan la actividad cognitivo emocional como un aspecto clave en la autorregulación continua del aprendizaje (Hernández-Guanir, 2010).

La siguiente figura detalla la estructura del test donde se destacan las categorías de análisis:

Figura 2

Estructura del Test Moldes.



Fuente: Hernández-Guanir (2010).

De acuerdo a la figura 2, el Test MOLDES permite identificar aquellas capacidades personales que se tienen para el relacionamiento social y con la realidad, desde tres principales categorías de análisis, a saber, “Espontaneidad Vital”, “Ajuste” y Optimización” (Hernández-Guanir, 2010). En materia de análisis, el Test MOLDES distribuye el foco de observación en diez dimensiones o subcategorías que permiten un análisis más detallado de la forma en cómo se desenvuelve la persona cognitiva y emocionalmente. Estos son: Implicación Vital, Negatividad, Discordancia, Evitación, Defensividad, Atribución externa, Operatividad, Optimización positivizante, Optimización preparatoria y Optimización auto potenciadora.

Tabla 1

Categorías o encuadres focales, dimensiones y moldes o factores de primer orden.

Encuadres focales	Dimensiones	Factores de primer orden	Definición	Items
Espontaneidad vital	Implicación vital	Implicación directa	La Implicación directa es el molde o estrategia consistente en la decisión de meterse en la realidad, al primer impulso, actuando e involucrándose con la menor reflexión o análisis posible.	3, 25
		Hiperanálisis	El Hiperanálisis es el molde o estrategia consistente en adoptar una postura de análisis intensa y continua, hiper crítica, suspicaz y desestructurante de la realidad, concluyendo fácilmente en el absurdo.	2, 22
		Hipercontrol anticipado	El Hipercontrol anticipatorio es el molde o estrategia de preocupación exagerada consistente en pretender controlar con el pensamiento	1, 4, 7
Ajuste	Negatividad	Anticipación aversiva	La Anticipación aversiva es el molde o estrategia consistente en anticipar e imaginar peligros, problemas, fracasos	13, 56, 57
		Evaluación selectiva negativa	La Evaluación selectiva negativa es el molde o estrategia consistente en focalizar la atención, el análisis o el recuerdo en aspectos negativos de la realidad	5, 75, 76,
	Discordancia	Hostilgenia	La Hostilgenia es el molde o estrategia de atribución externa que distorsiona la realidad interpersonal generando sospechas	11, 27, 58, 59
Afrontamiento borroso		El Afrontamiento borroso es el molde o estrategia tendente a suscitar incertidumbre, confusión e indecisión a causa de las múltiples ideas o dudas	8, 20, 38	

Encuadres focales	Dimensiones	Factores de primer orden	Definición	Items	
	Evitación	Inflación-Decepción	La Inflación-Decepción es el molde o estrategia consistente en imaginar de forma exagerada e ilusa lo que va a ocurrir y luego, cuando ocurre, se vive el desencanto y la decepción.	6, 60, 83	
		Focalización en la carencia	La Focalización en la carencia es el molde o estrategia consistente en pensar más en lo que falta, en lo que no se tiene o se podría tener	17, 80	
		Imantación por lo imposible	La Imantación por lo imposible es el molde o estrategia consistente en no renunciar y quedar apegado a deseos inviables	12, 29, 31	
		Anticipación devaluativa	La Anticipación devaluativa es el molde o estrategia consistente en devaluar o agrisar lo que va suceder o lo que se quiere obtener	54, 81	
		Disociación emocional	La Disociación emocional es el molde o estrategia consistente en desconectar los sentimientos molestos o que puedan crear complicación	9, 41, 84	
		Reclusión	La Reclusión, o mejor, autorreclusión, es el molde o estrategia consistente en desconectarse de la realidad frustrante y encerrarse en sí mismo.	33, 40, 85	
		Oblicuidad cognitiva	La Oblicuidad cognitiva es el molde o estrategia consistente en desviar la atención, olvidar, provocar reacciones emocionales opuestas o fantasías defensivas, al encontrarse ante algo que le afecta negativamente.	55, 69, 74	
		Justificación de los fallos	La Justificación de los fallos es el molde o estrategia consistente en dar excusas y disculpas ante el propio fracaso.	32, 39, 77	
		Defensividad	Desplazamiento emocional	El Desplazamiento emocional es el molde o estrategia consistente en descargar las propias emociones y tensiones de manera culpabilizadora, agresiva y extrapunitiva hacia otras situaciones o hacia los demás.	66, 70, 78, 79
			Atribución al temperamento	La Atribución al temperamento es el molde o estrategia consistente en atribuir los fracasos al propio temperamento o estado de ánimo	65, 68, 73
	Atribución externa	Atribución social del éxito	La Atribución social del éxito es el molde o estrategia consistente en atribuir los éxitos a los demás, a otros que prestan atención o ayuda	34, 35, 36	
		Atribución mágica	La Atribución mágica es un molde de atribución externa consistente en pensar que la suerte o ciertas fuerzas ocultas son las responsables de lo que a uno le ocurre.	51, 56, 86	
	Operatividad	Anticipación esfuerzo y costo (-)	La Anticipación de esfuerzo y costo es el molde o estrategia consistente en imaginar, anticipadamente, sacrificios, penalidades y esfuerzos ante una tarea o meta	52, 53, 72	
		Precisión y supervisión	La Precisión y supervisión es el molde o estrategia consistente en disponer la mente para ser cuidadoso y revisar lo que se está haciendo o lo que se ha hecho	21, 23, 42	
Atribución falta de esfuerzo (-)		La Atribución a la falta de esfuerzo es el molde o estrategia consistente en atribuir los fracasos a la falta de esfuerzo o dedicación.	61, 67, 87		
Optimización	Optimización positivizante	Evaluación positiva	La Evaluación positiva es el molde o estrategia consistente en focalizar la atención, el análisis o el recuerdo en aspectos positivos de la realidad externa e interna	14, 16, 71	
		Transformación rentabilizadora	La Transformación rentabilizadora es el molde o estrategia consistente en transformar los problemas, fracasos, desgracias o reveses en posibles ventajas o provecho	15, 62, 82	
	Optimización preparatoria	Autoconvicción volitiva	La Autoconvicción volitiva es el molde o estrategia consistente en convencerse y darse argumentos para actuar.	48, 49, 50	
		Control emocional anticipatorio	El Control emocional anticipatorio es el molde o estrategia consistente en prever las propias emociones y el modo de encauzarlas adecuadamente	18, 63, 64	
	Optimización autopotenciadora	Atribución internalista del éxito	La Atribución internalista del éxito es el molde o estrategia consistente en atribuir los éxitos a sí mismo, a las propias cualidades o a la forma de ser, predominando así un talante autovalorativo y optimista	28, 43, 44	

Encuadres focales	Dimensiones	Factores de primer orden	Definición	Items
		Atribución a las estrategias	La Atribución a las estrategias es el molde o estrategia consistente en atribuir los éxitos y los fracasos, particularmente estos últimos, a las estrategias o procedimientos utilizados.	30, 47
		Automotivación proactiva	La Automotivación proactiva es el molde o estrategia consistente en darse ánimos y administrarse auto-recompensas, antes o durante la acción.	45, 46
		Anticipación constructiva previsora	La Anticipación constructiva previsora es el molde o estrategia consistente en reflexionar y analizar cautelosamente las condiciones, las ventajas e inconvenientes de cada situación.	10, 37

Fuente: Adaptado a partir de Hernández-Guanir, (2010).

De manera más detallada, el Test cuenta con encuadres focales (categorías) que se erigen como la ramificación de cada uno de las dimensiones que los componen, estos son, los aspectos más sencillos y simples de tipo cognositivo-emocinal que son advertidos por los evaluados. La tabla 1, muestra el concatenamiento de los factores de primer, segundo y tercer orden que comprenden el Test tanto para la identificación cognitiva-emocional como para analizar los hallazgos.

El instrumento se encuentra compuesto por 87 preguntas (Ver anexo 6) con escala de respuesta tipo Likert, que indican el grado de acuerdo, donde 1 es muy en desacuerdo, 2 algo en desacuerdo, 3 ni una cosa ni la otra, 4 algo de acuerdo y 5 muy de acuerdo. El propósito del cuestionario consistió en determinar el uso de estrategias cognitivo-emocionales por las personas cuando se trata de momentos en donde se requiere: interpretar la realidad, anticipar la realidad, explicarla y reaccionar ante ella ante momentos egoimplicativos, conocidos como aquellos momentos donde se relacionan aspectos de intereses, proyectos, identidad de las personas. La fiabilidad de la prueba mediante el coeficiente de Alpha de Cronbach es de 0.90, lo que permite

definir que las preguntas y afirmaciones del cuestionario sí están enfocadas en un 90% en determinar los factores y moldes que se enuncia trabaja (Testay, 2013).

Los tres principales ejes o encuadres focales, engloban las competencias de cada persona para relacionarse con la realidad, mientras que las dimensiones focales aseguran la correcta distribución para el análisis detallado que permite percibir cómo se maneja la persona cognitiva y emocionalmente de acuerdo al esquema del test Moldes (Ver figura 1). Las funciones de anticipar, reaccionar, encauzar, evaluar, explicar o resolver situaciones que afectan a la identidad o a los intereses personales, se ubican en los factores de primer orden, los cuales ofrecen más alternativas de análisis en la búsqueda de identificar la apropiación que tienen los docentes de preescolar sobre la educación emocional y analizar las creencias y reflexiones de los docentes en relación con la educación emocional.

3.4 Validación del instrumento

Teniendo en cuenta que el instrumento de evaluación que se utilizó para el desarrollo de los objetivos no es de elaboración propia, se cuenta con la debida referenciación e idónea aplicabilidad en el área de estudio (Noemi & Iglesias, 2019; Torrecillas, Rodríguez-Mateo, Díaz-Negrín, & Luján, 2016; Cera & Santodomingo, 2019). Así mismo, se logró una validación adicional con el experto en el área Manuel José Acebedo Afanador, docente UNAB con el fin de que cada ítem que compone el Test MOLDES fuera avalado y revisado en torno a la forma lingüística y de contexto cultural, de tal manera que se ajustara a las necesidades y tuviera un completo entendimiento por parte de los participantes del estudio (Ver anexo 3). De esta revisión

pueden resultar propuestas para mejorar o modificaciones para que se cumpla con los requisitos de validación, en el marco de los objetivos de la investigación.

4. Análisis y resultados

La presentación de resultados de la investigación y su respectivo análisis cuenta con la particularidad de generalizar los resultados individuales de la aplicación del Test cognitivo-emocional MOLDES dada la necesidad del investigador de obtener un perfil grupal (Ver anexo 3 y 4) el cual tuvo en cuenta los resultados individuales para trasladarlos a un solo perfil grupal, generando el insumo principal del diseño del programa en educación emocional para los docentes participantes.

Una vez fue aplicado el test, se logró evidenciar el perfil cognitivo-emocional (resultados de la prueba) de manera individual de las docentes de preescolar en una institución educativa de Bucaramanga lo que sirvió para la identificación y generalización de los distintos elementos cognitivo-emocionales del grupo de docentes de preescolar, buscando generar un solo perfil o resultado grupal en cada categoría, de tal manera que la propuesta sirviera para todos. En dicha generalización se identificaron tendencias e inclinaciones el grupo docente en las categorías de negatividad, indecisión y pesimismo, relacionados en los encuadres, dimensiones y factores de primer orden del test, que determinan los procedimientos intelectuales y conductas individuales, las cuales serán analizadas en profundidad en los siguientes apartados (Ver anexo 5).

4.1 Resultados descriptivos para revisar variabilidad de las respuestas

Antes de realizar la identificación y el análisis general descrito anteriormente, se establecieron algunos indicadores estadísticos que permitieron reconocer la variabilidad de las respuestas de los docentes en cada una de las variables estudiadas, con el propósito de

fundamentar que el trabajo de generalizar tendencias a partir de datos individuales, no contara con sesgos o problemas de dispersión de datos. Para ello, se calcularon estadísticos como la media y la desviación estándar.

Tabla 2

Estadísticos descriptivos por escalas para relacionarse con la realidad

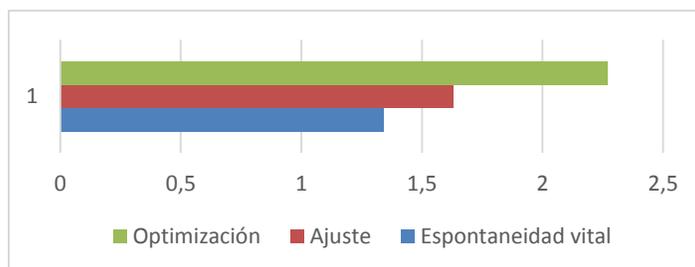
Escala	Media	Desviación estándar	N
Espontaneidad vital	60	1.34	11
Ajuste	70	1.63	11
Optimización	90	2.27	11

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a lo expuesto en la tabla 2, los resultados medios de las escalas para los docentes de preescolar de una institución de la ciudad de Bucaramanga, sirven para cumplir con la identificación de los elementos cognitivo-emocionales frente a su proceder como maestros. Se evidencia un puntaje medio (60) en la escala de espontaneidad vital y medio alto en la escala de ajuste (70) lo que requiere de un análisis de cada dimensión y factor de primer orden que componen las escalas, lo cual se realiza en el siguiente apartado.

Figura 3

Desviación estándar de los puntajes obtenidos.



Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a la figura 3, se obtuvieron los estadísticos descriptivos como la desviación estándar para lograr un entendimiento de forma grupal y no individual. En el entendido de que, a mayor desviación típica mayor variabilidad en cuanto a la forma de afrontar las situaciones relacionadas con cada encuadre, a saber, la espontaneidad vital, el ajuste y la optimización, se logró evidenciar que los resultados entre los participantes no se encuentran dispersos ni se presentan datos atípicos o alejados de la media que generen distorsión a la hora de generalizar. La tabla 2 permite reconocer que los promedios de espontaneidad vital, ajuste y optimización fueron 56,4, 72,7 y 78,8 con una desviación de 1,35, 1,63 y 2,27 respectivamente.

4.2 Identificación de los elementos cognitivo-emocionales de docentes de educación preescolar de una institución educativa de Bucaramanga

Para responder al primer objetivo específico de la investigación, es necesario entender a fondo las categorías que comprende el Test Moldes. De acuerdo con los baremos para adultos

mujeres mayores de 18 años que se encuentran en el manual del Test de estrategias cognitivo-emocionales, los puntajes se dividen en muy bajo, bajo, normal, alto y muy alto (ver tabla 3).

Tabla 3

Niveles de calificación de las escalas del test Moldes

Escalas	Nivel	1-10	20-30	40, 50 y 60	70-80	90-99
Nombre de la escala		Muy bajo	Bajo	Normal	Alto	Muy alto

Fuente: Elaboración propia a partir de Hernández-Guanir (2010).

Los resultados de la aplicación del test se dividen en: encuadres focales, dimensiones y factores de primer orden. El nivel superior de análisis corresponde a los encuadres (Espontaneidad vital, Ajuste y Optimización) los cuales representan las tres posiciones más determinantes de afrontación de la vida. Para realizar la identificación, se hizo necesario distribuir en tres partes el análisis, a saber, análisis para encuadres, análisis para dimensiones y análisis para factores de primer orden. Se empieza con la descripción general, para luego revisar las implicaciones de cada una de las diez dimensiones que a su vez se descomponen en 30 moldes o parámetros de primer orden que completan la prueba. A continuación, se presentan los resultados de manera general:

Tabla 4

Nivel de los encuadres principales para el grupo de docentes.

Encuadre	Nivel	PT
Espontaneidad vital	Normal	60
Ajuste	Alto	70
Optimización	Muy alto	90

Los puntajes promedio de los encuadres de espontaneidad vital, ajuste y optimización, del grupo de docentes, representan un nivel medio, alto y muy alto ver tabla 4) evidenciando que los elementos de tipo psicológico como los pensamientos, sentimientos y comportamientos, que construyen aspectos de la personalidad, la identidad, las emociones y los deseos, que son trabajados por el test Moldes, definen completamente que independientemente del entorno social y cultural en el que se desarrollen, permiten definir el afrontamiento emocional de los docentes en su práctica docente.

Figura 4

Representación gráfica de resultados por encuadre para el grupo de docentes.



De acuerdo a la figura 4, el grupo en general cuenta con un puntaje medio de espontaneidad vital (PT 60), un puntaje muy alto de optimización (PT 90) donde se desprende que el grupo es positivo a la incertidumbre frente al cambio, mientras que se evidencia un puntaje alto de ajuste (PT 70) que hace referencia a una visión no óptima de sus propios recursos, donde al parecer hay algo distorsionado en cómo se ven a sí mismos. A continuación, se realizarán los análisis por cada encuadre principal.

4.2.1 Espontaneidad vital.

Este encuadre de espontaneidad vital, hace alusión a la manera en que el grupo se enfrenta de manera implicativa ante las situaciones y la vida en general, es decir, que éste sea espontáneo, activo y fluido o más bien analítico, reflexivo, calculador y previsor.

Figura 5

Puntaje encuadre espontaneidad vital y sus factores de primer orden para el grupo.



La puntuación media (ver figura 5) en este encuadre para la población trabajada indicó un grado alto de vitalismo y expansión personal, así como una disposición espontánea e implicativa que va de la mano con la impulsividad. Entonces, este resultado refleja una capacidad amplia de fluir y ser espontáneo, expansivo y vital, lo contrario a ser reflexivo y analítico ante situaciones que anticipen un razonamiento lógico tal y como lo afirma Hernández-Guanir (2010).

4.2.1.1 Implicación vital.

La implicación vital, como única dimensión del encuadre de espontaneidad vital, hace referencia a la forma de reacción espontánea ante las situaciones de vida. Las estrategias cognitivo-emocionales relacionadas con las funciones de anticipar, reaccionar encauzar, evaluar, explicar o resolver situaciones para esta dimensión tienen que ver con la: implicación directa, el hiperanálisis y el hipercontrolanticipario.

Las puntuaciones en esta dimensión son medias (PT 50) indicando que el grupo a veces tiende a mostrarse espontáneo y otras veces reflexivo y analítico ante la posibilidad de actuar. Esto le hace al grupo ser prudente y racional a la vez que espontáneo, siendo capaz de disfrutar las relaciones con el mundo y con los demás.

Un nivel medio (PT 60) de Implicación directa: El grupo se afronta directamente a la realidad, sin pensárselo mucho, con los brazos abiertos, mientras otras veces puede ser más reflexivo y calculador. Un nivel medio (PT 50) de Hiperanálisis: Tiende a ser moderadamente crítico y reflexivo y un puntaje medio (PT 60) de Hipercontrol anticipatorio: significa que el grupo se encuentra atento a realizar procesos de control sobre situaciones de una manera pensada

racional. Es posible afirmar que se trata de un grupo reflexivo, aunque con un leve riesgo de no ser espontáneo. Lo anterior, puede considerarse como un factor positivo dado su proceder docente, ya que según Bisquerra (2003) y Chaux et al. (2005) en la pedagogía el maestro debe contar con reflexión y previsión de consecuencias ante situaciones de su entorno, es decir, la toma de decisiones debe ser analizada bajo el deber objetivo de trabajo.

Sin embargo, parece que el grupo evaluado tiende a ser moderadamente espontáneo y vital, al tiempo que desarrolla un cierto nivel de pensamiento y preocupación antes de actuar, sin que esto signifique que este falto de vida o apagado, lo que indica, a la luz de las consideraciones de Hernández-Guanir (2010) que es posible que esta dimensión y molde mental, puedan ser trabajados para impulsar la vitalidad y la espontaneidad que son factores necesarios para que los estudiantes se motiven, dado que estos factores en los docentes es un reflejo de su estado emocional y afecta el comportamiento de los estudiantes.

De acuerdo con Lucero (2015) esto ocurre dado que muchas veces los docentes se aburren de transmitir el mismo material una y otra vez, lo que les resta ese aspecto espontáneo y vital que se requiere a la hora de promover la motivación en el aula de clases. Enseñar se trata de innovar y experimentar, por lo cual, se requiere de poseer esta vitalidad y espontaneidad para probar tantas cosas espontáneas como sea posible.

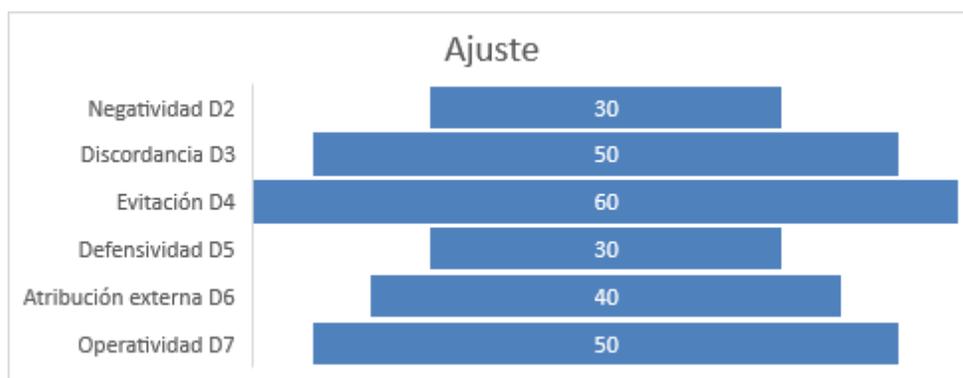
4.2.2 Ajuste.

El encuadre de Ajuste está conformado por las dimensiones de negatividad, discordancia, evitación, defensividad, atribución externa y operatividad, que son las responsables de que la

forma de afrontar la vida sea equilibrada, es decir, se afronte de una manera ponderada o inestable, lo que significa, distorsionado y negativo.

Figura 6

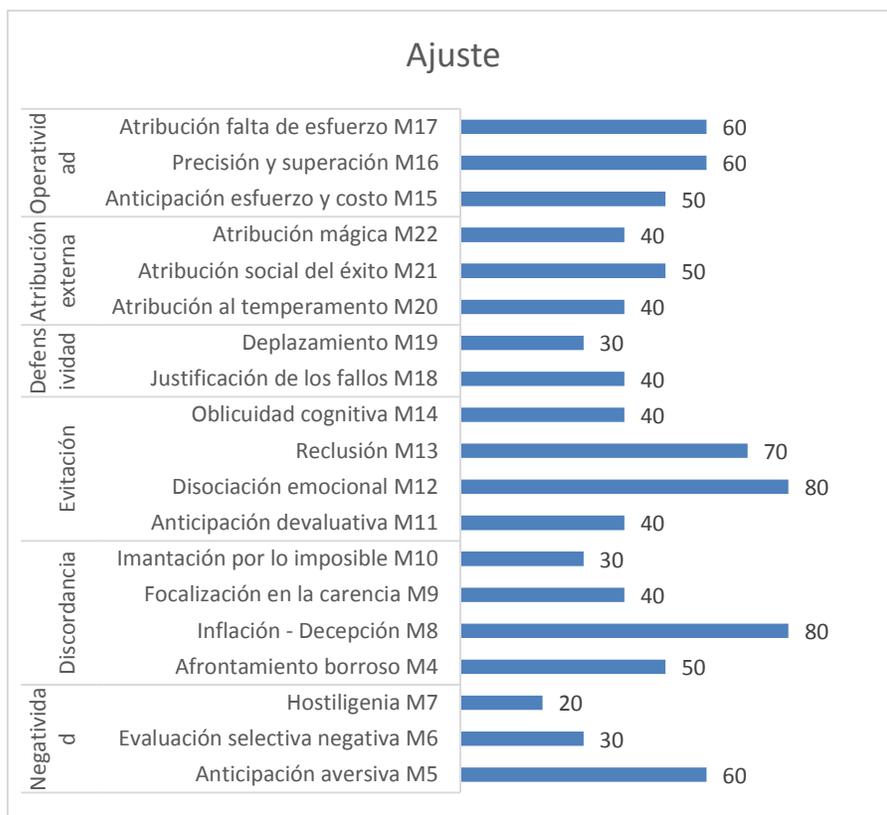
Puntaje dimensión ajuste y sus factores de primer orden para el grupo.



Un puntaje alto en este encuadre (Ver figura 6), indica que se trata de un grupo con un grado de ajuste emocional, satisfacción y eficiencia alto. Bajo el concepto de la disposición mental de (Hernández-Guanir, 2010) el cual ayuda a observar la realidad de manera positiva y sin exageraciones, teniendo una relación cercana con los problemas, encajando las contrariedades y comportándose de manera controlada y acorde a las situaciones, sin tener en cuenta atribuciones externas ante los éxitos o fracasos, este encuadre en el grupo estudiado presenta puntuaciones bajas en las dimensiones de defensividad y negatividad, lo que en palabras de Bisquerra (2014) al tratarse ser emociones no positivas se requiere de un análisis detallado propio para lograr una actitud positiva ante la vida.

Figura 7

Puntajes factores de primer orden encuadre ajuste para el grupo.



En el objetivo de definir los aspectos que debe trabajar el programa sobre educación emocional para los docentes, y teniendo en cuenta la imaginación mental, realista, operativa, positiva, ponderada, tolerante, abierta y autoresponsable, ante las situaciones de los procesos de enseñanza-aprendizaje, aquello que es negativo, o los pensamientos fantasiosos, el autoengaño o las disociaciones y las exageraciones, así como las descargas emocionales hacia sí mismo o hacia los demás, excusas e inoperancias, de acuerdo a lo expuesto por Becker et al. (2014) es indispensable que los individuos tengan la capacidad de pensar antes de actuar y así poder

controlar sus emociones por tanto deben ser trabajadas minuciosamente para hacer parte del programa indicado.

4.2.2.1 Negatividad.

La predisposición por lo negativo se configura como una de los orígenes que representan mejor aquellos aspectos que se reconocen como insatisfactorios, es decir, la negatividad se manifiesta en tanto el individuo se anticipa de manera exagerada, anticipando peligros y fracasos imaginarios que muchas veces son sólo suposiciones acerca de hipotéticos propósitos perversos en las personas, así como sobre lo que se juzga, siendo crítico y encontrando fallos con el mundo y con las demás personas, contrario a lo expuesto por Bisquerra (2007) donde la capacidad de anticipar debe estar en función de la regulación emocional. Los resultados en esta dimensión son bajos (PT 30) y revelan que se trata de un grupo con escasos pensamientos negativos.

En general, sobre las puntuaciones específicas de los moldes mentales que componen esta dimensión (ver figura 7), el grupo evaluado, en palabras de Hernández-Guanir (2010) tiende a caracterizarse por tener una puntuación media (PT 60) de anticipación aversiva: a veces imaginando peligros, problemas y fracasos en lo que puede llegar a ocurrir, lo que se traduce en un sentimiento de ansiedad inquietante, de preocupación y/o miedo. Un nivel bajo (PT 30) en evaluación selectiva negativa: cuando trata de hacer una evaluación de lo ocurrido o está por ocurrir y de lo que ha obtenido, dejando a un lado su atención sobre los aspectos negativos, no centrándose en los inconvenientes. Un nivel bajo (PT 20) de hostiligencia: en sus relaciones con los demás, los integrantes del grupo reaccionan con una mirada limpia, de forma confiada,

comprensiva y abierta, incluso rozando la ingenuidad. Esto facilita sus relaciones sociales y su bienestar psicológico.

Sin embargo, un puntaje bajo en la dimensión de negatividad, indica una evaluación de la realidad y la selección de lo negativo, es decir, el grupo tiene tendencia a imaginar o remarcar lo negativo, desconsiderar los fallos, a no realizar anticipaciones aversivas ni a mostrar desconfianza hacia los demás lo que se considera un aspecto regular en el ámbito educativo según lo expuesto por Bericat (2012).

4.2.2.2 Discordancia.

Esta dimensión desarrolla y muestra la fuerza interior como expresión que se impone y no acepta la realidad tal y como es o como viene. Así se considere como un aspecto positivo como reafirmación, por el contrario, expone ciertas distorsiones e insatisfacción en el proceder al aceptar la realidad tal y como se presenta como lo indican García y Boménech (1997). Los puntajes en esta dimensión muestran que el grupo de docentes acostumbra a ser concordante con la realidad, sin embargo, no se presenta completamente adecuado a esta. Lo anterior, permite inferir que se trata de un grupo de personas insatisfechas en cierta medida, desencadenando que eventualmente pretendan imponer sus deseos por encima de lo que es posible, lo que en palabras de Fernández & Extremera (2005) significa que el grupo ha logrado dominar ciertas emociones mejor que otras.

En general, sobre los resultados derivados del análisis a los moldes que hacen parte de esta dimensión, el grupo de docentes se caracteriza por tener un nivel medio (PT 50) de

afrontamiento borroso: lo que significa, a la luz de lo expuesto por Hernández-Guanir (2010) que este grupo de docentes actúa a veces mediante procesos de indecisión y confusión, lo que desencadena la duda, generando procesos de creencias de que se cuenta con tiempo suficiente, sin llegar a advertir el riesgo de que el trabajo se acumule. Lo anterior se relaciona con lo expuesto por Arrieta et al. (2015), en tanto se trata de un grupo inseguro, meticuloso o perfeccionista, al mismo tiempo mostrando ciertos elementos de desorden interior. Así, lo anterior genera procesos dificultosos para lograr adaptarse en la felicidad y en general a una vida de bienestar. Un nivel alto (PT 80) de inflación-decepción: indica que se trata de un grupo de personas poco realistas en lo que concierne a aspiraciones, tendiendo a imaginar que las ocurrencias futuras serán extraordinarias y maravillosas. Sin embargo, posteriormente se ajusta de manera normal, común y corriente, desencadenando emociones de desilusión y aflicción. Lo anterior se da por medio de un proceso de pensamientos mágicos acerca de los aspectos de la realidad lo que genera una decepción lógica. Un molde mental que tenga estas características sólo genera postración e infelicidad.

Sobre la dimensión de focalización en la carencia, un nivel medio (PT 40) significa que en ciertas circunstancias el individuo piensa en aquello de lo que carece, lo que podría tener o lo que tienen los demás y no se posee, lo que en palabras de Cabello et al. (2010), puede ser una fuente de insatisfacción. Y, por último, un bajo nivel (PT 30) de imantación por lo imposible: significa, desde la perspectiva de los moldes de Hernández-Guanir (2010) que el grupo se ajusta correctamente al hecho de que existan deseos imposibles, básicamente sin engañarse o

quedándose apegado a deseos imposibles. Lo anterior permite que no exista sufrimiento ni que este se prolongue, asignándole un mejor disfrute de la libertad y el bienestar.

4.2.2.3 Evitación.

La dimensión de evitación muestra la dicotomía entre evitar y aceptar la realidad. Cuando se presenta aspectos que dificultan la realidad, se actúa evitando esta emoción, lo que se trata de restarle importancia o enfriando la situación ante un inminente suceso, lo que se traduce en un corto circuito entre las emociones y pensamientos pues la atención se distrae para no verse afectado, efectuando un refugio en sí mismo lo que se traduce en una auto-tortura. También, el grupo logra actuar de una manera aceptativa, otorgándole la importancia que se requiere a la situación futura y teniendo en cuenta las emociones y pensamientos que ello suscita. Parece que el grupo evaluado generalmente no evita la realidad y afronta con cierta frecuencia los problemas o los temas espinosos que se le presentan, si bien no siempre conecta con ellos para tratar de resolverlos.

Analizando los moldes de la evitación, a saber, anticipación devaluativa, disociación emocional, reclusión y oblicuidad cognitiva, un puntaje medio del grupo en esta dimensión parece caracterizarse por: un nivel medio (PT 40) de anticipación devaluativa: El grupo tiene una leve propensión a ser escéptico ante las situaciones futuras, restándole importancia a la situación y evidenciando un pesimismo leve. Ante lo expuesto anteriormente y siguiendo a Arrieta et al. (2015) sobre las consideraciones del ámbito educativo, el grupo de docentes no se presenta entusiasta ante lo que va a acontecer, si bien tampoco lo devalúa en exceso, no elimina la

esperanza o entusiasmo total para evitar el desencanto posterior, lo que representa un reacomodamiento de elementos conductuales apropiadamente para los momentos que estuvieran impregnados por emociones. Un nivel alto (PT 80) de disociación emocional: suele desconectar sus sentimientos, sin implicarse y viendo las cosas de manera fría y distante, sin apasionamiento, evitando sufrir. Esto puede limitar su eficacia y rendimiento y aparecer asociado a cierta frialdad emocional y a reacciones depresivas. Ante las consecuencias de niveles altos de reclusión, el grupo debería contar con niveles bajos en este aspecto lo que es deseable reducir esta tendencia al mínimo. Niveles altos (PT 70) de reclusión: significa que el grupo se frustra cuando se enfrenta a situaciones difíciles, llegando a aislarse, alejándose de la realidad frustrante. Este comportamiento es propio en situaciones de frustración lo que obliga al individuo a desconectarse, viéndose como incapaz en la resolución de problemas frontalmente. En el momento que se le presenta un conflicto, su comportamiento es evasivo o presenta aislamiento generalizado, huyendo de las personas y situaciones, recluyéndose en su mundo interior, presentando procesos de rabia, fantasías defensivas, autocompasión o tensión interna tal y como lo evidencia Bisquerra (2007).

Un nivel medio (PT 40) de oblicuidad cognitiva se traduce en que hay ocasiones en que el grupo desvía la atención, cambia de tema, olvida o provoca fantasías opuestas ante algo que le afecta negativamente. Aunque es una tendencia muy leve, ha de advertirse que el aumento de estos comportamientos evasivos podría llegar a afectar a su eficiencia y a acumular problemas que le causen dificultades en un futuro como lo afirma De Souza (2008).

4.2.2.4 Defensividad.

Con relación a esta dimensión, y teniendo en cuenta que este aspecto emocional corresponde a las situaciones donde a las personas les cuesta encajar las frustraciones y actuar justificándose o cargando sobre los demás en vez de actuar de manera objetiva, encajándolas y buscando soluciones. Los resultados en esta dimensión en general del grupo, permiten inferir, a la luz de los supuestos teóricos de Hernández-Guanir (2010) que el grupo se presenta con una notable capacidad para encajar las dificultades y las frustraciones. Lo anterior, le permite al grupo presentarse tolerante ante las frustraciones y contrariedades, logrando procesos de afrontación correctos reconociendo fallos o errores. Un nivel medio (PT 40) de justificación de los fallos (ver figura 7): significa que el grupo, en palabras de Lucero (2015), en cierta medida, trata de justificar los fracasos con razones y argumentos diversos, es decir una especie de autorregulación, así no estén directamente relacionados, costándole demasiado asumir los fallos y ser autocrítico. Por el contrario, no le es posible demostrar autosuficiencia ni desconfianza o polémico ante los eventos de tipo social. Los resultados bajos (PT 30) de desplazamiento emocional: permiten inferir que se trata de un grupo que casi nunca descarga sus propias emociones contra los demás, ni culpa a las otras personas sobre sus frustraciones, ya que así se sienta lastimado, le es fácil la evitación a responder con actitudes agresivas o modos inapropiados lo que Bisquerra (2014) enfatiza de ser analizado para lograr una actitud diferente frente a estos sucesos.

4.2.2.5 Atribución externa.

En esta dimensión es posible determinar la forma en que las personas explican los resultados de lo que les ocurre. En ciertas ocasiones las personas cuentan con la convicción de que se trata de factores ajenos o de azar, concretamente de suerte, lo que determina los éxitos y fracasos; mientras que otras veces, estos éxitos o fracasos son el resultado de un gran interés o a la ayuda de los demás; por otro lado, se asume que el resultado exitoso es inherente a la naturaleza temperamental o a una expresión incapaz, como, por ejemplo, cuando se dice que Soy así. En ocasiones, el grupo evaluado, siguiendo a Hernández-Guanir (2010), presenta procesos de reflexión sobre sus éxitos o fracasos atribuyéndoselos a causas externas. Para lo cual, Extremera (2003) afirma que el escudarse sobre elementos externos, tal y como se presenta el grupo docente al hacerlo con temas mágicos utópicos, o elementos ajenos a su forma de ser y manifestar éxito o el fracaso, se trata de una inteligencia emocional aplicada pero no acorde a las necesidades del contexto educativo.

En general, los puntajes resultados para cada molde mental que compone esta dimensión, son medios. Este grupo parece destacarse por un nivel medio (PT 40) de atribución al temperamento: lo que significa que algunas veces puede achacar los inconvenientes a su forma de ser, lo cual no es positivo dado que hace que se sienta indefenso ante los eventos, quedando a merced de su temperamento y su emocionalidad y no creyendo tener la verdadera responsabilidad sobre sus éxitos y fracasos, tal y como lo relata Bisquerra (2014). Sin embargo, no se trata de una tendencia muy marcada. Un nivel medio (PT 50) de Atribución social del éxito: A veces le ocurre que considera que cuando los eventos son positivos es gracias a otros,

pero no a su propio esfuerzo. Esto en parte es positivo porque le permite estar abierto y valorar las intenciones de los otros y no ser excesivamente autosuficiente. Sin embargo, de acuerdo a lo expuesto por Hernández-Guanir (2019) es negativo el que a veces pueda ser algo dependiente de los demás, buscando su valoración y afecto e impidiendo potenciar suficientemente su autonomía. Puntuaciones medias (PT 40) de Atribución mágica: significan que ciertas veces logra realizar procesos mentales sobre la causa de sus éxitos o fracasos enfocándolos a temas de azar o a fuerzas desconocidas, como la suerte, que se encuentran alineadas a su favor o en su contra. Lo anterior, se considera una tendencia perjudicial en términos de adaptación general, para su vida personal, en el trabajo, en las relaciones sociales, etc.

4.2.2.6 Operatividad.

Con relación a la operatividad como dimensión mental, esta define cómo se anticipa el individuo mentalmente, es decir, es la tendencia al esfuerzo donde se planifica una imagen correcta de sí mismo, teniendo cuidado en los detalles y minimizar puntos débiles. Un escenario opuesto significa improvisación demostrando una leve inoperancia, con tendencia a ser difuso y desatender las actividades que se estaban realizando, respondiendo aleatoriamente con argumentos que no han sido verificados.

Ante puntajes medios en la dimensión de operatividad, existen cierta inclinación a realizar procesos de improvisación, imaginando esfuerzos o a dar hecho situaciones no resueltas, lo que significa actuar con esfuerzo y cuidado según los moldes de anticipación esfuerzo y costo, precisión y superación y atribución falta de esfuerzo. Los resultados del grupo evaluado permiten

afirmar que se trata de un grupo con leve tendencia a planificar teniendo en cuenta los detalles, sin embargo, no es consistente en todas las situaciones lo que concuerda con lo expuesto por Valenciano y Villanueva (2016). Las puntuaciones de esta dimensión insinúan que se realizan procesos mentales sobre tareas y se efectúa un esfuerzo por la precisión, no obstante, es un aspecto sobre el cual se puede mejorar.

En términos generales, el grupo se caracteriza por: Un nivel medio (PT 50) de Anticipación de esfuerzo y costo: lo que se traduce en que al grupo le cuesta ocasionalmente involucrarse ante actividades u obligaciones dado que piensa anticipadamente que se requiere de un esfuerzo o sacrificio significativo y que el tiempo involucrado es amplio lo que hace que se frene ante dicha situación. Lo anterior, está asociado a que ocasionalmente sus pensamientos son reiterativos, dándole vueltas innecesariamente a las cosas, principalmente buscando razones para no realizar esfuerzo alguno. Una puntuación media (PT 60) de Precisión y superación: significa que el grupo es propenso a ser eficaz, mostrando evidencia de ser preciso, supervisando y consolidando las operaciones que lleva a cabo. A pesar de lo anterior, se trata de un grupo que deja en ciertas circunstancias asuntos en el aire, demostrando una leve e insuficiente firmeza y persistencia. Esto imposibilita lograra un sólido rendimiento tanto en la vida como en el aspecto laboral lo que significa, en palabras de Bisquerra (2003) un bienestar general. Un nivel medio (PT 60) de Atribución a la falta de esfuerzo, se traduce en que cuando se fracasa, en ocasiones se piensa que es resultado de una falta de esfuerzo, a una falta de trabajo. Lo anterior, puede ser positivo en tanto le permite al grupo apoyarse a lograr metas en el futuro y también es un reflejo de que se es un poco negativo sobre aspectos de emocionales que indican una falta de aplicación,

laboriosidad o rendimiento por falta de esfuerzo lo impacta negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, tal y como lo refiere García y Boménech (1997) quienes indican que las emociones responden a estímulos y generan un gran impacto en el aprendizaje de las personas.

En términos generales sobre el encuadre de ajuste, el grupo docente cuenta con aspectos complejos de negatividad y defensividad que hacen que la interacción alumno-docente sea determinante, dado que los alumnos repetirán acciones de su docente si esas acciones llaman la atención. Un docente que emocionalmente cuente con emociones hacia la negatividad impacta sus métodos de enseñanza y sus actitudes y comportamientos, proporcionando a sus alumnos una retroalimentación no deseada otorgando una visión pesimista del mundo. En este sentido, Ulug, Seray y Eryilmaz (2011) reconocen que las actitudes de los docentes afectan la personalidad y el desempeño de los estudiantes dada la dinámica derivada de la relación entre profesores y estudiantes, más allá de las áreas limitadas de clases y cursos. Las actitudes positivas de los profesores influyen positivamente en la personalidad de los estudiantes, así como en su desempeño en la vida, por tanto, las actitudes negativas también generan un efecto nocivo en la construcción de concepciones de los estudiantes quienes están en el desarrollo de conceptos propios.

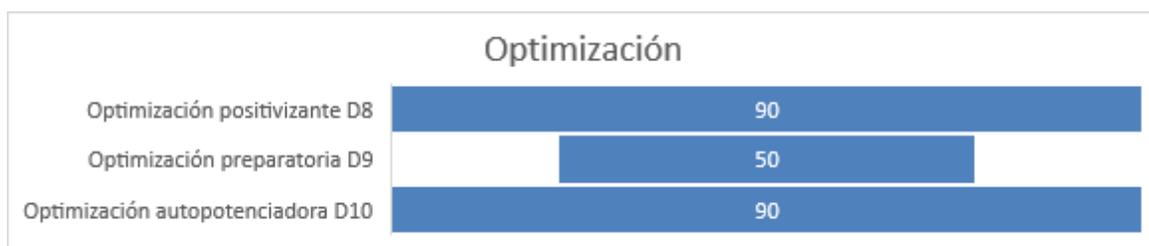
4.2.3 Optimización.

En relación al tercer y último encuadre mental, mediante las dimensiones de optimización positivizante, optimización preparatoria y optimización autopotenciadora, se considera a este

encuadre como el responsable de que el enfoque sobre la vida pueda considerarse optimista y constructivo o por el contrario improductivo y pesimista.

Figura 8

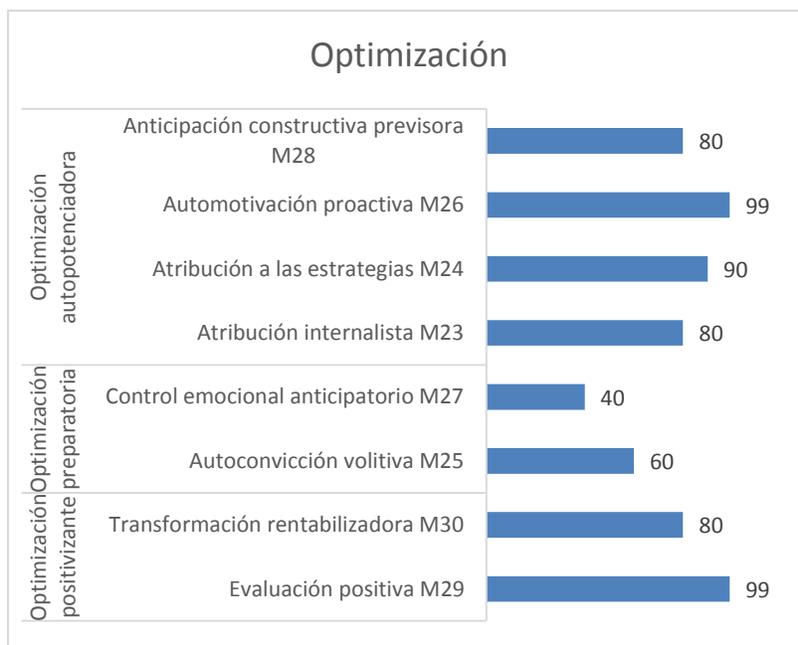
Puntajes encuadre optimización y sus dimensiones para el grupo.



De acuerdo a la figura 8, la puntuación muy alta (PT 90) evidenciada en este encuadre derivada las respuestas de los docentes, indica un grado importante de capacidad de superación, de iniciativa y de proyectos, donde la disposición mental que optimiza las vivencias y sus efectos, es reflejo de una tendencia a seleccionar lo positivo de la realidad y transformar lo negativo en positivo, es decir, saca provecho de las situaciones seleccionando y resaltando lo positivo lo que se identifica tras los moldes de evaluación positiva y transformación rentabilizadora que identifica Hernández-Guanir (2010); así como una construcción progresista, llenándose de motivos y anticipando reacciones emocionales propias y derivadas de los moldes de autoconvicción volitiva y control emocional anticipatorio.

Figura 9

Puntajes factores de primer orden encuadre optimización para el grupo.



Lo anterior, permite al grupo sacar ventaja, preparándose cognitiva y emocionalmente ante lo que va a ocurrir; y, sobre los moldes de atribución internalista, atribución a las estrategias, automotivación proactiva y anticipación constructiva previsor, se reconoce una predisposición a fortalecer el "yo", donde se dan procesos de análisis de los resultados negativos o fallos, animándose, teniendo en cuenta los inconvenientes y ventajas, lo que significa que valora los resultados y alimenta el propio poder personal, afirmando lo expuesto por Torrecillas (2016).

Entonces, se está ante un grupo de docentes que examina detenidamente las fallas en orden de reforzar los procesos de mejora en el futuro para mejorarlos en el futuro, está alerta ante

lo que está por venir, prevé lo bueno y lo malo, en pro de capitalizar de manera positiva los diferentes resultados y se enfrentando las dificultades e inconvenientes realzando su potencial. Así mismo, logra transformar las adversidades en ventajas y lo negativo en positivo.

4.2.3.1 Optimización positivizante.

En relación a la dimensión de optimización positivizante, se trata de emociones de optimismo, que reflejan cierta propensión a seleccionar lo agradable de las situaciones y el lado positivo de las cosas o de la realidad, cambiando los problemas en ventajas. Esta dimensión está relacionada con la felicidad y el bienestar como lo indica Obiols (2005), basados únicamente en el placer hedónico temporal, las emociones positivas a menudo proporcionan la base para esos momentos fugaces pero significativos que hacen que la vida valga la pena vivirla. La puntuación en esta dimensión es muy alta, lo que significa que se está ante un grupo positivo que valora y resalta lo mejor en cada situación. En general, con relación a los puntajes obtenidos en este molde mental que hacen parte de la dimensión de optimización positivizante, el grupo valorado tiende a caracterizarse por: Un nivel muy alto (PT 99) de Evaluación selectiva positiva: la cual indica que las personas usualmente enfocan su atención en aquellos aspectos de la realidad positivos, externos como internos, generando procesos de recuerdos de imágenes agradables y recuerdos positivos. En otro sentido, estas personas restan relevancia a los aspectos negativos lo que se traduce en un grupo positivo que mantiene al margen la negatividad de acuerdo a lo expuesto por Hernández-Guanir (2010).

Lo anterior, define que el grupo es extraordinariamente optimista, pues enfocarse solamente en aspectos positivos de la realidad externa, mientras se atenúan sus aspectos negativos, es algo que influye de forma notable en su bienestar. También se evidenció un nivel alto (PT 80) de Transformación rentabilizadora: lo que significa que son personas que resaltan el lado positivo de las cosas negativas que acontecen, lo que indica que cuentan con mecanismos alternos para abordar los fallos, frustraciones y aspectos negativos de una manera que es positiva, lo que genera alternativas para las problemáticas y permite convertir los, infortunios, desengaños y fallos en aspectos positivos, dándoles sentido, evidenciando un perfil idóneo en este aspecto lo que se encuentra en concordancia con lo expuesto por García (2003).

4.2.3.2 Optimización preparatoria.

Esta dimensión consiste en el proceso de predecir un estado emocional futuro o cómo se sentirá en el futuro. En psicología, el término se deriva de predecir el "afecto" de uno, que se refiere a la experiencia de los sentimientos y el estado de ánimo. La optimización preparatoria involucra las reacciones a ciertos eventos, así como también cómo se siente las personas si finalmente se obtuviera algo que se desea. Este tipo de predicción se enfoca en el pronóstico afectivo, en los sentimientos de tales eventos, lo cual es relevante para orientar la toma de decisiones, el comportamiento y las preferencias porque constantemente se está formando expectativas con respecto a los estados emocionales.

En general, luego de conocer los puntajes de esta dimensión y moldes mentales, el grupo se caracteriza por: Un nivel medio (PT 60) de Autoconvicción volitiva: En cierta medida procura

darse razones para involucrarse activamente en situaciones sabiendo de las dificultades que pueden llegar a presentarse tal y como lo indica Hernández-Guanir (2010). Lo anterior, es un claro indicador de que su fuerza de voluntad es moderada. Un nivel medio (PT 40) de Control emocional anticipatorio: En ocasiones logra prever mediante sus emociones lo que se debe realizar y frente a situaciones problemáticas previsibles. Sin embargo, otras veces, no imagina cómo darles una escapatoria efectiva a las reacciones emocionales posibles cuando se trata de estados de ánimo particulares o humores específicos. Lo anterior y en palabras de Cera & Santodomingo (2019) se trata de una habilidad definida de inteligencia emocional que, en el caso de este grupo, se encuentra con puntuaciones medias por lo que todavía hay margen de mejora. En ocasiones es posible que sus impulsos emocionales le jueguen una mala pasada.

4.2.3.3 Optimización autopotenciadora.

La optimización autopotenciadora se considera como aquellas emociones están en marcado contraste con los efectos de las emociones negativas, o las experimentadas en una situación peligrosa que generalmente tienen el efecto de estrechar nuestro enfoque y limitar nuestra mirada de opciones a una o dos más adecuados para sobrevivir. Aquí es donde las emociones positivas son más ventajosas: en lugar de limitar nuestro alcance, lo expanden para permitir el pensamiento y la acción creativa. En lugar de limitar nuestro enfoque a una o dos respuestas, expanden nuestra conciencia para asimilar una gama mucho más amplia de respuestas entre las que podemos elegir.

Los resultados en esta dimensión son muy altos, lo cual describe que el grupo cuenta con una excelente capacidad para reconocer sus cualidades y valorar sus éxitos. Lo anterior, permite que el grupo se potencie así mismo y a su rendimiento y bienestar de forma notable. En resumen, el grupo se caracteriza por: Un nivel alto (PT 80) de Atribución internalista del éxito: lo que significa que en los eventos donde las cosas salen bien suele pensar que es por sus propias cualidades, su carácter o su forma de ser. Este tipo de atribución es el más positivo, pues se relaciona con mayor bienestar subjetivo, menor depresión y mayor seguridad expositiva al expresarse en público concordando con lo referido por García (2012) dado que las emociones son fenómenos de origen multicausal y asociados a reacciones de tipo afectivo.

Un nivel muy alto (PT 90) de Atribución a las estrategias: la habilidad cognitiva de la atención mediante estrategias. Esto describe la tendencia del grupo a concentrarse demasiado en detalles específicos de un evento o emoción mientras ignoran a los demás. Este es un elemento de ilusión que crea juicios y que puede conducir a una exageración de los factores que reciben la atención más focalizada. Un nivel muy alto (PT 99) de Automotivación proactiva: Se da ánimos, trata de asumir un enfoque positivo pensando que falta poco para lograr la meta y que las dificultades van desapareciendo. Esta actitud favorece notablemente temas de felicidad, rendimiento y bienestar en general lo que describe García (2003) como un ejemplo de inteligencia emocional. Puntajes altos de (PT 80) Anticipación constructiva previsor: significan que el grupo tiende a realizar procesos de reflexión y análisis exhaustivo de los contextos, las desventajas y ventajas y sobre los probables inconvenientes de cada situación con el talante competitivo de enfrentarse a ellas y de encontrar soluciones de manera confiada y operativa.

En términos generales sobre los resultados del encuadre optimización, se evidencia una apropiación correcta de temas de automotivación, proactividad, construcción anticipatoria lo que significa planificación, evaluación positiva, y deriva en que el proceder pedagógico del grupo docente se genera a través de la planificación, con anticipación y buena preparación, lo que en palabras de Hernández (2017) impacta positivamente tanto en los estudiantes como en el ambiente de aprendizaje. No se presentan temas de improvisación en los procesos de enseñanza-aprendizaje lo que probablemente no sea un tema importante a trabajar en el programa de educación emocional. Tal y como lo evidencia Contreras (2016) es posible que la enseñanza optimizada que ofrecen los docentes con estas cualidades, permita enseñar y presentar los contenidos de mejora manera y que exista una real aprehensión de estos lo que ayuda a retener el interés de los estudiantes, entusiasmarlos, es decir, inspirar a sus alumnos. Crear curiosidad en los estudiantes, permite que el aprendizaje se convierte en un proceso enriquecedor y significativo.

4.3 Aspectos sensibles cognitivo-emocionales de los docentes de preescolar de una institución educativa de Bucaramanga

Respondiendo al segundo objetivo específico de esta investigación y teniendo en cuenta los parámetros de interpretación del Test (Hernández-Guanir, 2010) donde aquel escenario ideal consiste en tener puntuaciones altas en los tres encuadres, ya que esto determinaría que el grupo cuenta con plenitud y armonía en la realización personal, se presenta el análisis a partir de los resultados generales en aquellos encuadres donde se presentan oportunidades de fortalecimiento.

De acuerdo a los resultados generales, y bajo la fundamentación del Test Moldes donde el encuadre más importante es el de ajuste, dado que se relaciona con el bienestar subjetivo y la eficiencia en las personas, el grupo de docentes que participaron en esta medición de las estrategias cognitivo-emocionales cuenta con un puntaje aceptable que indica plenitud y armonía en la realización personal. Sin embargo, teniendo en cuenta el propósito de generar una propuesta o programa en educación emocional a partir de los resultados y lograr un fortalecimiento de aquellos aspectos emocionales que presentan oportunidad de mejora del grupo de docentes, la descripción y análisis a continuación versarán en aquellos elementos que pueden ser fortalecidos sirviendo como insumo principal en el diseño y construcción de un programa de intervención en educación emocional para el grupo participante.

Entonces, el análisis está enfocado en profundizar sobre aquellos elementos sensibles de tipo cognitivo-emocional, es decir, aquellos aspectos débiles o negativos que se desprenden del análisis del perfil (resultados generales), examinando al detalle los elementos configurantes de cada categoría, teniendo como foco el encuadre de Ajuste, pues allí se evidenció gran parte de las debilidades y aspectos negativos que tiene el grupo de docentes frente a sus estrategias cognitivo-emocionales.

En términos generales, el obtener puntajes altos en los encuadres de optimización y ajuste, implica destacar que se está ante un grupo que no necesita escudarse en el pensamiento como defensa ante la vida, ni tampoco que abuse de la reflexión antes o después de actuar, es decir, se puede inferir que sí cuentan con capacidad de disfrute, decisión, sin preocupaciones y

obsesiones. Así mismo, el grupo no presenta signos de autolimitación y estancamiento, lo que define que cuentan con un nivel alto de automotivación proactiva.

A continuación, se presenta la lista de las dimensiones y factores de primer orden que pueden ser objeto de fortalecimiento y que fundamentarán el programa de intervención pedagógico en educación emocional para los docentes de preescolar de la institución educativa de la ciudad de Bucaramanga, de acuerdo a lo expuesto en el capítulo anterior (Ver tabla 5).

Tabla 5

Aspectos de educación emocional a reforzar mediante el programa de intervención.

Dimensiones a trabajar	Factores de primer orden a trabajar
Implicación vital	Implicación directa Hiperanálisis
Negatividad	Anticipación aversiva
Discordancia	Afrontamiento borroso Inflación - Decepción Focalización en la carencia
Evitación	Anticipación devaluativa Disociación emocional Reclusión

4.3.1 Implicación vital

De esta dimensión se destaca lo que significa un nivel medio (PT 60) de Implicación directa, donde el grupo se afronta directamente a la realidad, sin pensárselo mucho, con los

brazos abiertos, mientras otras veces puede ser más reflexivo y calculador, lo cual en la práctica docente el educador debe establecer un afrontamiento estándar más reflexivo y calculador que sin pensarlo. Sobre el hiperanálisis, un nivel medio (PT 50) de este factor significa que el grupo tiende a ser moderadamente crítico y reflexivo, lo cual en palabras de Becker (2014), en el contexto educativo esto puede ser mejorado dado que se requiere que las acciones pedagógicas sean lo más reflexivas posible y críticas para que la calidad de la pedagogía sea óptima, aspectos que pueden ser trabajados en el programa de intervención pedagógica.

4.3.2 Negatividad

Sobre esta dimensión, se destacan los factores de anticipación aversiva y evaluación selectiva, dado que un nivel medio (PT 60) de anticipación aversiva significa que el grupo de docentes a veces imaginan problemas, fracasos o peligros en lo que puede caer o llegar a ocurrir, por lo que este pensamiento inquietante puede provocar ansiedad, miedo o preocupación, emociones que no son afines con el quehacer pedagógico siguiendo lo expuesto por Torrecillas (2016).

4.3.3 Discordancia

En relación a la dimensión de discordancia, se encontró que los factores: afrontamiento borroso, inflación y focalización en la carencia, se erigen como elementos constitutivos a trabajar en el programa de intervención en educación educativa para el grupo de docentes. Lo anterior ante un nivel medio (PT 50) de afrontamiento borroso está fundamentado de acuerdo a lo

expesto por Valenciano & Villanueva (2016) donde el grupo de docentes presenta actitudes de confusión e indecisión, lo que genera la creación de dudas, asumiendo que se cuenta con el tiempo para trabajarlas, llegando a rayar con el riesgo de que el trabajo y las actividades se acumulen, aspectos que no son congruentes con las necesidades de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, esto se asocia con que el grupo genere procesos de inseguridad, perfeccionismo, inseguridad, al mismo tiempo que muestra un leve desorden interior. Lo anterior, le puede generar dificultades en una mejor adaptación general y felicidad. Sobre el factor de inflación, al encontrarse en un nivel alto (PT 80) el grupo carece de realismo cuando de aspiraciones se trata, tendiendo a soñar con ocurrencias extraordinarias y maravillosas, lo que se traduce en un pensamiento mágico de la realidad que desencadena, lógicamente, decepción, algo que puede frustrar al docente en su proceder pedagógico y generar colapsos no deseados de agotamiento e infelicidad.

Por último, el factor de focalización, el cual se encuentra en un nivel medio (PT 40) lo que significa que en ocasiones los docentes piensan en aquello de lo que carecen, lo que podría tener o lo que tienen los demás y no se posee, generando procesos de insatisfacción, lo que sumado a las características de negatividad y frustración se genera estrés lo que genera una deficiente calidad en la enseñanza llegando a sufrir un estado de agotamiento por estrés, también llamado Síndrome del Burnout (Rojas et al., 2009). Estos aspectos pueden ser trabajados desde el programa de intervención pedagógica en educación emocional.

4.3.4 Evitación

Sobre la dimensión de evitación, se encontró que los factores de: anticipación devaluativa, disociación emocional y reclusión, cuentan con aspectos que pueden ser trabajados para el grupo docente mediante el programa de intervención en educación emocional. Lo anterior se explica a través de lo expuesto por Nelis (2009) dado que el factor de anticipación devaluativa al presentar un nivel medio (PT 40) presenta una cierta tendencia del grupo a mostrarse escéptico ante lo que va a ocurrir, quitándole importancia y mostrándose ligeramente pesimista, algo que puede ser mejorado pensando en los procesos que se dan en la actividad pedagógica. El factor de disociación emocional presentó un nivel alto (PT 80) lo que se traduce en que se suelen desconectar sus sentimientos, sin implicarse lo que puede limitar la eficacia y rendimiento, así como reacciones depresivas del grupo docente algo muy común en la práctica educativa, sin embargo, para un óptimo trabajo educativo, es necesario cierto nivel de involucramiento que permita dar el máximo de capacidades de los docentes para con sus alumnos y trabajo.

Por último, el factor de reclusión al tener un nivel alto (PT 70) significa que el grupo suele aislarse ante situaciones frustrantes, alejándose de la realidad que frustra, es decir, apartándose de aquellas situaciones frustrantes, evidenciando que no puede manejar las situaciones frustrante de frente, lo que significa que ante un conflicto, el grupo tenderá a recluirse en su mundo interior, con procesos de rabia, fantasías defensivas o tensión interna, lo que no es favorable en el ejercicio docente según Cabello et al. (2010) lo cual significa que ciertas emociones pueden ser mejoradas para fortalecer la capacidad de afrontar la frustración de una manera más óptima.

5. Propuesta de actividades de interacción pedagógica

La propuesta de actividades de interacción pedagógica que buscan fortalecer aquellos aspectos de tipo emocional que son sensibles en los docentes participantes del estudio, ofrece gran oportunidad para que los docentes puedan reflexionar sobre sus emociones tanto personales como en su práctica y encontrar las herramientas adecuadas para fortalecer aquellos aspectos cognitivo-emocionales que pueden ser mejorados tanto para su vida personal como en la práctica docente y lograr impactar adecuadamente los procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que permitirá mejorar tanto la relación con los estudiantes como el logro, el manejo y estabilidad emocional del docente.

La educación emocional es crucial en nuestra sociedad tanto para los profesores como para los alumnos y es un mayor predictor del éxito y el logro que el coeficiente intelectual o los resultados académicos. Este programa está enfocado hacia las debilidades emocionales derivadas del diagnóstico de los docentes encuestados, a saber, la espontaneidad que impide la decisión espontánea y el disfrute vital, la negatividad que genera una tendencia a desconsiderar los fallos, a no realizar anticipaciones aversivas ni a mostrar desconfianza hacia los demás, la discordancia que afecta el criterio al considerar muchas ideas, dudar y no decidirse y al esperar algo maravilloso pero luego se decepciona y por último, la evitación que implica restarle valor a lo que va a suceder para no implicarse, evitar sentir para no sufrir, y ante las frustraciones, se desconecta y se encierra en sí mismo, sin enfrentar los problemas, tratando de evadirse y olvidarlos.

5.1 Propósito de las actividades en educación emocional para el profesorado

El propósito ulterior de la propuesta de actividades de interacción pedagógica en educación emocional es lograr un fortalecimiento del desarrollo de las competencias cognitivo-emocionales del cuerpo docente de una institución educativa de Bucaramanga en las que se requiere una intervención luego del diagnóstico realizado, de tal manera que sean aplicables tanto a su proceder y actividad docente como a su desarrollo personal.

5.2 Fundamentación de las actividades a desarrollar

- 1) Fortalecer la espontaneidad
 - a. Optimizar temas de decisión espontánea
 - b. Desarrollar la posibilidad del disfrute vital
- 2) Mejorar el afrontamiento de la negatividad
 - a. Fortalecer la consideración de fallos
 - b. Afinar la anticipación aversiva
 - c. Tender a confiar en los demás
- 3) Lograr concordancia entre situaciones y comportamientos
 - a. Desarrollar la definición de ideas
 - b. Corregir la duda e indecisión
 - c. Redefinir las expectativas de lo esperado
- 4) Transformar la evitación por afrontación
 - a. Potenciar el valor de lo que sucede

- b. Fortalecer afrontar el sufrimiento
- c. Manejo de la frustración

5.3 Temario

Dados los desafíos que son inherentes a la enseñanza, se requiere apoyar a los docentes a lidiar con el estrés laboral y las emociones negativas que surgen. Una posibilidad que vale la pena explorar es cómo la educación emocional podría relacionarse con el bienestar del docente. La educación emocional se puede mejorar mediante la formación. Como constructo universal en todas las culturas, se ha demostrado que diferentes programas sobre aspectos de la inteligencia emocional mejoran el ambiente de enseñanza-aprendizaje y el actuar de los docentes en el sistema escolar en general y en su vida personal. Las investigaciones muestran que estos programas de educación emocional pueden aumentar la eficacia, la resiliencia, la satisfacción con la vida y las habilidades de afrontamiento orientadas a las tareas de los docentes, al participar en la formación de la inteligencia emocional, los profesores podrían mejorar su autoconciencia y sus habilidades socioemocionales, e incluso podrían cambiar sus puntos de vista pedagógicos para facilitar mejor el aprendizaje de los estudiantes. Además, cuando están equipados con una mayor conciencia de sus emociones, los profesores son más capaces de abordar los problemas en el lugar de trabajo y en sus vidas personales. En este sentido, el diseño y la implementación de programas de formación adecuados para mejorar la inteligencia emocional de los docentes parece claramente un esfuerzo que vale la pena.

El siguiente temario corresponde a las acciones y actividades que se deben desarrollar en cada sesión de acuerdo a la competencia a mejorar o desarrollar. Al tratarse del cuerpo docente de una institución educativa, se espera que los docentes puedan participar desde su hogar en algunas de las actividades y en otras de manera grupal en la institución. Cada sesión virtual será ejecutada a través de alguna plataforma vía internet conforme el desarrollo de las actividades en época de emergencia sanitaria derivada por el virus COVID-19. Cada sesión podrá constar de hasta 4 horas, con una intensidad de 3 veces por semana.

Tabla 6

Competencias y aspectos para basar las actividades de interacción pedagógica

Educación emocional para el profesorado			
Sesión	Competencia	Aspecto	Contenidos de la sesión
1	Espontaneidad	Autogestión: la capacidad de controlar sus emociones y comportamiento y adaptarse a circunstancias cambiantes.	Taller para aprender a regular espontáneamente las emociones, decisiones y el disfrute vital
2	Negatividad	Conciencia de uno mismo: la capacidad de reconocer sus emociones y su impacto mientras utiliza sus instintos para guiar sus decisiones.	Taller para fortalecer la consideración de fallos, afinar la anticipación aversiva y tender a confiar en los demás
3	Discordancia	Autogestión: la capacidad de controlar sus emociones y comportamiento y adaptarse a circunstancias cambiantes.	Taller para desarrollar la definición de ideas, corregir la duda e indecisión y redefinir las expectativas de lo esperado
4	Evitación	Gestión de relaciones: la capacidad de inspirar, influir y conectarse con los demás y gestionar los conflictos.	Taller para potenciar el valor de lo que sucede, fortalecer afrontar el sufrimiento y manejo de la frustración

5.4 Objetivos y actividades de interacción pedagógica

A continuación, se presentan las actividades de interacción pedagógica enfocadas sobre los aspectos de tipo cognitivo-emocional sensibles en el cuerpo docente participante del estudio.

De acuerdo a la tabla 7 donde se exponen los objetivos que fundamentan las actividades propuestas, es importante aclarar que, desde una perspectiva cognitiva de las emociones, las técnicas más poderosas para regular las emociones serán aquellas que inciten a la persona a examinar críticamente sus creencias emocionales y a reorientarlas si es necesario. El problema con muchas emociones injustificables no es principalmente que sean moralmente inadecuadas, sino que están formadas de manera irracional.

Tabla 7

Objetivos y actividades de interacción pedagógica

Actividades para la educación emocional del profesorado				
Sesión	Objetivo	Tipo	Contenidos de la actividad	Actividades
1	Fortalecer la espontaneidad	Optimizar temas de decisión espontánea	Vitalismo, impulsividad, reflexión, actitud crítica, timidez, preocupación, ansiedad,	- Mirándonos - ¿Qué estoy haciendo?
		Desarrollar la posibilidad del disfrute vital	perfeccionismo, inseguridad	- El control
2	Mejorar el afrontamiento de la negatividad	Fortalecer la consideración de fallos	Negatividad, exigencia, enjuiciamiento,	- Acercarse... evitar objetos
		Afinar la anticipación aversiva	perfeccionismo, sufrimiento, temor,	- Jugar con defensas
		Tender a confiar en los demás	exageración, vivencia de amenazas, ansiedad, tristeza.	- Ocurrencias - ¿Qué te gusta de mí?
3	Lograr concordancia entre situaciones	Desarrollar la definición de ideas	Dubitación, indecisión,	- ¿Cómo se sienten?
		Corregir la duda e	dispersión,	- Proceso individual

	y comportamientos	indecisión <hr/> Redefinir las expectativas de lo esperado	perfeccionismo, inoperancia, expectativas ingenuas, vivencia desventajosa, espera mágica, sufrimiento.	- Dramatización - Completar frases
4	Transformar la evitación por afrontación	Potenciar el valor de lo que sucede <hr/> Fortalecer afrontar el sufrimiento <hr/> Manejo de la frustración	Evasión, desinterés, apatía, obstáculo al cambio, frialdad, desimplicación, problemas futuros.	- Situaciones - Los colores del día - Frustración - Mi héroe

Fuente: Adaptado a partir de Montagud (2018), López (2012), Kotsov (2011), Cataluña (2018) y Giralt (2018).

En vista de lo anterior, los efectos más profundos y duraderos sobre las emociones, particularmente en las personas adultas cuyos sistemas de creencias no son flexibles, se logran apelando al reencuentro con principios de vida transparentes, lo que significa, generar procesos de reencuentro con la formación de creencias mediante actividades fundamentadas en aspectos básicos de la vida buscando no un cambio de creencias, sino simplemente un reordenamiento y un cambio de perspectiva. De acuerdo a lo anterior, las actividades están fundamentadas en la recomprensión de aspectos básicos de la vida, trasladando a la persona y los momentos de construcción de creencias que se dan en edades tempranas.

6. Programa: Educación emocional para el profesorado

► Programa de educación emocional para el profesorado

Colegio de la Presentación Bucaramanga

Angélica Eloísa Pinzón Méndez ► Universidad Autónoma de Bucaramanga ► 20/05/2021



Programa de educación emocional para el profesorado

Colegio de la Presentación Bucaramanga

El programa sobre educación emocional ofrece gran oportunidad para que los docentes puedan reflexionar sobre sus emociones tanto personales como en su práctica y encontrar las herramientas adecuadas para fortalecer aquellos aspectos cognitivo-emocionales que pueden ser mejorados tanto para su vida personal como en la práctica docente y lograr hacer las cosas de manera diferente, lo que permitirá mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, el logro y la inteligencia y estabilidad emocional del docente.

La educación emocional es crucial en nuestra sociedad tanto para los profesores como para los alumnos y es un mayor predictor del éxito y el logro que el coeficiente intelectual o los resultados académicos. Este programa está enfocado hacia las debilidades emocionales derivadas del diagnóstico de los docentes encuestados, a saber, la espontaneidad que impide la decisión espontánea y el disfrute vital, la negatividad que genera una tendencia a desconsiderar los fallos, a no realizar anticipaciones aversivas ni a mostrar desconfianza hacia los demás, la discordancia que afecta el criterio al considerar muchas ideas, dudar y no decidirse y al esperar algo maravilloso pero luego se decepciona y por último, la evitación que implica restarle valor a lo que va a suceder para no implicarse, evitar sentir para no sufrir, y ante las frustraciones, se desconecta y se encierra en sí mismo, sin enfrentar los problemas, tratando de evadirse y olvidarlos.

Objetivos del programa

El propósito ulterior de este programa de educación emocional es lograr un fortalecimiento del desarrollo de las competencias cognitivo-emocionales del cuerpo docente de una institución educativa de Bucaramanga en las que se requiere una intervención luego del diagnóstico realizado, de tal manera que sean aplicables tanto a su proceder y actividad docente como a su desarrollo personal.

Fortalecer la espontaneidad

- Optimizar temas de decisión espontánea
- Desarrollar la posibilidad del disfrute vital

Mejorar el afrontamiento de la negatividad

- Fortalecer la consideración de fallos
- Afinar la anticipación aversiva
- Tender a confiar en los demás

Lograr concordancia entre situaciones y comportamientos

- Desarrollar la definición de ideas
- Corregir la duda e indecisión
- Redefinir las expectativas de lo esperado

Transformar la evitación por afrontación

- Potenciar el valor de lo que sucede
- Fortalecer afrontar el sufrimiento
- Manejo de la frustración

Temario



Dados los desafíos que son inherentes a la enseñanza, se requiere apoyar a los docentes a lidiar con el estrés laboral y las emociones negativas que surgen. Una posibilidad que vale la pena explorar es cómo la educación emocional podría relacionarse con el bienestar del docente. La educación emocional se puede mejorar mediante la formación.

Como constructo universal en todas las culturas, se ha demostrado que diferentes programas sobre aspectos de la inteligencia emocional mejoran el ambiente de enseñanza-aprendizaje y el actuar de los docentes en el sistema escolar en general y en su vida personal. Las investigaciones muestran que estos programas de educación emocional pueden aumentar la eficacia, la resiliencia, la satisfacción con la vida y las habilidades de afrontamiento orientadas a las tareas de los docentes, al participar en la formación de la inteligencia emocional, los profesores podrían mejorar su autoconciencia y sus habilidades socioemocionales, e incluso podrían cambiar sus puntos de vista pedagógicos para facilitar mejor el aprendizaje de los estudiantes.

Además, cuando están equipados con una mayor conciencia de sus emociones, los profesores son más capaces de abordar los problemas en el lugar de trabajo y en sus vidas personales. En este sentido, el diseño y la implementación de programas de formación adecuados para mejorar la inteligencia emocional de los docentes parece claramente un esfuerzo que vale la pena.

El siguiente temario corresponde a las acciones y actividades que se deben desarrollar en cada sesión de acuerdo a la competencia a mejorar o desarrollar. Al tratarse del cuerpo docente de una institución educativa, se espera que los docentes puedan participar desde su hogar en algunas de las actividades y en otras de manera grupal en la institución. Cada sesión virtual será ejecutada a través de alguna plataforma vía internet conforme el desarrollo de las actividades en época de emergencia sanitaria derivada por el virus COVID-19. Cada sesión podrá constar de hasta 4 horas, con una intensidad de 3 veces por semana.



Competencia	Contenidos de la sesión
Espontaneidad	Taller para aprender a regular espontáneamente las emociones, decisiones y el disfrute vital
Negatividad	Taller para fortalecer la consideración de fallos, afinar la anticipación aversiva y tender a confiar en los demás
Discordancia	Taller para desarrollar la definición de ideas, corregir la duda e indecisión y redefinir las expectativas de lo esperado
Evitación	Taller para potenciar el valor de lo que sucede, fortalecer afrontar el sufrimiento y manejo de la frustración

Taller 1: Espontaneidad

Objetivos

- Optimizar temas de decisión espontánea
- Desarrollar la posibilidad del disfrute vital

Contenidos

Vitalismo, impulsividad, reflexión, actitud crítica, timidez, preocupación, ansiedad, perfeccionismo, inseguridad

Aspecto

Autogestión: la capacidad de controlar sus emociones y comportamiento y adaptarse a circunstancias cambiantes

Actividades

Mirándonos

Lograr en los participantes espontaneidad vital / Decisión espontánea



Desarrollo

El grupo o líder sugiere que el grupo imagine que el espacio del grupo es un espacio público abierto, un centro comercial o una universidad. Los participantes caminan por el espacio sin hacer contacto visual con nadie más. 1-2 minutos. Se

proporcionan post-it para que los participantes escriban cualquier sentimiento que tengan en cuenta durante este ejercicio y lo coloquen en un lugar específico de la pared.

Luego se le indica al grupo que camine por el espacio de la misma manera, solo que esta vez para buscar el contacto visual con los demás, pero inmediatamente apartar la mirada cuando se hace el contacto visual. 1-2 minutos. Los sentimientos se registran nuevamente en post-its colocados en otro lugar.

Luego se le indica al grupo que camine por el espacio, busque el contacto visual y se empareje con la primera persona en corresponder. Camine al lado de esa persona y ambos socios no hacen contacto visual con nadie más. Sentimientos registrados.

El grupo vuelve a formar un círculo grande. Los ojos bajan mirando los zapatos. A la cuenta de 3, todos miran hacia arriba y buscan contacto visual con alguien. Si se logra el contacto visual, los socios chocan los cinco.

Materiales

Tarjetas post-it

Observaciones

Evaluación: Responder las preguntas:

¿Qué sentimientos evoca cada etapa del ejercicio?

¿Qué se siente bien, qué se siente mal o en el medio y por qué?

¿De qué manera se aplica esto a la vida en el mundo real? ¿Cuál es nuestra reacción emocional ante las personas que miran hacia otro lado en lugar de hacer contacto visual?

¿Qué podría significar que el contacto entre docente estudiante establezca un contacto visual sólido?

¿Cómo influye el contacto visual en la interacción?

¿Qué estoy haciendo?

Incrementar la espontaneidad y el disfrute /Espontaneidad y disfrute



El control

Generar emociones positivas / Disfrute



Desarrollo

El primer jugador de la fila entra en el círculo y comienza a imitar una actividad. Tan pronto como la actividad está clara, el jugador 2 pregunta "¿Qué estás haciendo?" El primer jugador responde algo que no tiene nada que ver con lo que está haciendo en realidad. P.ej. Si el jugador 1 está cortando el cabello de alguien, cuando se le pregunte qué está haciendo, podría decir "Estoy leyendo el periódico". El segundo jugador comienza a imitar la actividad indicada por el jugador anterior. Un tercer jugador se acerca al jugador 2, le pregunta qué está haciendo y así sucesivamente. Juega hasta que todos hayan simulado algo y hayan respondido la pregunta.

Observaciones

Evaluación: se deben analizar las emociones que se presentan a la hora de relizar la actividad de lo que se está haciendo, luego discutir las en grupo, sacando conclusiones de lo que le pasa a cada participante.

Desarrollo

Se pide a los participantes que formen parejas, que se sienten frente a frente y deciden quien hablará y quién escuchará primero. Se pide a los que hablan que piensen una situación que les provocó emoción y que la describan conectando lo máximo que puedan.

Se dan a los que hablan uno o dos minutos para hacer sus descripciones y luego diga: "basta! ¡respiren lentamente por unos minutos!" Se da otro minuto o dos para que se tranquilice el grupo y luego indique a los participantes que cambien de roles, debiendo el que ahora escucha dejar de lado la emoción que acaba de sentir para concentrarse completamente en la situación que está describiendo.

Tras uno o dos minutos diga: "basta! ¡respiren lentamente!". Los participantes cambian roles nuevamente. Se puede repetir entre 3 a 6 varias veces. Este procedimiento le permite a cada participante acostumbrarse a tomar la emoción y manejarla con disfrute.

Materiales

Reproductor de música

Observaciones

La idea consiste en librar tensiones acumuladas y generar emociones positivas.

Taller 2:

Negatividad

Objetivos

- Fortalecer la consideración de fallos
- Afinar la anticipación aversiva
- Tender a confiar en los demás

Contenidos

Negatividad, exigencia, enjuiciamiento, perfeccionismo, sufrimiento, temor, exageración, vivencia de amenazas, ansiedad, tristeza.

Aspecto

Conciencia de uno mismo: la capacidad de reconocer sus emociones y su impacto mientras utiliza sus instintos para guiar sus decisiones.

Actividades

Acercarse... Evitar objetivos

Negatividad e insatisfacción



Desarrollo

Explorar el proceso de distanciamiento emocional defensivo o cercanía emocional a través del movimiento físico:

Observar las respuestas emocionales a los esfuerzos de los demás por persuadir;

Observar las respuestas emocionales cuando se persuade a alguien de nuestro "lado" para que se acerque al "otro lado".

Grupos de 3 se enfrentan entre sí a unos pocos metros de distancia. Establezca un conflicto entre 2 grupos (podría ser entre 2 personas), por ejemplo, salir a comer pizza o quedarse a cenar; ¿Papá Noel secreto o no Papá Noel secreto? Cada equipo hace declaraciones positivas sobre su posición en un esfuerzo por persuadir al otro equipo. Cuando algo persuade, los participantes se acercan a la persona que hizo la declaración. Cuando algo los disuade, los participantes se alejan de la persona que hizo la declaración.

Observaciones

Proceso mediante discusión: ¿Cómo fue cuando los miembros de su equipo se acercaron al otro equipo, pero no lo persuadieron? ¿Qué argumentos te acercaron al otro equipo y por qué? ¿Cómo influyeron los argumentos del otro equipo en sus argumentos?

Jugar con defensas

Identificar diferentes defensas psicológicas y las formas en que pueden expresarse a través del movimiento y las palabras. Enjuiciamiento.



Desarrollo

Una defensa psicológica (negación, proyección, racionalización, culpa, compensación, desplazamiento) se escribe en una hoja de papel y se le da a un actor en una escena de 2 personas. El actor # 1 es el influencer y se le da una línea de

apertura, p. Ej. "Ve a cambiarte de camisa". El actor # 2 es el defensor, quien responde con palabras y acciones expresando las defensas en el papel. El influencer debe intentar adaptar sus palabras y su comportamiento al defensor para ganarse al defendido.

Procesamiento: ¿Qué defensa pareció emplear el defensor? ¿De qué otras formas se podría expresar la defensa? ¿Cómo fue encontrar esta defensa? ¿Alguno de los intentos del influencer por llegar al defensor tuvo éxito y, de ser así, por qué?

Observaciones

Explorar la dinámica entre un influencer y una persona que expresa su renuencia a realizar un cambio a través del comportamiento defensivo y la conversación.

Ocurrencias

Aprender otras formas de regular emociones en situaciones concretas/ vivencia de amenazas, ansiedad y tristeza.



Desarrollo

Los participantes escriben en un papel una situación que les ocurra con determinada frecuencia que no saben cómo regular y que no les agrada exponer oralmente en el público.

Todos doblan la papeleta y la entregan al formador. Una vez recogidas se mezclan y se distribuyen una papeleta doblada a cada uno de los participantes.

Se pide que cada uno asuma el problema que le ha tocado. Cada uno lee en voz alta el problema utilizando la primera persona «YO» y haciendo las adaptaciones necesarias, aporta su solución. ¿Cómo te sentiste en relación con los demás miembros de grupo?

¿Cómo consecuencia de este ejercicio, crees que vas a cambiar tus sentimientos en relación con los otros?

Materiales

Fichas de papel.

Observaciones

La idea consiste en reflexión en torno a: ¿cómo te sentiste al describir tu problema?, ¿cómo te sientes al exponer el problema de otro?, ¿cómo te sentiste cuando el otro relataba tu problema?, te sirvió la solución propuesta ante tu problema?

¿Qué te gusta de mí?

Aprender a recibir elogios/ Anticipación aversiva



Desarrollo

Se forman dos círculos. El círculo interno mira hacia fuera y el externo hacia dentro, de manera que haya parejas de personas enfrentadas.

Los de fuera dan elogios a los de dentro. Cuando se ha acabado con una persona los de fuera rotan hacia la derecha de forma que los del centro están quietos recibiendo elogios. Cuando se termina toda la vuelta, se cambian las posiciones.

Observaciones

Se debe socializar individualmente lo que se sintió verdadero y lo que no en torno a los elogios. Así

mismo identificar aquello que más impacto generó en sí mismo y socializarlo.

Taller 3: Discordancia

Objetivos

- Desarrollar la definición de ideas
- Corregir la duda e indecisión
- Redefinir las expectativas de lo esperado

Contenidos

Dubitación, indecisión, dispersión, perfeccionismo, inoperancia, expectativas ingenuas, vivencia desventajosa, espera mágica, sufrimiento.

Aspecto

Autogestión: la capacidad de controlar sus emociones y comportamiento y adaptarse a circunstancias cambiantes.

Actividades

¿Cómo se sienten?

Ausencia de concordancia



Desarrollo

Para comenzar a mejorar la concordancia en un entorno grupal se requiere:

Pregunte a los participantes "¿Cómo se sienten?" Pregunte a cada participante individualmente en lugar de hacerlo en el grupo más grande, si es posible.

La mayoría de la gente probablemente dirá que se siente bien, así que prepárese para comenzar el ejercicio con esto: "¿Por qué casi siempre decimos que estamos bien, incluso cuando no lo estamos?"

Continúe la discusión con preguntas como:

"¿Te resulta fácil hablar de tus sentimientos?"

"¿Qué dificulta hablar de tus sentimientos?"

"¿Puedes cambiar conscientemente tus sentimientos de uno a otro?"

La segunda parte:

Discuta lo importante que es comprender la amplia gama de emociones humanas para que pueda entenderse mejor a sí mismo y a los demás, y darse la oportunidad de regular sus sentimientos.

Indique al grupo que piense en tantas emociones como pueda y escriba una en cada tarjeta. Extienda las tarjetas sobre una mesa para que pueda ayudar al grupo a evitar crear duplicados.

Parte tres:

Recoge todas las cartas y colócalas boca abajo sobre la mesa. Pida a cada participante que elija dos cartas al azar. Túrnense pidiendo a cada participante que revele sus tarjetas y explique qué se necesitaría para pasar de una emoción a la otra.

Después de que el participante dé su explicación, permita que otros participantes compartan sus propias explicaciones.

Materiales

Una pila de fichas de 3 x 5

Observaciones

Continuar con una discusión, utilizando preguntas como:

¿Crees que se te ocurrieron muchas emociones?

¿Era fácil?

¿Te sorprende que haya tantas emociones?

¿Fue fácil pasar de una emoción a otra?

Finalizar la actividad con la socialización de lo acontecido.

Específico

Mensurable

Alcanzable

Realista

Limitados en el tiempo

Proceso individual

Duda e indecisión



Desarrollo

Realice los siguientes pasos, registrando cada uno de ellos en un archivo de texto o en una hoja de papel.

Paso 1: Identificación de valores

Si nunca se ha tomado el tiempo de identificar sus valores principales, utilice las indicaciones de <https://viviralmaximo.net/valores-personales/>. Esta es la base para el establecimiento de metas (y por lo tanto, la toma de decisiones).

Paso 2: Definición de objetivos inteligentes

La siguiente clave para fortalecer su músculo de toma de decisiones tiene metas claramente definidas. Si no sabe lo que quiere, no tiene nada para medir sus opciones. Utilice la estrategia SMART para ello:

paso 3: Reúna sus opciones

Una vez que conozca sus valores y haya definido una meta clara, tendrá una buena base. Ahora, cuando se enfrente a una decisión, mida las opciones que le brinda esa decisión en función de sus valores y metas. A menudo, está claro qué opción respalda su objetivo. A veces necesitas más información. ¡Precaución! No entre en parálisis de análisis. Primero mida su instinto, su intuición. La intuición es simplemente una combinación de las experiencias, intelectuales y emocionales, y logra guiarte bien. Si no se cuenta con un instinto para tomar la decisión, recopile información de recursos confiables. Esos recursos confiables pueden incluir compañeros de equipo, amigos, su red o miembros de comunidades profesionales.

paso 4: Establezca un límite de tiempo

Si necesita recopilar información y evaluar sus opciones, establezca un tiempo razonable para tomar sus decisiones. Esto le ayudará a evitar la parálisis del análisis. Recuerde el adagio: tome decisiones rápidamente, cambie de opinión lentamente.

paso 5: Comprometerse a la acción

Una vez que tome su decisión, ¡actúe! No se demore con las decisiones. Comprométete y sumérgete por completo en la acción. Este es el paso más importante en la construcción de su músculo de toma de decisiones. Este es el equivalente a las últimas 2 repeticiones en el

entrenamiento de fuerza, las que realmente desarrollan el músculo.

Observaciones

La constancia en el ejercicio de su músculo de toma de decisiones desarrollará su habilidad como un buen tomador de decisiones que, basado en una combinación de análisis, sabiduría, experiencia y juicio, toma decisiones de manera oportuna.

Dramatización

Corregir la duda / Desarrollar asertividad



Desarrollo

Se preparan diversas situaciones donde se pone a prueba el asertividad en situaciones de los participantes.

Uno se va de la sala, los demás plantean un tema controvertido para aquella persona, en cuanto entra el participante ausente ya se está hablando de este tema y se le pide que se incorpore al debate para comprobar si es asertivo en esa situación.

Observaciones

Se requiere que cada participante realice una iteración de la actividad. Al finalizar la actividad, el grupo debe analizar en frente del participante clave, los detalles de su asertividad o no y la definición de ideas.

Completar frases

Descubrir creencias / Redefinir las expectativas de lo esperado



Desarrollo

Se les da una ficha con frases por completar a cada integrante y tiene que contestar con sinceridad. Posteriormente, se comenta si las diversas respuestas son asertivas o no.

Ejemplos:

Cuando alguien me grita, lo primero que pienso es...

Cuando me equivoco en alguna cosa, me digo...

Cuando me critican injustamente por alguna cosa, me siento...

Cuando me critican por alguna cosa que realmente he hecho mal...

Cuando me presentan a alguien que no conozco...

Materiales

Fichas para escribir.

Observaciones

Se espera que al finalizar la actividad cada ficha terminada sea socializada y justificada por su autor, determinando el porqué de las expectativas de lo esperado.

Taller 4: Evitación

Objetivos

- Potenciar el valor de lo que sucede
- Fortalecer afrontar el sufrimiento
- Manejo de la frustración

Contenidos

Evasión, desinterés, apatía, obstáculo al cambio, frialdad, desimplicación, problemas futuros.

Aspecto

Autogestión: la capacidad de controlar sus emociones y comportamiento y adaptarse a circunstancias cambiantes.

Actividades

Situaciones

Ausencia de sintonización



Desarrollo

Hacer una lista de situaciones, lugares u objetos a los que se le teme. la lista puede incluir: mirar fotografías de la situación/objeto en diferentes perspectivas. Si le temen las situaciones sociales, la lista puede incluir: decir "hola" a un compañero de trabajo; hacerle una pregunta a un extraño; hacer

una pequeña charla con un cajero; o llamar a un amigo por teléfono.

PASO 2. Construya una escalera de miedo

Una vez que haya hecho una lista, organice las cosas desde las que menos atemorizan hasta las más aterradoras. Puede hacer esto calificando cuánto miedo tiene por cada situación en la lista, desde "0" (sin miedo) a "10" (miedo extremo).

tomar un café en el restaurante y sentarse cerca de la puerta; tomar un refrigerio en el restaurante y sentarse cerca de la puerta; tomar un refrigerio en el restaurante y sentarse en una mesa en el medio de la sala; comer en el restaurante y sentarse cerca de la puerta; comer en el restaurante y sentarse en el medio de la sala).

Si tienes muchos miedos diferentes, construye escaleras separadas para cada tema de miedo.

Cada escalera debe incluir una amplia gama de situaciones. La escalera debe incluir algunos pasos que puede hacer ahora con ansiedad leve, algunos que puede hacer ahora con ansiedad moderada y, finalmente, los pasos que le resultan demasiado difíciles de hacer ahora. Es importante comenzar con algo muy pequeño y dar pasos graduales.

Algunos escalones de la escalera se pueden dividir en escalones más pequeños. Por ejemplo, si tiene miedo de hablar con sus compañeros de trabajo, enfrentar esta situación podría dividirse en varios pasos, como decir "hola" a un compañero de trabajo, hacerle una pregunta rápida y luego hablar sobre su fin de semana.

Debido a que a veces es difícil subir con escalones en la escalera del miedo que solo causan ansiedad moderada (es decir, en algún lugar entre un poco y mucho miedo), puede considerar otros factores que podrían hacer que sea más fácil o más difícil para usted.

Observaciones

Agrupe los miedos juntos. Algunas personas tienen muchos miedos diferentes, por lo que puede ser útil agrupar miedos similares o temas de miedo específicos. Por ejemplo, puede tener miedo a los

insectos, así como miedo a las alturas. Haz diferentes listas para diferentes temas de miedo.

CONSEJOS ÚTILES: Al hacer una escalera del miedo, identifique un objetivo específico (como comer en un restaurante) y luego enumere los pasos necesarios para lograr ese objetivo (por ejemplo, ir a un restaurante y tomar un café para llevar;

Los colores del día

Obstáculo al cambio



Desarrollo

Ejercicio de colores del día (perspectivas individuales, desencadenantes emocionales, empatía, control de la frustración, respeto de las diferencias personales)

Este es un ejercicio muy simple, rápido y fascinante para ilustrar cómo las personas a menudo tienen diferentes puntos de vista sobre lo mismo, lo cual es fundamental para comprender la empatía y muchos conceptos relacionados.

La actividad puede usarse como un ejercicio para romper el hielo o para un debate más amplio, para grupos de cualquier tamaño y edad, sujeto a la facilitación adecuada para su situación.

Ejemplo de explicación e instrucción para un grupo:

Las emociones y los sentimientos dentro de cada uno de nosotros se "desencadenan" de diferentes maneras. Pensamos de manera diferente y, por lo tanto, vemos las cosas de manera diferente. A menudo no imaginamos que otras personas puedan ver algo de manera muy diferente a cómo nosotros vemos lo mismo. La gestión y las relaciones, tanto en el trabajo como fuera del trabajo, dependen en gran medida de que seamos capaces de comprender el punto de vista de la otra persona y lo que hace que sea diferente al nuestro.

Para ilustrar esto, y para explorar cómo las asociaciones mentales pueden colorear nuestros mundos de manera diferente:

Cierra los ojos e imagina los días de la semana

¿De qué color es cada día?

Escriba el color de cada día. Revise y compare las diferentes asociaciones de colores de las personas y, cuando la gente sepa conscientemente y esté dispuesta a compartir sus razones/asociaciones, revise también estas diferencias.

Los días de la semana son un patrón fijo simple. Sin embargo, los vemos de diferentes maneras. Es fácil imaginar el potencial de diferencias mucho mayores en la forma en que vemos situaciones más complejas, como nuestro trabajo, nuestras responsabilidades y nuestras relaciones, etc. Los seres humanos nunca verán las cosas exactamente de la misma manera; este no es el objetivo ni el trabajo o la vida; en cambio, el objetivo debería ser comprender mucho mejor las opiniones de los demás, de modo que podamos minimizar los conflictos y maximizar la cooperación.

Observaciones

Nota: Si alguien ve todos los días como el mismo color, o no ve ninguna asociación de color en absoluto, o tal vez ve o siente una asociación alternativa más poderosa, entonces este es otro punto de vista y diferencia personal igualmente valioso.

Frustración

Aumentar la tolerancia a la frustración /Evasión, desinterés, apatía.



Desarrollo

Se dividen los participantes en grupos de 3. En cada grupo habrá tres roles. Cada persona sabrá su rol por una papeleta que le es entregada.

Rol 1:

Su función en el trío es relacionar su punto de vista sobre uno de los temas sugeridos. Debe hablar continuamente en un tono de voz normal, durante dos a diez minutos. Usted NO contestará preguntas. Cuando se hagan preguntas usted deberá ignorarlas por completo o hacer un gesto de negación con la cabeza. Recuerde que usted va a hablar en forma continua durante el periodo de tiempo asignado.

La función del Participante B es romper el hilo de sus pensamientos y hacerlo detener.

La función del Participante C es la de calificarlo con base en el siguiente criterio: 1. habló todo el tiempo? 2. habló claramente? 3. fue capaz, el participante B de detenerlo? ¿contestó usted las preguntas?

NOTA: Recuerde que, como participante A, está siendo calificado.

Rol 2:

Mientras el Participante A habla sobre uno de los temas, su función será hacerle preguntas a él. Puede realizar preguntas aclaratorias o preguntas de asuntos lógicos. Usted DEBE detener al participante A y hacer que le aclare su posición, porque usted

puede ser seleccionado para aclarar su punto de vista al grupo.

La función del Participante A es la de explicar su punto de vista. Medite la contestación a sus preguntas, él lo va aclarar perfectamente.

La función del Participante C es observarlo a usted. El anotará la frecuencia y la calidad de sus preguntas, así como las explicaciones que reciba del Participante A. Si la explicación no es clara, usted no recibirá crédito alguno por la pregunta.

NOTA: Recuerde que usted, como Participante B, está siendo calificado.

Rol 3:

Usted es un observador. Asegúrese de que los Participantes A y B se sitúen frente a frente en un espacio no mayor de dos metros. Usted se colocará a una distancia similar de cada uno y lo suficientemente lejos como para que no vean lo que está escribiendo. Durante la interacción del trío, anote los comportamientos o conductas no verbales que muestren ambos Participantes. Por ejemplo, cuando uno sonría o haga una señal de negación con la cabeza, haga anotaciones al respecto. No se preocupe por el contenido de la discusión. Tome tantas notas como le sea posible. Estas serán necesarias en la discusión posterior.

Materiales

Fichas explicando los roles.

Observaciones

En la reflexión, extrapolar la frustración a otras situaciones de su vida cotidiana.

Mi héroe

Potenciar el valor de lo que sucede.



Desarrollo

Se pide a los participantes que imaginen cuál sería su héroe.

- Su nombre
- Su color
- Sus poderes
- Sus armas

Observaciones

Se debe socializar entre participantes las diferentes cualidades de cada héroe destacando y problematizando aquellas que nos parecen sin sentido.

7. Conclusiones y recomendaciones

Ante el propósito específico de identificar los elementos cognitivo-emocionales que tienen los docentes de preescolar en una institución educativa de Bucaramanga, se puede destacar que en éstos existen la capacidad de superación, de iniciativa con tendencia a seleccionar lo positivo de la realidad y transformar lo negativo en positivo. Así mismo, se evidenció que el grupo de docentes cuenta con una apropiación correcta de temas de automotivación, proactividad, construcción anticipatoria lo que significa planificación, evaluación positiva, lo que impacta favorablemente tanto en los estudiantes como en el ambiente de aprendizaje.

En relación a los aspectos de mejora se identificó que hay cierta tendencia a imaginar o remarcar lo negativo, del mismo modo mantienen una incertidumbre frente al cambio lo que le resta al aspecto de espontaneidad configurando cierta distorsión en cómo se ven a sí mismos. Se estableció que los docentes al mostrar ausencia de estos elementos puede que su pedagogía transmitida sea afectada, al igual que la motivación en el aula de clases, aspectos que van en concordancia con los estudios realizados por Hernández-Guanir (2010).

Con relación al objetivo de analizar los aspectos emocionales más sensibles en los docentes de preescolar que deben ser fortalecidos frente a la teoría y el quehacer pedagógico, se pudo determinar que el grupo tiene debilidades de tipo cognitivo-emocional en las subcategorías de implicación vital, negatividad, discordancia y evitación. Específicamente, los factores de primer orden asociados a las subcategorías tales como la implicación directa, la anticipación aversiva, afrontamiento borroso, inflación-decepción, focalización en la carencia, anticipación

devaluativa, disociación emocional y reclusión, fueron los aspectos que presentaron debilidades en los docentes.

A pesar de que el grupo cuenta con plenitud y armonía en la realización personal, las debilidades y aspectos negativos de los docentes frente a sus estrategias cognitivo-emocionales se reconocieron en el encuadre de ajuste (negatividad, discordancia, evitación), dado que a veces imaginan problemas, fracasos o peligros en lo que puede caer o llegar a ocurrir, presentan actitudes de confusión e indecisión, lo que genera la creación de dudas, asumiendo que se cuenta con el tiempo para trabajarlas y presentan una cierta tendencia del grupo a mostrarse escéptico ante lo que va a ocurrir, quitándole importancia y mostrándose ligeramente pesimista, resultados concordantes con los hallazgos de De Souza (2008) cuando se presentan conflictos en las escuelas y Nelis et al. (2009) al querer mejorar las capacidades de identificación y manejo de las emociones.

Sobre el objetivo de diseñar un programa intervención para los docentes teniendo en cuenta los aspectos de educación emocional a ser fortalecidos, se lograron identificar estrategias acordes a las necesidades de los aspectos de educación emocional a ser trabajados en el programa, enfocadas a que los docentes puedan tener una oportunidad para reflexionar sobre sus emociones tanto personales como en su práctica pedagógica, teniendo como propósito ulterior lograr una mejora del desarrollo de las competencias cognitivo-emocionales del cuerpo docente.

Las estrategias y actividades definidas fueron: en temas de optimización de decisión espontánea y desarrollo de un disfrute vital (implicación vital) se consideraron actividades de

autogestión buscando la capacidad de controlar sus emociones y comportamientos y adaptarse a circunstancias cambiantes. Dichas actividades de relacionamiento buscan vitalismo, impulsividad, reflexión, actitud crítica y del mismo modo mejorar la timidez, preocupación, ansiedad, perfeccionismo e inseguridad.

Para el fortalecimiento sobre la consideración de fallos, ajuste de la anticipación aversiva y mejorar la tendencia a confiar en los demás (negatividad) se enfocaron las estrategias en desarrollar la definición de ideas, corregir la duda e indecisión, redefinir las expectativas de lo esperado, potenciar el valor de lo que sucede, fortalecer cómo afrontar el sufrimiento y mejorar el manejo de la frustración. Lo anterior, se fundamentó en el aspecto de conciencia de uno mismo, donde se da capacidad de reconocer sus emociones y su impacto mientras utiliza sus instintos para guiar sus decisiones, tales como negatividad, exigencia, enjuiciamiento, perfeccionismo, sufrimiento, temor, exageración, vivencia de amenazas, ansiedad y tristeza, tal y como lo reconocen autores como Noemi e Iglesias (2019) así como Benavides et al. (2002) quienes trabajaron un plan de estrategias metodológicas acordes a las necesidades de sus estudios.

Para el fortalecimiento del desarrollo de la definición de ideas, corrección de la duda e indecisión y redefinición de expectativas de lo esperado (discordancia), las estrategias y actividades estuvieron enfocadas en el aspecto de autogestión, donde la capacidad de controlar las emociones y comportamiento y adaptarse a circunstancias cambiantes fueron los ejes fundamentales de las actividades que trabajaron temas de dubitación indecisión, dispersión,

perfeccionismo, inoperancia, expectativas ingenuas, vivencia desventajosa, espera mágica y sufrimiento.

Por último, en términos de estrategias enfocadas sobre la subcategoría de evitación, potenciar el valor de lo que sucede, fortalecer afrontar el sufrimiento y el manejo de la frustración, las actividades y estrategias estuvieron enfocadas en trabajar el aspecto de autogestión donde la capacidad de controlar las emociones y comportamientos, así como adaptarse a circunstancias cambiantes, y los contenidos versaron en temas como la evasión, el desinterés, la apatía, obstáculo al cambio, frialdad, desimplicación y problemas.

En términos generales, el diseño del programa pedagógico para docentes de preescolar basado en la educación emocional y orientado a la mejora del desempeño en su ejercicio profesional, se logró mediante la creación de una cartilla/programa didáctico que contiene actividades y acciones basadas en las estrategias descritas anteriormente, que permiten reconocer cada aspecto débil que presenta el grupo de docentes en términos de educación emocional para que sean trabajadas en talleres con horario específicos y permitan un desarrollo positivo en términos emocionales del grupo en general. Lo anterior se encuentra respaldado por estudios como el de Valenciano y Villanueva (2007) y Ramírez y Henao (2011) quienes plantearon una propuesta psicopedagógica como material de intervención teniendo como foco el mismo propósito.

Resulta importante reconocer la necesidad de que los docentes estén atentos al manejo de sus emociones, tal y como lo expone Fragoso- Luzuriaga (2015) quien expone que los maestros a los que se les enseña a guiar sus propias competencias emocionales experimentan más

satisfacción con su trabajo y son más efectivos al trabajar con estudiantes difíciles. Crean una cultura en el aula que es a la vez segura y acogedora y pueden administrar eficazmente sus aulas. Como resultado, fomentan un profundo sentido de estabilidad que promueve un mayor aprendizaje de los estudiantes.

Entonces, se advierte que no todos los docentes de acuerdo a las diferentes etapas y niveles de enseñanza poseen las mismas debilidades, a lo que Rodríguez (2014) indica que se requiere identificar, comprender y manejar las emociones en todos los niveles donde enseñan, sea en preescolar, secundaria, o educación básica, pues los maestros necesitan confianza en sus habilidades y límites de enseñanza cuando los padres los cuestionan o los estudiantes los desafían.

Muchos de los efectos negativos del bajo bienestar están bien reconocidos en la literatura, y el estrés o el agotamiento están relacionados con la deserción y la consiguiente escasez de maestros. Esto ha llevado a cuestionarse sobre la calidad y bienestar de los docentes, y que esto se tome en serio para la sostenibilidad a largo plazo de la profesión. No es sólo el desgaste de los maestros lo que es motivo de preocupación: el bajo bienestar de los maestros puede afectar negativamente a los profesionales del futuro. Lo anterior se reafirma según Moraga et al. (2012) quien expone que los maestros estresados o agotados tienen peores relaciones con los estudiantes y la calidad de su enseñanza disminuye.

Recomendaciones

La principal recomendación que surge de esta investigación corresponde a la presentación e implementación de la propuesta del programa diseñado en este estudio para que así se dé un mayor impacto.

También se recomienda efectuar una amplia socialización del programa diseñado a la institución para que cada docente elabore su plan de mejora.

Los docentes deben mirar más allá de los currículos establecidos y la reproducción del conocimiento existente e imaginar nuevas formas de trabajar sus emociones en su entorno laboral, lo que, sin duda impactará positivamente a sus estudiantes.

Los profesores deben buscar recursos alternativos y los conocimientos afectivos de sí mismos y de sus alumnos para subvertir las tradiciones dominantes que limitan las necesidades de enseñanza y aprendizaje contemporáneas. El conocimiento afectivo de profesores y estudiantes debe nutrirse y, por lo tanto, constituirse como un aspecto importante de la creación de conocimiento relevante.

Los docentes deben comprometerse a cuestionar sus propios supuestos y prácticas pedagógicas; sin duda, esto implica incomodidad y riesgo tanto para estos como para alumnos. Pero reconocer el poder de las emociones de los profesores radica en ofrecer nuevas ideas que desafían los discursos egocéntricos, con el fin de allanar el camino para reconocer el poder transformador de la emoción.

8. Referencias

- Arrieta, Y., Cordoba, Y., Maestre, L., & Niño, K. (2015). *Habilidades emocionales del docente en su práctica pedagógica*. Barranquilla: Universidad del Norte.
- Becker, E., Goetz, T., Morger, V., & Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions e An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*(43), 15-26. doi:10.1016/j.tate.2014.05.002
- Benavides, D., & otros, y. (2002). La música y la narrativa como estrategias en el aula para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales entre pares adolescentes. *Aletheia*(4), 1-18.
- Benavides, P., & Bautista, I. (2012). La música y la narrativa como estrategias en el aula para el desarrollo de habilidades emocionales y sociales entre pares adolescentes. *Aletheia*(4), 1-18.
- Bisquerra, R. (2002). *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona: Cispraxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2007). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de investigación educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2014). Educación emociona. *III Jornadas de buenas prácticas educativas de CEP de Granada*. Granada.

- Bolívar, F. (2000). *La Inteligencia Emocional en las Organizaciones Educativas*. Táchira, Venezuela: Centro de Investigaciones Psiquiátricas y sexológicas de Venezuela.
- Cabello, R., Ruix, D., & Fernandez, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación de profesorado*, 13(1), 41-49.
- Calderón, M., González, G., Salazar, P., & Washburn, S. (2014). *El papel docente ante las emociones de los niños y niñas de tercer grado de las escuelas Manuel María Gutiérrez y Salesiano Don Bosco: una propuesta de Educación Emocional desde la Orientación Educativa en el aula*. San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Calderón, T., & otros, y. (2012). *El papel docente ante las emociones de los niños y niñas de tercer grado de las escuelas Manuel María Gutiérrez y Salesiano Don Bosco: una propuesta de Educación Emocional desde la Orientación Educativa en el aula*. San José de Costa Rica: Universidad de Costa Rica.
- Calvo, A., & Robles, B. (2000). *Inteligencia Emocional: estudio sobre el conocimiento y las actitudes de maestras de escuelas públicas hacia su intervención*. San José, Costa Rica:: U.C.R. San José: Calvo.
- Cataluña, D. (2018). *Manual de ejercicios de psicología positiva aplicada. Ejercicios sencillos para incrementar el bienestar*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.
- Cera, J., & Santodomingo, A. (2019). *Perfil cognitivo – emocional en Investigadores de la Universidad de la Costa*. Barranquilla: Universidad de la Costa.
- Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Revista de psicología educativa*, 4(2).

De Souza, A. (2008). *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula*. : . Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación. Universidad de Málaga*(332), 97-116.

Fernández, P., & Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.

Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en una educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125.

García, F., & Boménech, F. (1997). *Motivación aprendizaje y rendimiento escolar*. Castellon.

García, M. (2003). Inteligencia emocional: Estudiando otras perspectivas. *Revista de Educación, Cultura y Sociedad UMBRAL*, 3(4), 143-148.

García, P. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*(36), 1-24.

Giralt, A. (2018). *Diseño de Talleres de Educación Emocional. Posgrado Semipresencial en Educación Emocional y Bienestar*. Barcelona: Departamento MIDE. Facultad de Educación, Universitat de Barcelona.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación. Sexta edición*. Ciudad de México: McGraw Hill Education.
- Hernández, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en Psicología*(37), 79-92. Obtenido de <https://www.alternativas.me/attachments/article/147/06%20-%20Las%20competencias%20emocionales%20del%20docente.pdf>
- Hernández-Guanir, P. (2010). *Manual del Test de Estrategias Cognitivo-Emocionales MOLDES*. Madrid: TEA Ediciones S.A.
- Herrera, A. (2015). La educación emocional desde la etapa preescolar. *Revista para el aula-Idea*, 16, 1-35.
- Kotsov, I. (2011). *Cuaderno de ejercicios de inteligencia emocional*. Berna: Terapias Verdes.
- López, S. (2012). *Taller d'educació emocional per a apares I mares. Projecte Final de Màster*. Barcelona: Universitat de Barcelona. Obtenido de <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/45545>
- Lucero, S. (2015). La autorregulación cognitivo-emocional, una estrategia para el desarrollo de competencias socioemocionales. *Revista UNIMAR*, 33(2), 81-96.
- MacLean, P. (1993). Cerebral evolution of emotion. En Levis, M. y Haviland, J. (Eds.). *Handbooks of emotions*, 67-83.
- MacLean, P. (1993). Cerebral evolution of emotion. En Lewis, M. y Haviland, J. (Eds.). *Handbooks of emotions*, 67-83.

- Martínez, L. (2007). *La Observación y el Diario de Campo en la Definición de un tema de Investigación*. Bogotá: Fundación Universitaria Los Libertadores .
- Montagud, N. (2018). *10 juegos de inteligencia emocional para adultos. Varias actividades grupales para aprender a potenciar la inteligencia emocional*. Obtenido de psicologiyamente.com: <https://psicologiyamente.com/psicologia/juegos-inteligencia-emocional-adultos>
- Moraga, A., Sepúlveda, F., Valenzuela, H., & Manosalva, C. (2012). *Emociones y Aprendizaje: Un Estudio Monográfico*. Universidad academia de humanismo cristiano.
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*(47), 36-41.
doi:10.1016/j.paid.2009.01.046
- Noemi, C., & Iglesias, R. (2019). Estrategias cognitivo-emocionales y densidad argumentativa. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 57(1), 161-179.
- Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Artigos*, 47(164), 632-649.
- Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 137-152.
- Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227-232,.

- Ramírez, L., & Henao, G. (2011). Modelo de intervención psicopedagógica encaminado al desarrollo de aspectos emocionales, cognitivos y conativos. *International Journal of Psychological Research*, 4(1), 29-39.
- Rodríguez, I. (2014). El papel docente ante las emociones de niñas y niños de tercer grado. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-23.
- Rodríguez, S. (Octubre de 2014). *Impacto de la resolución de problemas en el rendimiento académico en matemáticas*. Obtenido de <http://eprints.uanl.mx/4336/1/1080259393.pdf>
- Rojas, M., Zapata, J., & Grisales, H. (2009). Síndrome de burnout y satisfacción laboral en docentes de una institución de educación superior, Medellín, 2008. *Rev Fac Nac Salud Pública*, 27(2), 198-210.
- Ruiz, A., & Chauz, E. (2005). *La Formación de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Salas, A. (2002). Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de Ciencias de la Educación. *Revista Española de Pedagogía*(223), 543-557.
- Testay. (2013). *Testay.com*. Obtenido de Cuestionario MOLDES:
<http://www.testay.com/moldes.html#:~:text=La%20fiabilidad%20de%20la%20prueba,tercer%20orden%20por%20rotaci%C3%B3n%20VARIMAX>.
- Torrecillas, A., Rodríguez-Mateo, H., Díaz-Negrín, M., & Luján, I. (2016). Valor predictivo de los moldes de la mente sobre los factores de personalidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 295-305.

- Ulug, M., Seray, M., & Eryilmaz, A. (2011). The effects of teachers' attitudes on students' personality and performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 738-742.
Obtenido de [https://pdf.sciencedirectassets.com/277811/1-s2.0-S1877042811X0023X/1-s2.0-S1877042811019690/main.pdf?X-Amz-Security-Token=IQoJb3JpZ2luX2VjEKj%2F%2F%2F%2F%2F%2F%2F%2F%2FwEaCXVzLWVhc3QtMSJHMEUCIBbW4OG241S2Wy6Wq8I%2BBZoRBPVVG6bxxrF7VRITK%2BGMAiEAtZtMzyow](https://pdf.sciencedirectassets.com/277811/1-s2.0-S1877042811X0023X/1-s2.0-S1877042811019690/main.pdf?X-Amz-Security-Token=IQoJb3JpZ2luX2VjEKj%2F%2F%2F%2F%2F%2F%2F%2F%2F%2FwEaCXVzLWVhc3QtMSJHMEUCIBbW4OG241S2Wy6Wq8I%2BBZoRBPVVG6bxxrF7VRITK%2BGMAiEAtZtMzyow)
- Valenciano, C., & Villanueva, B. (2007). *El papel de la maestra en la promoción del conocimiento y manejo de las emociones como competencias de la inteligencia emocional de los niños y de las niñas de quinto grado escolar: un estudio de caso*. San José de Costa Rica: UNED.
- Valenciano, C., & Villanueva, B. (2016). *El papel de la maestra en la promoción del conocimiento y manejo de las emociones como competencias de la inteligencia emocional de los niños y de las niñas de quinto grado escolar: un estudio de caso*. San José de Costa Rica: UNED.
- Veiga de Cabo, J., De la Fuente, E., & Zimmermann, M. (2008). Modelos de estudios en investigación aplicada: conceptos y criterios para el diseño. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 54(210).

9. Anexos

Anexo 1. Carta solitud aval ante la institución educativa.

Institución Educativa XXXX XXXXXX
 Aprobado por Res. XXXX del XX de XXXXX de XXXX
 NIT XXXXXXXXXXX-X
 Bucaramanga, x de xxx de xxxx

Señores
 UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BUCARAMANGA
 DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES
 Bucaramanga

Asunto: Oficio aval para aplicación de pruebas.

Por medio del presente oficio y en condición de representante de la Institución Educativa XXXXXX XXXXXXXX con NIT No. XXXXXXXX-X de manera atenta informo que:

1. Nuestra institución tiene conocimiento y avala el desarrollo de la investigación titulada “Diseño de un programa pedagógico en educación emocional para docentes de preescolar”, que adelanta la investigadora ELIMINADO PARA EVALUACIÓN identificada con Cédula de Ciudadanía xxxxxxxx de xxxxxxxx, en calidad de estudiante del programa académico Maestría en Educación de la Universidad Autónoma de Bucaramanga.
2. Los investigadores deberán informar y gestionar la participación de los sujetos que hacen parte de la población objeto de investigación acorde con los lineamientos exigidos por las partes que intervienen, a saber, la Universidad Autónoma de Bucaramanga y La Institución Educativa, comprometiéndose a manejar la información obtenida bajo los estrictos conceptos de ética y Habeas data, guardando la debida reserva sin excepción alguna.

Cordialmente,

XXXXX XXXXXXX XXXXXXX XXXXX
 Rectora Institución Educativa XXXXX XXXXXXXX
 Dirección Tel. Correo electrónico:

Anexo 2. Aval del instrumento Test MOLDES.

Bucaramanga, marzo 30 de 2021

Profesora

ANGÉLICA ELOÍSA PINZÓN MÉNDEZ

Estudiante Maestría en Educación

Universidad Autónoma de Bucaramanga

Ciudad

Estimado profesora Angélica Eloísa, revisé el instrumento:

- Test Moldes: Test de estrategias cognitivo - emocionales

que va a aplicar en el proceso metodológico del trabajo de grado titulado “*Identificación de la apropiación que tienen los docentes de preescolar sobre la educación emocional en el colegio La Presentación de Bucaramanga*”, que adelanta en el marco de la Maestría en Educación que usted cursa en la Universidad Autónoma de Bucaramanga.

Considero que las preguntas han sido seleccionadas y estructuradas de manera pertinente y adecuada; además ambos corresponden con los objetivos esperados en la investigación y las categorías de análisis. En consecuencia, le doy mi aval para su aplicación.

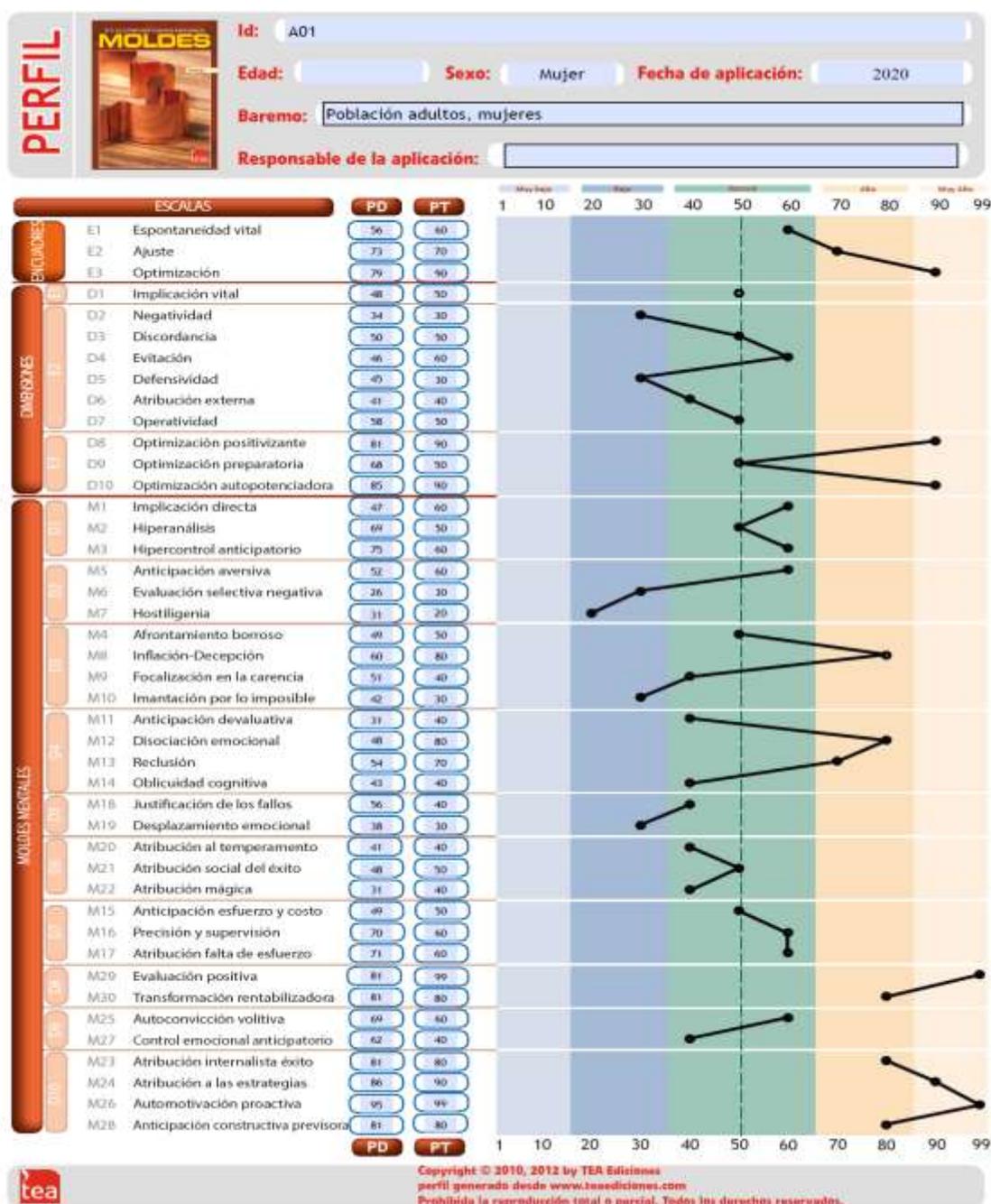
Atento saludo,

MANUEL JOSÉ ACEBEDO AFANADOR

C.C. 5.795.784 de Zapatoca SS.

Docente UNAB

Anexo 3. Perfil o resultado aplicación Test MOLDES.



Anexo 4. Evidencia corrección (evaluación resultados) Test MOLDES

La evaluación del test fue realizada por teacorriges.com, a través de sus asociados en Colombia, PSEA S.A.S. Psicólogos Especialistas Asociados S.A.S. Carrera 49A, N° 93-16 La Castellana Apdo. aéreo 53435 - BOGOTÁ - (Colombia).

Servicio de corrección *on-line* de TEA Ediciones

MOLDES. Test de Estrategias Cognitivo-emocionales
 Obtener perfil de A01

ATENCIÓN. Si su versión de Adobe Acrobat es inferior a 8.0 el sistema puede enviarle un error al abrir el fichero PDF.
 Por tanto le recomendamos que se actualice con la última versión del programa desde <http://www.Adobe.com/es>
 Si desea obtener el informe o perfil con el nombre del examinando escribalo a continuación, si no aparecerá con el ID. En cualquier caso el nombre no se almacenará en nuestras bases de datos.

A01

Seleccione el idioma en el que desea obtener el perfil o el informe:
 Español ▼

Contraseña (Opcional, sirve para proteger el PDF):

Generar PDF

Atención! Dependiendo de la configuración de su navegador, el PDF se le puede mostrar en pantalla pudiendo en este caso abrirse una ventana nueva y ocultando la actual (no se cierra), se le puede guardar en una carpeta de su equipo (habitualmente llamada descargas o downloads) o puede existir la que lo guarde en alguna carpeta concreta.

Aviso legal | Política de protección de datos | Cookies | © Copyright 2004-2020 | Servicios psicológicos | Condiciones de venta online | Contacto

Servicio de corrección *on-line* de TEA Ediciones

teacorriges
Inicio | Quiénes somos | Contacto

Acciones para:

Puede acceder a los resultados de los pruebas o perfiles a continuación en TEAcorriges

En los dos apartados que aparecen a continuación debe introducir el ID de la prueba o el nombre del examinando y su contraseña.

Quiero usar:

Puede trabajar los casos de estudio de las pruebas entre esta cuenta y las cuentas asociadas previamente.

MOLDES. Test de Estrategias Cognitivo-emocionales

Anexo 5. Análisis (evaluación resultados) Test MOLDES por participante

Sujeto # 1					
Factores de primer orden	PT	Dimensiones	Análisis	Encuadres focales	Análisis
Implicación directa M1	60	Implicación vital D1	Leve tendencia a ser impulsivo, sin pararse a pensar antes de actuar	Espontaneidad vital E1	El primer encuadre, Espontaneidad vital, permite que el modo de situarse ante las situaciones y la vida en general sea implicativo, es decir, activo, espontáneo y fluido. Refleja emocionalidad y vivencia, con el inconveniente de la impulsividad, la imprudencia y la ineficacia
Hiperanálisis M2	50				
Hipercontrolanticipario M3	60				
Anticipación aversiva M5	50	Negatividad D2	Tendencia a desconsiderar los fallos, a no realizar anticipaciones aversivas ni a mostrar desconfianza hacia los demás.	Ajuste E2	La puntuación en este encuadre indica un grado levemente mayor de vitalismo y expansión personal. Este encuadre de Ajuste es responsable de que el enfoque sobre la vida sea inestable, es decir, negativista y distorsionado. La puntuación en este encuadre indica un menor grado de ajuste emocional, satisfacción y eficiencia desconectando las emociones para no verse afectado (molde de Disociación emocional); desconectando el pensamiento y la atención, olvidando o refugiándose en fantasías (molde de Oblicuidad cognitiva); también desconectándose del mundo, refugiándose en sí mismo 'Y torturándose (molde de Reclusión).
Evaluación selectiva negativa M6	20				
Hostilgenia M7	30				
Afrontamiento borroso M4	40	Discordancia D3	Tendencia a imponer los propios deseos, no aceptando la realidad tal y como es y generando distorsiones e insatisfacciones.		
Inflación - Decepción M8	60				
Focalización en la carencia M9	40				
Imantación por lo imposible M10	20				
Anticipación devaluativa M11	50	Evitación D4	Tendencia a huir de los problemas, quitándoles valor, desconectando las emociones, borrando de la mente lo incómodo.		
Disociación emocional M12	80				
Reclusión M13	80				
Oblicuidad cognitiva M14	40				
Justificación de los fallos M18	60	Defensividad D5	Tendencia a aceptar los propios fallos encajando las contrariedades y generando alternativas.		
Deplazamiento M19	30				
Atribución al temperamento M20	50	Atribución externa D6	Tendencia a atribuir los fracasos a fuerzas ajenas a la propia voluntad.		
Atribución social del éxito M21	40				
Atribución mágica M22	50				

Anticipación esfuerzo y costo M15	60	Operatividad D7	Tendencia a esforzarse, a planificar lo que se va a hacer, a ser preciso y a supervisar lo que se ha hecho.		
Precisión y superación M16	60				
Atribución falta de esfuerzo M17	60				
Evaluación positiva M29	90	Optimización positivizante D8	Tendencia a seleccionar lo positivo de la realidad y transformar lo negativo en positivo.	Optimización E3	El tercer y último encuadre mental, Optimización, es responsable de que el enfoque sobre la vida sea constructivo, es decir, rentabilizador, superador y optimista. La puntuación en este encuadre indica un mayor grado de capacidad de superación, de iniciativa y de proyectos, analizando los resultados fallidos y siendo autocrítico con los procedimientos utilizados para mejorarlos en el futuro; dándose ánimo, creyendo en sí mismo y siendo realistas, previendo lo que puede ocurrir, viendo pros y contras, pero con talante constructivo y optimista.
Transformación rentabilizadora M30	80	Optimización preparatoria D9	Tendencia a construir hacia delante, cargándose de razones y previendo las propias reacciones emocionales.		
Autoconvicción volitiva M25	60				
Control emocional anticipatorio M27	60	Optimización autopotenciadora D10	Tendencia a fortalecer el yo, analizando los resultados fallidos, dándose ánimos, previendo las ventajas e inconvenientes y valorando los resultados logrados.		
Atribución internalista M23	80				
Atribución a las estrategias M24	90				
Automotivación proactiva M26	90				
Anticipación constructiva previsor M28	80				

Sujeto # 2					
Factores de primer orden	PT	Dimensiones	Análisis	Encuadres focales	Análisis
Implicación directa M1	70	Implicación vital D1	Tendencia a ser impulsivo, vitalista y espontáneo, sin pararse a pensar antes de actuar.	Espontaneidad vital E1	El primer encuadre, Espontaneidad vital, permite que el modo de situarse ante las situaciones y la vida en general sea implicativo, es decir, activo, espontáneo y fluido. Refleja emocionalidad y vivencia, con el inconveniente de la impulsividad, la imprudencia y la ineficacia
Hiperanálisis M2	60				
Hipercontrolanticipario M3	50				
Anticipación aversiva M5	20	Negatividad D2	Tendencia a desconsiderar los fallos, a no realizar anticipaciones aversivas ni a mostrar desconfianza hacia los demás.	Ajuste E2	Este encuadre de Ajuste es responsable de que el enfoque sobre la vida sea inestable, es decir, negativista y distorsionado. La puntuación en este encuadre indica un menor grado de ajuste emocional, satisfacción y
Evaluación selectiva negativa M6	20				
Hostilgenia M7	20				

Afrontamiento borroso M4	50	Discordancia D3	Tendencia a aceptar la realidad tal y como es, pero implicándose en lo que se puede mejorar.	eficiencia, dado que se evita la responsabilidad con autoengaños, refugiándose en fantasías y desconectando las emociones para no verse afectado
Inflación - Decepción M8	80			
Focalización en la carencia M9	60			
Imantación por lo imposible M10	50			
Anticipación devaluativa M11	50	Evitación D4	Tendencia a conectar con los problemas afrontándolos directamente, con el pensamiento, las emociones y la acción.	
Disociación emocional M12	70			
Reclusión M13	50			
Oblicuidad cognitiva M14	50			
Justificación de los fallos M18	60	Defensividad D5	Leve tendencia a aceptar los propios fallos, encajando las contrariedades y generando alternativas	
Deplazamiento M19	30			
Atribución al temperamento M20	40	Atribución externa D6	Tendencia a atribuir los fracasos a fuerzas ajenas a la propia voluntad.	
Atribución social del éxito M21	50			
Atribución mágica M22	40			
Anticipación esfuerzo y costo M15	60	Operatividad D7	Tendencia a esforzarse, a planificar lo que se va a hacer, a ser preciso y a supervisar lo que se ha hecho.	
Precisión y superación M16	60			
Atribución falta de esfuerzo M17	60			
Evaluación positiva M29	90	Optimización positivizante D8	Tendencia a desconsiderar o desatender los aspectos positivos.	El tercer y último encuadre mental, Optimización, es responsable de que el enfoque sobre la vida sea constructivo, es decir, rentabilizador, superador y optimista. La puntuación en este encuadre indica un mayor grado de capacidad de superación, de iniciativa y de proyectos, analizando los resultados fallidos y siendo autocrítico con los procedimientos utilizados para mejorarlos en el futuro; dándose ánimo, creyendo en sí mismo y siendo realistas, previendo lo que puede ocurrir, viendo pros y contras, pero con talante constructivo y optimista.
Transformación rentabilizadora M30	60	Optimización preparatoria D9	Tendencia a construir hacia delante, cargándose de razones y previendo las propias reacciones emocionales.	
Autoconvicción volitiva M25	70	Optimización autopotenciadora D10	Tendencia a fortalecer el yo, analizando los resultados fallidos, dándose ánimos, previendo las ventajas e inconvenientes y valorando los resultados logrados.	
Control emocional anticipatorio M27	50			
Atribución internalista M23	80			
Atribución a las estrategias M24	80			
Automotivación proactiva M26	99			
Anticipación constructiva previsor M28	90			

Sujeto # 3					
Factores de primer orden	PT	Dimensiones	Análisis	Encuadres focales	Análisis
Implicación directa M1	30	Implicación vital D1	Reflexiono; no me implico, no actúo y no vivo espontáneamente, con leve tendencia a analizar y buscar explicaciones y sin preocuparse tanto por querer controlarlo todo.	Espontaneidad vital E1	Se trata de una persona implicativa (activa, espontánea y fluida) que no se implica demasiado, vive y actúa sin espontaneidad y reflexionando o calculando. Tiendo a no pensar, sin reflexionar, sin analizarlo todo y algunas veces descubro lo absurdo de las cosas. No me preocupo y alarmino sobre lo que tengo que hacer, pensando y tratando de controlarlo todo.
Hiperanálisis M2	40				
Hipercontrolanticipario M3	30				
Anticipación aversiva M5	80	Negatividad D2	Anticipo y exagero peligros y problemas. Siempre veo cosas negativas y encuentro fallos. Imagino las dificultades que me creará la gente y cuando tengo problemas pienso que los demás no me ayudarán o me perjudicarán.	Ajuste E2	Se trata de una persona con poco vitalismo y expansión personal, inestable con poco grado de grado de ajuste emocional, satisfacción y eficiencia. Me veo arrastrado por lo negativo y anticipo peligros o problemas. Siempre encuentro fallos, inconvenientes e insatisfacción porque tas cosas no son como tienen que ser. No deseo lo que no tengo y considero lo que poseo. Se me facilita renunciar a lo que quiero, aunque sea posible. No me enfrento a los problemas, trato de evadirme y olvidarlos. Busco excusas y disculpas ante mi propio fracaso. Cuando algo me afecta, descargo mi frustración en otras personas o situaciones.
Evaluación selectiva negativa M6	40				
Hostiligenia M7	20				
Afrontamiento borroso M4	60	Discordancia D3	Me asaltan a veces ideas, dudo poco y no me decido a veces. No me cuesta renunciar a lo que quiero, aunque sea posible.		
Inflación - Decepción M8	60				
Focalización en la carencia M9	30				
Imantación por lo imposible M10	20				
Anticipación devaluativa M11	30	Evitación D4	Le doy un alto valor a lo que va a suceder para implicarme, No me enfrento a los problemas, trato de evadirme y olvidarlos.		
Disociación emocional M12	90				
Reclusión M13	50				
Oblicuidad cognitiva M14	50				
Justificación de los fallos M18	50	Defensividad D5	Busco excusas y disculpas ante mi propio fracaso. Descargo mis frustraciones en otras personas o situaciones.		
Deplazamiento M19	40				
Atribución al temperamento M20	30	Atribución externa	Atribuyo mis fallos a otra cosa y no		

Atribución social del éxito M21	30	D6	a mi temperamento. Soy así. Me veo capaz de hacer lo que me propongo. Puedo hacer mucho para cambiar.	Optimización E3	Se trata de una persona constructiva (rentabilizadora, superadora y optimista) que tiende a seleccionar y resaltar lo agradable y positivo. Transformo los inconvenientes en ventajas. Me convengo dándome argumentos para actuar. Preveo mis emociones y el modo de encauzarlas. Analizo los posibles problemas y busco soluciones. Atribuyo mis fracasos a los procedimientos utilizados
Atribución mágica M22	50				
Anticipación esfuerzo y costo M15	30	Operatividad D7	Ante una tarea me doy moral o bien me convengo para actuar rápidamente. No atribuyo mis fracasos a mi falta de dedicación.		
Precisión y superación M16	40				
Atribución falta de esfuerzo M17	20				
Evaluación positiva M29	99	Optimización positivizante D8	Sólo me fijo en lo bueno, aunque haya inconvenientes. Transformo los inconvenientes en ventajas.		
Transformación rentabilizadora M30	70	Optimización preparatoria D9	Me convengo para actuar dándome argumentos y razones. Preveo mis emociones y el modo de encauzarlas.		
Autoconvicción volitiva M25	70				
Control emocional anticipatorio M27	40	Optimización autopotenciadora D10	Atribuyo mis fracasos a los procedimientos utilizados. Analizo los posibles problemas y busco soluciones con optimismo.		
Atribución internalista M23	40				
Atribución a las estrategias M24	80				
Automotivación proactiva M26	80				
Anticipación constructiva previsor M28	70				

Sujeto # 4					
Factores de primer orden	PT	Dimensiones	Análisis	Encuadres focales	Análisis
Implicación directa M1	70	Implicación vital D1	Tendencia a ser impulsivo, vitalista y espontáneo, sin pararse a pensar antes de actuar.	Espontaneidad vital E1	El primer encuadre, Espontaneidad vital, permite que el modo de situarse ante las situaciones y la vida en general sea implicativo, es decir, activo, espontáneo y fluido. Refleja emocionalidad y vivencia, con el inconveniente de la impulsividad, la imprudencia y la ineficacia
Hiperanálisis M2	70				
Hipercontrolanticipario M3	60				
Anticipación aversiva M5	60	Negatividad D2	Anticipo peligros y problemas. A veces veo cosas negativas y encuentro fallos. Imagino las dificultades que me creará la gente y cuando tengo problemas pienso que	Ajuste E2	Se trata de una persona con poco vitalismo y expansión personal, inestable con poco grado de grado de ajuste emocional, satisfacción y eficiencia. Me veo arrastrado por lo negativo y anticipo peligros o
Evaluación selectiva negativa M6	40				
Hostilgenia M7	20				

			los demás no me ayudarán o me perjudicarán.		<p>problemas. La puntuación en este encuadre indica un menor grado de ajuste emocional, satisfacción y eficiencia, dado que se evita la responsabilidad con autoengaños, refugiándose en fantasías y desconectando las emociones para no verse afectado</p>
Afrontamiento borroso M4	50	Discordancia D3	Tendencia a aceptar la realidad tal y como es, pero implicándose en lo que se puede mejorar.		
Inflación - Decepción M8	90				
Focalización en la carencia M9	80				
Imantación por lo imposible M10	40				
Anticipación devaluativa M11	50	Evitación D4	Tendencia a conectar con los problemas afrontándolos directamente, con el pensamiento, las emociones y la acción.		
Disociación emocional M12	70				
Reclusión M13	30				
Oblicuidad cognitiva M14	30				
Justificación de los fallos M18	30	Defensividad D5	Leve tendencia a aceptar los propios fallos, encajando las contrariedades y generando alternativas		
Deplazamiento M19	40				
Atribución al temperamento M20	70	Atribución externa D6	Atribuyo mis fracasos a mi carácter o a la falta de habilidades. Atribuyo mis éxitos al apoyo de los demás. Atribuyo lo que me pasa a la suerte, a la casualidad o a fuerzas desconocidas.		
Atribución social del éxito M21	90				
Atribución mágica M22	40				
Anticipación esfuerzo y costo M15	50	Operatividad D7	Tendencia a esforzarse, a planificar lo que se va a hacer, a ser preciso y a supervisar lo que se ha hecho.		
Precisión y superación M16	50				
Atribución falta de esfuerzo M17	70				
Evaluación positiva M29	90	Optimización positivizante D8	Sólo me fijo en lo bueno, aunque haya inconvenientes. Transformo los inconvenientes en ventajas.	Optimización E3	<p>Se trata de una persona con un enfoque sobre la vida constructivo, es decir, rentabilizador, superador y optimista. La puntuación en este encuadre indica un mayor grado de capacidad de superación, de iniciativa y de proyectos, analizando los resultados fallidos y siendo autocrítico con los procedimientos utilizados para mejorarlos en el futuro. Prevé sus emociones y el modo de encauzarlas. Analiza los posibles problemas y busco</p>
Transformación rentabilizadora M30	80	Optimización preparatoria D9	Tendencia a construir hacia delante, cargándose de razones y previendo las propias reacciones emocionales.		
Autoconvicción volitiva M25	60	Optimización autopotenciadora D10	Tendencia a fortalecer el yo, analizando los resultados fallidos, dándose ánimos, previendo las ventajas e inconvenientes y		
Control emocional anticipatorio M27	40				
Atribución internalista M23	80				
Atribución a las estrategias M24	80				
Automotivación proactiva M26	99				

Anticipación constructiva previsor M28	90		valorando los resultados logrados.		soluciones. Atribuyo mis fracasos a los procedimientos utilizados
--	----	--	------------------------------------	--	---

Sujeto # 5					
Factores de primer orden	PT	Dimensiones	Análisis	Encuadres focales	Análisis
Implicación directa M1	60	Implicación vital D1	Tendencia a ser impulsivo, vitalista y espontáneo, sin pararse a pensar antes de actuar.	Espontaneidad vital E1	El primer encuadre, Espontaneidad vital, permite que el modo de situarse ante las situaciones y la vida en general sea implicativo, es decir, activo, espontáneo y fluido. Refleja emocionalidad y vivencia, con el inconveniente de la impulsividad, la imprudencia y la ineficacia
Hiperanálisis M2	90				
Hipercontrolanticipario M3	60				
Anticipación aversiva M5	90	Negatividad D2	Anticipo y exagero peligros y problemas. Siempre veo cosas negativas y encuentro fallos. Imagino las dificultades que me creará la gente y cuando tengo problemas pienso que los demás no me ayudarán o me perjudicarán.	Ajuste E2	La puntuación en este encuadre indica un menor grado de ajuste emocional, satisfacción y eficiencia desconectando las emociones para no verse afectado (molde de Disociación emocional); desconectando el pensamiento y la atención, olvidando o refugiándose en fantasías (molde de Oblicuidad cognitiva); también desconectándose del mundo, refugiándose en sí mismo 'Y torturándose (molde de Reclusión). Se trata de una persona con poco vitalismo y expansión personal, inestable con poco grado de grado de ajuste emocional, satisfacción y eficiencia. Me veo arrastrado por lo negativo y anticipo peligros o problemas.
Evaluación selectiva negativa M6	40				
Hostilgenia M7	20				
Afrontamiento borroso M4	60	Discordancia D3	Tendencia a imponer los propios deseos, no aceptando la realidad tal y como es y generando distorsiones e insatisfacciones.	Ajuste E2	La puntuación en este encuadre indica un menor grado de ajuste emocional, satisfacción y eficiencia desconectando las emociones para no verse afectado (molde de Disociación emocional); desconectando el pensamiento y la atención, olvidando o refugiándose en fantasías (molde de Oblicuidad cognitiva); también desconectándose del mundo, refugiándose en sí mismo 'Y torturándose (molde de Reclusión). Se trata de una persona con poco vitalismo y expansión personal, inestable con poco grado de grado de ajuste emocional, satisfacción y eficiencia. Me veo arrastrado por lo negativo y anticipo peligros o problemas.
Inflación - Decepción M8	90				
Focalización en la carencia M9	60				
Imantación por lo imposible M10	30				
Anticipación devaluativa M11	50	Evitación D4	Tendencia a huir de los problemas, quitándoles valor, desconectando las emociones, borrando de la mente lo incómodo.	Ajuste E2	La puntuación en este encuadre indica un menor grado de ajuste emocional, satisfacción y eficiencia desconectando las emociones para no verse afectado (molde de Disociación emocional); desconectando el pensamiento y la atención, olvidando o refugiándose en fantasías (molde de Oblicuidad cognitiva); también desconectándose del mundo, refugiándose en sí mismo 'Y torturándose (molde de Reclusión). Se trata de una persona con poco vitalismo y expansión personal, inestable con poco grado de grado de ajuste emocional, satisfacción y eficiencia. Me veo arrastrado por lo negativo y anticipo peligros o problemas.
Disociación emocional M12	90				
Reclusión M13	90				
Oblicuidad cognitiva M14	60				
Justificación de los fallos M18	50	Defensividad D5	Tendencia a aceptar los propios fallos encajando las contrariedades y generando alternativas.	Ajuste E2	La puntuación en este encuadre indica un menor grado de ajuste emocional, satisfacción y eficiencia desconectando las emociones para no verse afectado (molde de Disociación emocional); desconectando el pensamiento y la atención, olvidando o refugiándose en fantasías (molde de Oblicuidad cognitiva); también desconectándose del mundo, refugiándose en sí mismo 'Y torturándose (molde de Reclusión). Se trata de una persona con poco vitalismo y expansión personal, inestable con poco grado de grado de ajuste emocional, satisfacción y eficiencia. Me veo arrastrado por lo negativo y anticipo peligros o problemas.
Deplazamiento M19	30				
Atribución al temperamento M20	60	Atribución externa	Tendencia a atribuir los fracasos a	Ajuste E2	La puntuación en este encuadre indica un menor grado de ajuste emocional, satisfacción y eficiencia desconectando las emociones para no verse afectado (molde de Disociación emocional); desconectando el pensamiento y la atención, olvidando o refugiándose en fantasías (molde de Oblicuidad cognitiva); también desconectándose del mundo, refugiándose en sí mismo 'Y torturándose (molde de Reclusión). Se trata de una persona con poco vitalismo y expansión personal, inestable con poco grado de grado de ajuste emocional, satisfacción y eficiencia. Me veo arrastrado por lo negativo y anticipo peligros o problemas.

Atribución social del éxito M21	50	D6	fuerzas ajenas a la propia voluntad.	Optimización E3	Se trata de una persona constructiva (rentabilizadora, superadora y optimista) que tiende a seleccionar y resaltar lo agradable y positivo. Transformo los inconvenientes en ventajas. Me convido dándome argumentos para actuar. Preveo mis emociones y el modo de encauzarlas. Analizo los posibles problemas y busco soluciones. Atribuyo mis fracasos a los procedimientos utilizados
Atribución mágica M22	60				
Anticipación esfuerzo y costo M15	50	Operatividad D7	Tendencia a esforzarse, a planificar lo que se va a hacer, a ser preciso y a supervisar lo que se ha hecho.		
Precisión y superación M16	50				
Atribución falta de esfuerzo M17	60				
Evaluación positiva M29	99	Optimización positivizante D8	Tendencia a desconsiderar o desatender los aspectos positivos.		
Transformación rentabilizadora M30	80	Optimización preparatoria D9	Tendencia a construir hacia delante, cargándose de razones y previendo las propias reacciones emocionales.		
Autoconvicción volitiva M25	90				
Control emocional anticipatorio M27	40	Optimización autopotenciadora D10	Tendencia a fortalecer el yo, analizando los resultados fallidos, dándose ánimos, previendo las ventajas e inconvenientes y valorando los resultados logrados.		
Atribución internalista M23	90				
Atribución a las estrategias M24	90				
Automotivación proactiva M26	99				
Anticipación constructiva previsor M28	90				

Sujeto # 6					
Factores de primer orden	PT	Dimensiones	Análisis	Encuadres focales	Análisis
Implicación directa M1	60	Implicación vital D1	Leve tendencia a ser impulsivo, sin pararse a pensar antes de actuar	Espontaneidad vital E1	Se trata de una persona activo, espontáneo y fluido. Refleja emocionalidad y vivencia, con el inconveniente de la impulsividad, la imprudencia y la ineficacia
Hiperanálisis M2	60				
Hipercontrol anticipatorio M3	90				
Anticipación aversiva M5	60	Negatividad D2	Tendencia a desconsiderar los fallos, a no realizar anticipaciones aversivas ni a mostrar desconfianza hacia los demás.	Ajuste E2	Se trata de una persona, negativista y distorsionado. La puntuación en este encuadre indica un menor grado de ajuste emocional, satisfacción y eficiencia, dado que se evita la responsabilidad con autoengaños, refugiándose en fantasías y desconectando las emociones para no verse
Evaluación selectiva negativa M6	40				
Hostilgenia M7	30				
Afrontamiento borroso M4	30	Discordancia D3	Me asaltan a veces ideas, dudo poco y no me decido a veces. No me		
Inflación - Decepción M8	80				

Focalización en la carencia M9	30		cuesta renunciar a lo que quiero, aunque sea posible.		afectado. La puntuación en este encuadre indica un menor grado de ajuste emocional, satisfacción y eficiencia desconectando las emociones para no verse afectado (molde de Disociación emocional); desconectando el pensamiento y la atención, olvidando o refugiándose en fantasías (molde de Oblicuidad cognitiva); también desconectándose del mundo, refugiándose en sí mismo 'Y torturándose (molde de Reclusión).
Imantación por lo imposible M10	40				
Anticipación devaluativa M11	60	Evitación D4	Le doy un alto valor a lo que va a suceder para implicarme, No me enfrente a los problemas, trato de evadirme y olvidarlos.		
Disociación emocional M12	70				
Reclusión M13	70				
Oblicuidad cognitiva M14	60				
Justificación de los fallos M18	40	Defensividad D5	Tendencia a aceptar los propios fallos encajando las contrariedades y generando alternativas.		
Deplazamiento M19	30				
Atribución al temperamento M20	70	Atribución externa D6	Atribuyo mis fracasos a mi carácter o a la falta de habilidades. Atribuyo mis éxitos al apoyo de los demás. Atribuyo lo que me pasa a la suerte, a la casualidad o a fuerzas desconocidas.		
Atribución social del éxito M21	80				
Atribución mágica M22	80				
Anticipación esfuerzo y costo M15	60	Operatividad D7	Tendencia a esforzarse, a planificar lo que se va a hacer, a ser preciso y a supervisar lo que se ha hecho.		
Precisión y superación M16	50				
Atribución falta de esfuerzo M17	50				
Evaluación positiva M29	99	Optimización positivizante D8	Tiendo a seleccionar y resaltar lo agradable y positivo. Transformo los inconvenientes en ventajas.	Optimización E3	Se trata de una persona constructiva (rentabilizadora, superadora y optimista) que tiende a seleccionar y resaltar lo agradable y positivo. Transformo los inconvenientes en ventajas. Me convenzo dándome argumentos para actuar. Preveo mis emociones y el modo de encauzarlas. Analizo los posibles problemas y busco soluciones. Atribuyo mis fracasos a los procedimientos utilizados
Transformación rentabilizadora M30	70				
Autoconvicción volitiva M25	80	Optimización preparatoria D9	Tendencia a construir hacia delante, cargándose de razones y previendo las propias reacciones emocionales.		
Control emocional anticipatorio M27	40				
Atribución internalista M23	90	Optimización autopotenciadora D10	Tendencia a fortalecer el yo, analizando los resultados fallidos, dándose ánimos, previendo las ventajas e inconvenientes y valorando los resultados logrados.		
Atribución a las estrategias M24	99				
Automotivación proactiva M26	90				
Anticipación constructiva previsor M28	99				

Sujeto # 7					
Factores de primer orden	PT	Dimensiones	Análisis	Encuadres focales	Análisis
Implicación directa M1	80	Implicación vital D1	No me preocupo y alarmo sobre lo que tengo que hacer, pensando y tratando de controlarlo todo.	Espontaneidad vital E1	Me implico, vivo y actúo espontáneamente, sin estar reflexionando o calculando. Tiendo a pensar, a reflexionar, a analizarlo todo y algunas veces descubro lo absurdo de las cosas.
Hiperanálisis M2	70				
Hipercontrolanticipario M3	30				
Anticipación aversiva M5	50	Negatividad D2	Anticipo y veo peligros y problemas. Algunas veces veo cosas negativas y encuentro fallos. Imagino las dificultades que me creará la gente y cuando tengo problemas pienso que los demás no me ayudarán o me perjudicarán.	Ajuste E2	Se trata de una persona con poco vitalismo y expansión personal, inestable con poco grado de grado de ajuste emocional, satisfacción y eficiencia. Me veo arrastrado por lo negativo y anticipo peligros o problemas. La puntuación en este encuadre indica un grado levemente mayor de vitalismo y expansión personal. Este encuadre de Ajuste es responsable de que el enfoque sobre la vida sea inestable, es decir, negativista y distorsionado.
Evaluación selectiva negativa M6	40				
Hostilgenia M7	20				
Afrontamiento borroso M4	70	Discordancia D3	Tendencia a imponer los propios deseos, no aceptando la realidad tal y como es y generando distorsiones e insatisfacciones.		
Inflación - Decepción M8	80				
Focalización en la carencia M9	30				
Imantación por lo imposible M10	20				
Anticipación devaluativa M11	30	Evitación D4	Tendencia a huir de los problemas, quitándoles valor, desconectando las emociones, borrando de la mente lo incómodo.		
Disociación emocional M12	80				
Reclusión M13	90				
Oblicuidad cognitiva M14	30				
Justificación de los fallos M18	50	Defensividad D5	Tendencia a aceptar los propios fallos encajando las contrariedades y generando alternativas.		
Deplazamiento M19	30				
Atribución al temperamento M20	40	Atribución externa D6	Atribuyo mis fallos a otra cosa y no a mi temperamento. Soy así. Me veo capaz de hacer lo que me propongo. Puedo hacer mucho para cambiar.		
Atribución social del éxito M21	30				
Atribución mágica M22	30				
Anticipación esfuerzo y costo M15	50	Operatividad D7	Tendencia a esforzarse, a planificar		

Precisión y superación M16	90		lo que se va a hacer, a ser preciso y a supervisar lo que se ha hecho.		
Atribución falta de esfuerzo M17	50				
Evaluación positiva M29	99	Optimización positivizante D8	Tendencia a desconsiderar o desatender los aspectos positivos.	Optimización E3	La puntuación en este encuadre indica un mayor grado de capacidad de superación, de iniciativa y de proyectos, analizando los resultados fallidos y siendo autocrítico con los procedimientos utilizados para mejorarlos en el futuro; dándose ánimo, creyendo en sí mismo y siendo realistas, previendo lo que puede ocurrir, viendo pros y contras, pero con talante constructivo y optimista.
Transformación rentabilizadora M30	90				
Autoconvicción volitiva M25	70	Optimización preparatoria D9	Tendencia a construir hacia delante, cargándose de razones y previendo las propias reacciones emocionales.		
Control emocional anticipatorio M27	60				
Atribución internalista M23	80	Optimización autopotenciadora D10	Atribuyo mis fracasos a los procedimientos utilizados. Analizo los posibles problemas y busco soluciones con optimismo.		
Atribución a las estrategias M24	80				
Automotivación proactiva M26	99				
Anticipación constructiva previsor M28	99				

Sujeto # 8					
Factores de primer orden	PT	Dimensiones	Análisis	Encuadres focales	Análisis
Implicación directa M1	50	Implicación vital D1	Leve tendencia a ser impulsivo, sin pararse a pensar antes de actuar	Espontaneidad vital E1	Se trata de una persona implicativa (activa, espontánea y fluida) que no se implica demasiado, vive y actúa sin espontaneidad y reflexionando o calculando. Tiendo a no pensar, sin reflexionar, sin analizarlo todo y algunas veces descubro lo absurdo de las cosas. No me preocupo y alarmino sobre lo que tengo que hacer, pensando y tratando de controlarlo todo.
Hiperanálisis M2	40				
Hipercontrolanticipario M3	60				
Anticipación aversiva M5	60	Negatividad D2	Tendencia a desconsiderar los fallos, a no realizar anticipaciones aversivas ni a mostrar desconfianza hacia los demás.	Ajuste E2	La puntuación en este encuadre indica un menor grado de ajuste emocional, satisfacción y eficiencia desconectando las emociones para no verse afectado (molde de Disociación emocional); desconectando el pensamiento y la atención, olvidando o refugiándose en fantasías (molde de
Evaluación selectiva negativa M6	20				
Hostilgenia M7	20				
Afrontamiento borroso M4	60	Discordancia D3	Tendencia a imponer los propios deseos, no aceptando la realidad tal y		
Inflación - Decepción M8	80				

Focalización en la carencia M9	40		como es y generando distorsiones e insatisfacciones.		Oblicuidad cognitiva); también desconectándose del mundo, refugiándose en sí mismo 'Y torturándose (molde de Reclusión).
Imantación por lo imposible M10	20				
Anticipación devaluativa M11	40	Evitación D4	Tendencia a huir de los problemas, quitándoles valor, desconectando las emociones, borrando de la mente lo incómodo.		
Disociación emocional M12	70				
Reclusión M13	40				
Oblicuidad cognitiva M14	40				
Justificación de los fallos M18	40				
Deplazamiento M19	20	Defensividad D5	Tendencia a aceptar los propios fallos encajando las contrariedades y generando alternativas.		
Atribución al temperamento M20	40	Atribución externa D6	Tendencia a atribuir los fracasos a fuerzas ajenas a la propia voluntad.		
Atribución social del éxito M21	70				
Atribución mágica M22	40				
Anticipación esfuerzo y costo M15	70	Operatividad D7	Tendencia a esforzarse, a planificar lo que se va a hacer, a ser preciso y a supervisar lo que se ha hecho.		
Precisión y superación M16	40				
Atribución falta de esfuerzo M17	40				
Evaluación positiva M29	99	Optimización positivizante D8	Tendencia a seleccionar lo positivo de la realidad y transformar lo negativo en positivo.	Optimización E3	Se trata de una persona constructiva (rentabilizadora, superadora y optimista) que tiende a seleccionar y resaltar lo agradable y positivo. Transformo los inconvenientes en ventajas. Me convengo dándome argumentos para actuar. Preveo mis emociones y el modo de encauzarlas. Analizo los posibles problemas y busco soluciones. Atribuyo mis fracasos a los procedimientos utilizados
Transformación rentabilizadora M30	80	Optimización preparatoria D9	Tendencia a construir hacia delante, cargándose de razones y previendo las propias reacciones emocionales.		
Autoconvicción volitiva M25	40				
Control emocional anticipatorio M27	40	Optimización autopotenciadora D10	Tendencia a fortalecer el yo, analizando los resultados fallidos, dándose ánimos, previendo las ventajas e inconvenientes y valorando los resultados logrados.		
Atribución internalista M23	70				
Atribución a las estrategias M24	99				
Automotivación proactiva M26	99				
Anticipación constructiva previsor M28	70				

Sujeto # 9

Factores de primer orden	PT	Dimensiones	Análisis	Encuadres focales	Análisis
Implicación directa M1	60	Implicación vital D1	Reflexiono; no me implico, no actúo y no vivo espontáneamente, con leve tendencia a analizar y buscar explicaciones y sin preocuparse tanto por querer controlarlo todo.	Espontaneidad vital E1	Se trata de una persona implicativa (activa, espontánea y fluida) que no se implica demasiado, vive y actúa sin espontaneidad y reflexionando o calculando. Tiendo a no pensar, sin reflexionar, sin analizarlo todo y algunas veces descubro lo absurdo de las cosas. No me preocupo y alarimo sobre lo que tengo que hacer, pensando y tratando de controlarlo todo.
Hiperanálisis M2	30				
Hipercontrolanticipario M3	60				
Anticipación aversiva M5	60	Negatividad D2	Anticipo y exagero peligros y problemas. Siempre veo cosas negativas y encuentro fallos. Imagino las dificultades que me creará la gente y cuando tengo problemas pienso que los demás no me ayudarán o me perjudicarán.	Ajuste E2	Siempre encuentro fallos, inconvenientes e insatisfacción porque las cosas no son como tienen que ser. No deseo lo que no tengo y considero lo que poseo. Se me facilita renunciar a lo que quiero, aunque sea posible. No me enfrento a los problemas, trato de evadirme y olvidarlos. Busco excusas y disculpas ante mi propio fracaso. Cuando algo me afecta, descargo mi frustración en otras personas o situaciones. Este encuadre de Ajuste es responsable de que el enfoque sobre la vida sea inestable, es decir, negativista y distorsionado. La puntuación en este encuadre indica un menor grado de ajuste emocional, satisfacción y eficiencia, dado que se evita la responsabilidad con autoengaños, refugiándose en fantasías y desconectando las emociones para no verse afectado
Evaluación selectiva negativa M6	20				
Hostilgenia M7	20				
Afrontamiento borroso M4	50	Discordancia D3	Tendencia a aceptar la realidad tal y como es, pero implicándose en lo que se puede mejorar.	Ajuste E2	Siempre encuentro fallos, inconvenientes e insatisfacción porque las cosas no son como tienen que ser. No deseo lo que no tengo y considero lo que poseo. Se me facilita renunciar a lo que quiero, aunque sea posible. No me enfrento a los problemas, trato de evadirme y olvidarlos. Busco excusas y disculpas ante mi propio fracaso. Cuando algo me afecta, descargo mi frustración en otras personas o situaciones. Este encuadre de Ajuste es responsable de que el enfoque sobre la vida sea inestable, es decir, negativista y distorsionado. La puntuación en este encuadre indica un menor grado de ajuste emocional, satisfacción y eficiencia, dado que se evita la responsabilidad con autoengaños, refugiándose en fantasías y desconectando las emociones para no verse afectado
Inflación - Decepción M8	80				
Focalización en la carencia M9	50				
Imantación por lo imposible M10	50				
Anticipación devaluativa M11	20	Evitación D4	Tendencia a conectar con los problemas afrontándolos directamente, con el pensamiento, las emociones y la acción.	Ajuste E2	Siempre encuentro fallos, inconvenientes e insatisfacción porque las cosas no son como tienen que ser. No deseo lo que no tengo y considero lo que poseo. Se me facilita renunciar a lo que quiero, aunque sea posible. No me enfrento a los problemas, trato de evadirme y olvidarlos. Busco excusas y disculpas ante mi propio fracaso. Cuando algo me afecta, descargo mi frustración en otras personas o situaciones. Este encuadre de Ajuste es responsable de que el enfoque sobre la vida sea inestable, es decir, negativista y distorsionado. La puntuación en este encuadre indica un menor grado de ajuste emocional, satisfacción y eficiencia, dado que se evita la responsabilidad con autoengaños, refugiándose en fantasías y desconectando las emociones para no verse afectado
Disociación emocional M12	80				
Reclusión M13	90				
Oblicuidad cognitiva M14	70				
Justificación de los fallos M18	50	Defensividad D5	Leve tendencia a aceptar los propios fallos, encajando las contrariedades y generando alternativas	Ajuste E2	Siempre encuentro fallos, inconvenientes e insatisfacción porque las cosas no son como tienen que ser. No deseo lo que no tengo y considero lo que poseo. Se me facilita renunciar a lo que quiero, aunque sea posible. No me enfrento a los problemas, trato de evadirme y olvidarlos. Busco excusas y disculpas ante mi propio fracaso. Cuando algo me afecta, descargo mi frustración en otras personas o situaciones. Este encuadre de Ajuste es responsable de que el enfoque sobre la vida sea inestable, es decir, negativista y distorsionado. La puntuación en este encuadre indica un menor grado de ajuste emocional, satisfacción y eficiencia, dado que se evita la responsabilidad con autoengaños, refugiándose en fantasías y desconectando las emociones para no verse afectado
Deplazamiento M19	90				
Atribución al temperamento M20	20	Atribución externa D6	Tendencia a atribuir los fracasos a fuerzas ajenas a la propia voluntad.	Ajuste E2	Siempre encuentro fallos, inconvenientes e insatisfacción porque las cosas no son como tienen que ser. No deseo lo que no tengo y considero lo que poseo. Se me facilita renunciar a lo que quiero, aunque sea posible. No me enfrento a los problemas, trato de evadirme y olvidarlos. Busco excusas y disculpas ante mi propio fracaso. Cuando algo me afecta, descargo mi frustración en otras personas o situaciones. Este encuadre de Ajuste es responsable de que el enfoque sobre la vida sea inestable, es decir, negativista y distorsionado. La puntuación en este encuadre indica un menor grado de ajuste emocional, satisfacción y eficiencia, dado que se evita la responsabilidad con autoengaños, refugiándose en fantasías y desconectando las emociones para no verse afectado
Atribución social del éxito M21	20				
Atribución mágica M22	40				

Anticipación esfuerzo y costo M15	20	Operatividad D7	Tendencia a esforzarse, a planificar lo que se va a hacer, a ser preciso y a supervisar lo que se ha hecho.		
Precisión y superación M16	40				
Atribución falta de esfuerzo M17	60				
Evaluación positiva M29	99	Optimización positivizante D8	Tendencia a seleccionar lo positivo de la realidad y transformar lo negativo en positivo.	Optimización E3	El tercer y último encuadre mental, Optimización, es responsable de que el enfoque sobre la vida sea constructivo, es decir, rentabilizador, superador y optimista. La puntuación en este encuadre indica un mayor grado de capacidad de superación, de iniciativa y de proyectos, analizando los resultados fallidos y siendo autocrítico con los procedimientos utilizados para mejorarlos en el futuro; dándose ánimo, creyendo en sí mismo y siendo realistas, previendo lo que puede ocurrir, viendo pros y contras, pero con talante constructivo y optimista.
Transformación rentabilizadora M30	70	Optimización preparatoria D9	Tendencia a construir hacia delante, cargándose de razones y previendo las propias reacciones emocionales.		
Autoconvicción volitiva M25	70				
Control emocional anticipatorio M27	40	Optimización autopotenciadora D10	Tendencia a fortalecer el yo, analizando los resultados fallidos, dándose ánimos, previendo las ventajas e inconvenientes y valorando los resultados logrados.		
Atribución internalista M23	80				
Atribución a las estrategias M24	80				
Automotivación proactiva M26	99				
Anticipación constructiva previsor M28	70				

Sujeto # 10					
Factores de primer orden	PT	Dimensiones	Análisis	Encuadres focales	Análisis
Implicación directa M1	60	Implicación vital D1	Tendencia a ser impulsivo, vitalista y espontáneo, sin pararse a pensar antes de actuar.	Espontaneidad vital E1	El primer encuadre, Espontaneidad vital, permite que el modo de situarse ante las situaciones y la vida en general sea implicativo, es decir, activo, espontáneo y fluido. Refleja emocionalidad y vivencia, con el inconveniente de la impulsividad, la imprudencia y la ineficacia
Hiperanálisis M2	20				
Hipercontrolanticipario M3	70				
Anticipación aversiva M5	50	Negatividad D2	Anticipo y exagero peligros y problemas. Siempre veo cosas negativas y encuentro fallos. Imagino las dificultades que me creará la gente y cuando tengo problemas pienso que los demás no me ayudarán o me perjudicarán.	Ajuste E2	Se trata de una persona con poco vitalismo y expansión personal, inestable con poco grado de grado de ajuste emocional, satisfacción y eficiencia. Me veo arrastrado por lo negativo y anticipo peligros o problemas. Este encuadre de Ajuste es responsable de que el enfoque sobre la vida
Evaluación selectiva negativa M6	20				
Hostilgenia M7	30				

Afrontamiento borroso M4	50	Discordancia D3	Tendencia a aceptar la realidad tal y como es, pero implicándose en lo que se puede mejorar.		sea inestable, es decir, negativista y distorsionado. La puntuación en este encuadre indica un menor grado de ajuste emocional, satisfacción y eficiencia desconectando las emociones para no verse afectado (molde de Disociación emocional); desconectando el pensamiento y la atención, olvidando o refugiándose en fantasías (molde de Oblicuidad cognitiva); también desconectándose del mundo, refugiándose en sí mismo 'Y torturándose (molde de Reclusión).
Inflación - Decepción M8	80				
Focalización en la carencia M9	20				
Imantación por lo imposible M10	30				
Anticipación devaluativa M11	40	Evitación D4	Tendencia a huir de los problemas, quitándoles valor, desconectando las emociones, borrando de la mente lo incómodo.		
Disociación emocional M12	90				
Reclusión M13	90				
Oblicuidad cognitiva M14	20				
Justificación de los fallos M18	20	Defensividad D5	Busco excusas y disculpas ante mi propio fracaso. Descargo mis frustraciones en otras personas o situaciones.		
Deplazamiento M19	20				
Atribución al temperamento M20	30	Atribución externa D6	Tendencia a atribuir los fracasos a fuerzas ajenas a la propia voluntad.		
Atribución social del éxito M21	50				
Atribución mágica M22	20				
Anticipación esfuerzo y costo M15	50	Operatividad D7	Tendencia a esforzarse, a planificar lo que se va a hacer, a ser preciso y a supervisar lo que se ha hecho.		
Precisión y superación M16	80				
Atribución falta de esfuerzo M17	90				
Evaluación positiva M29	99	Optimización positivizante D8	Tendencia a desconsiderar o desatender los aspectos positivos.	Optimización E3	Se trata de una persona responsable de que el enfoque sobre la vida sea constructivo, es decir, rentabilizador, superador y optimista. La puntuación en este encuadre indica un mayor grado de capacidad de superación, de iniciativa y de proyectos, analizando los resultados fallidos y siendo autocrítico con los procedimientos utilizados para mejorarlos en el futuro; dándose ánimo, creyendo en sí mismo y siendo realistas, previendo lo que puede ocurrir, viendo pros y contras, pero con talante constructivo y optimista.
Transformación rentabilizadora M30	99				
Autoconvicción volitiva M25	40	Optimización preparatoria D9	Tendencia a construir hacia delante, cargándose de razones y previendo las propias reacciones emocionales.		
Control emocional anticipatorio M27	20	Optimización autopotenciadora D10	Tendencia a fortalecer el yo, analizando los resultados fallidos, dándose ánimos, previendo las ventajas e inconvenientes y valorando los resultados logrados.		
Atribución internalista M23	90				
Atribución a las estrategias M24	99				
Automotivación proactiva M26					
Anticipación constructiva previsor M28					

Sujeto # 11					
Factores de primer orden	PT	Dimensiones	Análisis	Encuadres focales	Análisis
Implicación directa M1	60	Implicación vital D1	No me preocupo y alarmo sobre lo que tengo que hacer, pensando y tratando de controlarlo todo.	Espontaneidad vital E1	Me implico, vivo y actúo espontáneamente, sin estar reflexionando o calculando. Tiendo a pensar, a reflexionar, a analizarlo todo y algunas veces descubro lo absurdo de las cosas.
Hiperanálisis M2	20				
Hipercontrolanticipario M3	90				
Anticipación aversiva M5	80	Negatividad D2	Anticipo y veo peligros y problemas. Algunas veces veo cosas negativas y encuentro fallos. Imagino las dificultades que me creará la gente y cuando tengo problemas pienso que los demás no me ayudarán o me perjudicarán.	Ajuste E2	Se trata de una persona con poco vitalismo y expansión personal, inestable con poco grado de grado de ajuste emocional, satisfacción y eficiencia. Me veo arrastrado por lo negativo y anticipo peligros o problemas. La puntuación en este encuadre indica un grado levemente mayor de vitalismo y expansión personal. Este encuadre de Ajuste es responsable de que el enfoque sobre la vida sea inestable, es decir, negativista y distorsionado.
Evaluación selectiva negativa M6	20				
Hostilgenia M7	30				
Afrontamiento borroso M4	50	Discordancia D3	Tendencia a imponer los propios deseos, no aceptando la realidad tal y como es y generando distorsiones e insatisfacciones.		
Inflación - Decepción M8	80				
Focalización en la carencia M9	20				
Imantación por lo imposible M10	30				
Anticipación devaluativa M11	40	Evitación D4	Tendencia a huir de los problemas, quitándoles valor, desconectando las emociones, borrando de la mente lo incómodo.		
Disociación emocional M12	90				
Reclusión M13	90				
Oblicuidad cognitiva M14	20				
Justificación de los fallos M18	20	Defensividad D5	Tendencia a aceptar los propios fallos encajando las contrariedades y generando alternativas.		
Deplazamiento M19	20				
Atribución al temperamento M20	30	Atribución externa D6	Atribuyo mis fallos a otra cosa y no a mi temperamento. Soy así. Me veo capaz de hacer lo que me propongo. Puedo hacer mucho para cambiar.		
Atribución social del éxito M21	50				
Atribución mágica M22	20				
Anticipación esfuerzo y costo M15	50	Operatividad D7	Tendencia a esforzarse, a planificar		

Precisión y superación M16	80		lo que se va a hacer, a ser preciso y a supervisar lo que se ha hecho.		
Atribución falta de esfuerzo M17	90				
Evaluación positiva M29	99	Optimización positivizante D8	Tendencia a desconsiderar o desatender los aspectos positivos.	Optimización E3	La puntuación en este encuadre indica un mayor grado de capacidad de superación, de iniciativa y de proyectos, analizando los resultados fallidos y siendo autocrítico con los procedimientos utilizados para mejorarlos en el futuro; dándose ánimo, creyendo en sí mismo y siendo realistas, previendo lo que puede ocurrir, viendo pros y contras, pero con talante constructivo y optimista.
Transformación rentabilizadora M30	99				
Autoconvicción volitiva M25	40	Optimización preparatoria D9	Tendencia a construir hacia delante, cargándose de razones y previendo las propias reacciones emocionales.		
Control emocional anticipatorio M27	20				
Atribución internalista M23	90	Optimización autopotenciadora D10	Atribuyo mis fracasos a los procedimientos utilizados. Analizo los posibles problemas y busco soluciones con optimismo.		
Atribución a las estrategias M24	99				
Automotivación proactiva M26	99				
Anticipación constructiva previsor M28	70				

Anexo 6. Preguntas del test Moldes

MOLDES

Apellidos y nombre

Sexo: Varón Mujer Edad Fecha / /

Centro / Entidad

Curso / Puesto

INSTRUCCIONES

El siguiente cuestionario te puede ayudar a conocerte mejor y a orientarte en la vida. Se trata de que expreses tu modo habitual de pensar y de reaccionar ante las situaciones. Para ello has de indicar en cada frase tu *nivel o grado de acuerdo*, rodeando los números del ① al ⑤ en tu hoja de respuestas según el siguiente criterio:

Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni una cosa ni la otra	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

- Rodearás el ① cuando no exista *ninguna* coincidencia entre lo que se dice y cómo eres tú en realidad.
- Rodearás el ⑤ cuando exista *total* coincidencia entre lo que se dice y cómo eres tú.
- Cuando las coincidencias sean moderadas, deberás rodear el número más adecuado entre ② y ④.



Autores: P. Hernández-Guanir.
 Copyright © 2010 by TEA Ediciones, S.A., Madrid, España.
 Edita: TEA Ediciones, S.A.; Fray Bernardino Sahagún, 24 - 28036 Madrid, España - Este ejemplar está impreso en *DOS TINTAS*. Si le presentan otro en tinta negra, es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio, **NO LA UTILICE** - Todos los derechos reservados. Prohibida la reproducción total o parcial. Impreso en España. Printed in Spain.

	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni una cosa ni la otra	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo
	1	2	3	4	5
A	Ante muchas situaciones de la vida... o bien cuando voy a encontrarme con una situación nueva, estimulante, donde hay dificultades, pero también posibilidades para cualquier cosa...				
1	Anticipo peligros o problemas: Tiendo a imaginar peligros, problemas o fracasos, exagerando lo que me puede ocurrir.				1 2 3 4 5 1
2	Reflexiono y analizo: Tiendo a analizar la situación con calma, imaginando lo bueno y lo malo con que me puedo encontrar.				1 2 3 4 5 2
3	Anticipo éxitos: Tiendo a imaginar las posibles ventajas y éxitos que puedo conseguir.				1 2 3 4 5 3
4	Me preocupo pensando: Tiendo a preocuparme con anterioridad o mucho tiempo antes, dándole vueltas y vueltas, queriendo estar seguro de poder controlar lo que voy a hacer.				1 2 3 4 5 4
5	Busco el lado positivo: Tiendo a fijarme en el lado positivo que pueda encontrarme, a pesar de lo negativo que pueda ver o encontrar.				1 2 3 4 5 5
6	Imagino mucho esfuerzo: Tiendo a imaginar y hacérseme duro todo el trabajo y el esfuerzo que me supone tener que meterme en una situación o actividad.				1 2 3 4 5 6
7	Preveo mi estado de ánimo: Procuo pensar en cómo tener serenidad y no ponerme nervioso a la hora de actuar.				1 2 3 4 5 7
8	Me tambaleo ante lo que me propongo: Me veo incapaz y me desmoralizo pensando que no voy a conseguir lo que me propongo.				1 2 3 4 5 8
9	Razono mi distanciamiento: Me doy argumentos o razones para evitar intervenir o actuar.				1 2 3 4 5 9
10	Actúo directamente: Me meto en las situaciones sin estar reflexionando o analizando lo que voy a hacer.				1 2 3 4 5 10
11	Imagino dificultades por parte de los otros: Me imagino que la gente me creará problemas o me fastidiará cuando menos lo espere.				1 2 3 4 5 11
12	Analizo lo absurdo de las cosas: Tiendo a analizar y a reflexionar sobre lo que hay detrás de las cosas y de las personas y al final termino viendo todo absurdo o ridículo.				1 2 3 4 5 12
13	Me convenzo para actuar: Procuo descubrir razones y convencerme para meterme con ganas en esa situación, a pesar de las dificultades.				1 2 3 4 5 13
14	Tengo fe en conseguir lo que me propongo: Pienso que tengo capacidades para resolver las situaciones que me encuentre.				1 2 3 4 5 14
15	Me animo: Me doy ánimos para intervenir o me imagino las consecuencias positivas para superar las dificultades.				1 2 3 4 5 15
16	Imagino la buena voluntad de la gente: Tiendo a pensar que me encontraré con gente agradable que me ayudará o me hará sentir bien.				1 2 3 4 5 16
17	Aspiro a lo máximo: Tiendo a imaginar, de manera exagerada, que voy a conseguir algo muy destacable, aunque después me suele pasar que no llego a alcanzarlo.				1 2 3 4 5 17
18	Calculo mal el tiempo disponible: Suelo pensar que tengo tiempo suficiente y no me altero, pero luego resulta que llego tarde o me falta tiempo.				1 2 3 4 5 18

NO SE DETENGA, CONTINÚE EN LA PÁGINA SIGUIENTE 

	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni una cosa ni la otra	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo		
	1	2	3	4	5		
19	Doy por supuesto que todo está controlado: Me falta precisión y amarre en lo que hago, pues suelo creer que lo que estudio, trato, negocio o trabajo está suficientemente dominado, pero luego quedan muchos cabos sin atar.					1 2 3 4 5	19
20	Me surgen muchas cosas y comienzo a dudar: Se me suelen ocurrir muchas ideas y alternativas, me decido por una, luego por otra, más tarde por otra... Total, me lleno de confusión e indecisión.					1 2 3 4 5	20
21	Espero mucho: Tiendo a esperar que voy a encontrarme algo maravilloso, me imagino todo extraordinario, pero después no es así y me decepciono.					1 2 3 4 5	21
22	Considero el lado negativo: Tiendo a fijarme en el lado negativo a pesar de lo positivo que pueda ver en las cosas y situaciones.					1 2 3 4 5	22
23	Soy detallista y crítico: Tiendo a analizarlo todo, a buscar explicaciones, a desmenuzar y a ser crítico con lo que ocurre.					1 2 3 4 5	23
24	Tiendo a no sentir: Tiendo a ser espectador, a no implicarme, a ver las cosas de manera fría y distante, sin grandes emociones.					1 2 3 4 5	24
25	Me implico y me desinflo: Con mi fantasía me meto con mucho entusiasmo en las situaciones y, pronto, en la realidad, me desanimo.					1 2 3 4 5	25
26	Espero poco: Tiendo a no entusiasmarme demasiado con lo que me voy a encontrar, más bien procuro quitarle valor o importancia antes de que ocurra.					1 2 3 4 5	26
27	Me imagino lo peor: Mi mente suele estar pendiente, en alerta, y tiendo a imaginar que me va a ocurrir algo desagradable o desastroso.					1 2 3 4 5	27
28	Estudio y planifico: Tiendo a ver con serenidad todas las condiciones y soluciones posibles de las situaciones en que voy a meterme o estoy metido.					1 2 3 4 5	28
29	No me planteo nada: Tiendo a estar tranquilo, esperando que las cosas ocurran como tengan que ocurrir.					1 2 3 4 5	29
30	Me imagino lo mejor: Tiendo a imaginar que me va a ocurrir algo agradable o exitoso.					1 2 3 4 5	30
31	No puedo evitar preocuparme: Con anterioridad, o mucho tiempo antes de cualquier situación, el pensamiento se me acelera, me surgen preguntas, imágenes e ideas, preocupándome hasta poder controlar lo que voy a hacer.					1 2 3 4 5	31
32	Me centro en las ventajas: Tiendo a fijarme más en las ventajas que en los inconvenientes y procuro descubrir algo útil o agradable, aunque sepa que existen problemas.					1 2 3 4 5	32
33	Imagino todo el recorrido que falta: Me imagino que es tanto lo que falta y tanto lo que hay que hacer que se me quitan las ganas de meterme o de continuar en una actividad o trabajo.					1 2 3 4 5	33
34	Me preparo ante lo imprevisto: Procuro imaginar los momentos difíciles para después no alarmarme y decirme a mí mismo que esté tranquilo.					1 2 3 4 5	34
35	Dudo de mí y me comparo con otros: Tiendo a pensar que no tengo capacidades o carácter para resolver las situaciones. O si no, pienso que otros son más capaces que yo.					1 2 3 4 5	35
36	Me convengo para no actuar: Me digo: "Si no fuera por tal o cual inconveniente, yo actuaría o me metería, pero así no...".					1 2 3 4 5	36

NO SE DETENGA, CONTINÚE EN LA PÁGINA SIGUIENTE 

	Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni una cosa ni la otra	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo		
	1	2	3	4	5		
37	Me decido y me implico: Me meto en las situaciones sin estar reflexionando o analizándolas. Simplemente, me meto y las vivo.					1 2 3 4 5	37
38	Chocaré con la gente: Pienso que me encontraré con los intereses o las malas intenciones de los demás y no podré estar tranquilo porque habrá gente que siempre me creará conflictos.					1 2 3 4 5	38
39	Descubro el engaño y la falsedad de las cosas: Tiendo a analizar y a reflexionar sobre lo que hay detrás de la realidad y al final termino viendo falsa ilusión, simples sueños, pura mentira.					1 2 3 4 5	39
40	Me convenzo para implicarme: Procuo convencerme para meterme con interés en esa situación o me digo: "Esto lo hago aunque no me apetezca".					1 2 3 4 5	40
41	Valoro mis capacidades y me comparo positivamente: Pienso que tengo capacidades para resolver las situaciones con que me encuentre y que puedo tener tanto o más éxito que los demás.					1 2 3 4 5	41
42	Me doy ánimos: Me doy ánimos diciéndome cosas como: "Piensa en los resultados" o "Aunque no me apetezca o encuentre dificultades, poco a poco se me hará más fácil", o también "Ánimo que ya falta menos".					1 2 3 4 5	42
43	Me parece que congeniaré con la gente: Pienso que lo pasaré bien porque encajaré con los intereses o los comportamientos de los demás.					1 2 3 4 5	43
44	Aspiro a lo ideal: Pienso, de forma exagerada y poco realista, en conseguir mis proyectos o deseos, aunque después se me viene todo abajo.					1 2 3 4 5	44
45	Pospongo lo que tengo que hacer: Suelo pensar que tengo tiempo suficiente, así dejo mis trabajos y obligaciones para después. Luego resulta que se me amontona todo o no cubro lo que tengo que hacer.					1 2 3 4 5	45
46	Creo que lo hecho es suficiente: Suelo creer que es suficiente con echar un vistazo o ir por encima en lo que tengo que hacer, estudiar, trabajar o tratar. Sin embargo, luego me doy cuenta de que faltaban muchos detalles por revisar y amarrar.					1 2 3 4 5	46
47	Me genero muchas dudas: Suelo darle muchas vueltas a las cosas y se me ocurren muchas ideas, pero luego no sé por cuál decidirme.					1 2 3 4 5	47
48	Espero cosas extraordinarias: Tiendo a pensar o a decir: "Va a ser maravilloso...". Luego no es así y me decepciono.					1 2 3 4 5	48
49	Me fijo en lo negativo: Tiendo a fijarme en los fallos o en lo que puede ser perjudicial, aunque todo parezca ser muy atractivo.					1 2 3 4 5	49
50	Pienso mucho las cosas: Tiendo a querer comprenderlo todo, a buscar explicaciones, a darle muchas vueltas a las cosas. Se puede decir que pienso más que actúo o vivo.					1 2 3 4 5	50
51	Tiendo a desconectar mis sentimientos: Tiendo a no implicarme, a ver las cosas sin apasionamiento, a no gozar ni sufrir.					1 2 3 4 5	51
52	Me entusiasmo y me desanimo: Con la ilusión de mis ideas y proyectos, me implico en las situaciones una y otra vez pero, pronto, una y otra vez, pierdo el interés.					1 2 3 4 5	52
53	No pongo interés en lo que va a venir: Tiendo a no entusiasarme demasiado con lo que me voy a encontrar, más bien suelo decir: "¡Total, para qué! Nada merece la pena...".					1 2 3 4 5	53

NO SE DETENGA, CONTINÚE EN LA PÁGINA SIGUIENTE 

Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni una cosa ni la otra	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

B Después de muchas situaciones de la vida, en general... o bien, después de hacer algo o después de que me ocurra algo, suelo hacer valoraciones reaccionando así:							
54	Sólo veo malos resultados: Cuando valoro lo que he hecho o lo que he obtenido, tiendo a ver sólo inconvenientes, desgracias y fracasos, o, al menos, algo que me lleva a decir: "¡Mal, muy mal!".	1	2	3	4	5	54
55	Me fijo en lo malo: Aunque haya conseguido cosas positivas, tiendo a fijarme en los fallos o inconvenientes.	1	2	3	4	5	55
56	Sólo me fijo en lo bueno: Tiendo a fijarme en todo lo bueno que hago o que me encuentro, a pesar de que haya fallos e inconvenientes.	1	2	3	4	5	56
57	Busco soluciones en el desencanto: Tiendo a buscar alternativas y soluciones aun en los casos más duros y penosos.	1	2	3	4	5	57
58	Me centro en lo que me falta: Tiendo a fijarme más en lo que me queda por conseguir o en lo que no tengo que en lo que he conseguido o poseo.	1	2	3	4	5	58
59	Deseo y no puedo: Me suelo apegar a lo que no puedo conseguir o a lo que me crea problemas, sin ser capaz de renunciar a ello.	1	2	3	4	5	59
60	Me confirmo en el desencanto: Tiendo a comprobar que después de que ocurran, las cosas no son tan brillantes como cabría esperar, tendiendo a decir "Ya lo decía yo, ¡al final nada!".	1	2	3	4	5	60
61	Sólo me fijo en lo negativo: Tiendo a valorar mal lo que hago o lo que me encuentro, pues sólo veo fallos e inconvenientes.	1	2	3	4	5	61
62	Me fijo en lo negativo aunque haya cosas positivas: A pesar de llegar al final o conseguir ciertos logros, tiendo a mostrar mi insatisfacción porque las cosas no son como creo que deben ser.	1	2	3	4	5	62
63	Me fijo más en lo que he conseguido: Tiendo a fijarme con satisfacción en lo que he logrado, más que en los fallos o inconvenientes.	1	2	3	4	5	63
64	Transformo las desgracias en bienes: Tiendo a buscarle algún sentido positivo a los desengaños, reveses o infortunios.	1	2	3	4	5	64
65	Me fijo en lo que no he conseguido: Tiendo a fijarme más en lo que no he logrado o no tengo que en lo que he conseguido o poseo.	1	2	3	4	5	65
66	Deseo y no puedo: Me cuesta renunciar a lo que quiero, aunque sé que eso no es posible o que me crea conflictos el seguir manteniéndolo.	1	2	3	4	5	66
67	No debo esperar: Tiendo a ver que las cosas al final terminan mal o no son tan buenas, tal como yo ya suponía.	1	2	3	4	5	67

NO SE DETENGA, CONTINÚE EN LA PÁGINA SIGUIENTE 

Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni una cosa ni la otra	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

C Después de muchas situaciones de la vida, en general..., o bien después de hacer algo o que me ocurra algo, suelo buscar explicaciones...							
CUANDO LAS COSAS ME SALEN MAL							
68	Debido a mi falta de cualidades: Si fallo, fracaso o me salen las cosas mal, suelo pensar que es debido a mi falta de habilidades, a mi carácter o a que soy así.	1	2	3	4	5	68
69	Debido a mi falta de esfuerzo: Si fallo, fracaso o me salen las cosas mal, suelo pensar que es debido a mi falta de esfuerzo, a no haber trabajado más.	1	2	3	4	5	69
70	Debido a mi temperamento: Si fallo, fracaso o me salen las cosas mal, suelo pensar que es debido a que me pongo nervioso y no me controlo.	1	2	3	4	5	70
71	Debido a mis estrategias: Si fallo, fracaso o me salen las cosas mal, suelo pensar que es debido a que no utilicé el procedimiento o medio adecuado.	1	2	3	4	5	71
72	Debido a la actitud o comportamiento de otros: Si fallo, fracaso o me salen las cosas mal, suelo pensar que es debido a que hay personas que me perjudican o que no me ayudan.	1	2	3	4	5	72
73	Debido a cosas que uno no sabe: Si fallo, fracaso o me salen las cosas mal, suelo pensar que es debido al destino, a la mala suerte o a fuerzas que están en contra de mí.	1	2	3	4	5	73
CUANDO LAS COSAS ME SALEN BIEN							
74	Debido a mis cualidades: Si acierto, tengo éxito o me salen las cosas bien, suelo pensar que es debido a mis habilidades, a mi carácter o a que soy así.	1	2	3	4	5	74
75	Debido a mi esfuerzo: Si acierto, tengo éxito o me salen las cosas bien, suelo pensar que es debido a mi esfuerzo, a haber trabajado.	1	2	3	4	5	75
76	Debido a mi temperamento: Si acierto, tengo éxito o me salen las cosas bien, suelo pensar que es debido a que estoy sereno y me controlo.	1	2	3	4	5	76
77	Debido a mis estrategias: Si acierto, tengo éxito o me salen las cosas bien, suelo pensar que es debido a que utilicé el procedimiento o medio adecuado.	1	2	3	4	5	77
78	Debido a la actitud o comportamiento de otros: Si acierto, tengo éxito o me salen las cosas bien, suelo pensar que es debido a que hay personas que me benefician o que me ayudan.	1	2	3	4	5	78
79	Debido a cosas que uno no sabe: Si acierto, tengo éxito o me salen las cosas bien, suelo pensar que es debido al destino, a la buena suerte o a fuerzas que están a favor de mí.	1	2	3	4	5	79

NO SE DETENGA, CONTINÚE EN LA PÁGINA SIGUIENTE 

Muy en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni una cosa ni la otra	Algo de acuerdo	Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

D Cuando me encuentro con situaciones desagradables, fracasos o frustraciones..., suelo reaccionar de distintas maneras...							
80	Desvío la atención: Cuando me encuentro con algo que me afecta, procuro no atender, no darle vueltas, no darle importancia.	1	2	3	4	5	80
81	Busco razones: Cuando me encuentro ante mis propios fallos, procuro justificarlos, dando argumentos y razones a mí o a los demás.	1	2	3	4	5	81
82	Expreso sentimientos opuestos: Cuando me encuentro con algo que me afecta procuro reaccionar como si no me afectara, expresando incluso sentimientos contrarios, de valentía ante el miedo, de alegría ante las molestias, etc.	1	2	3	4	5	82
83	Descargo mis sentimientos en otras situaciones: Cuando me encuentro con algo que me afecta, me enfada o me molesta, procuro reaccionar descargándome en otras personas o situaciones.	1	2	3	4	5	83
84	Procuro olvidarlo: Cuando me encuentro ante mis propios fallos, procuro no atender, haciendo como si no existieran, tratando de olvidarlos.	1	2	3	4	5	84
85	Procuro imaginar: Cuando me encuentro con algo que me afecta, que me hace enfadar, procuro imaginar situaciones contrarias donde yo puedo vencer y vengarme.	1	2	3	4	5	85
86	Procuro encauzar: Cuando me encuentro ante un fracaso o con algo que me afecta, procuro buscar posibles salidas que me puedan ayudar o que puedan ser útiles a los demás.	1	2	3	4	5	86
87	Procuro desconectar: Cuando me encuentro ante un fracaso o con algo que me afecta, procuro desconectarme de todo y encerrarme en mí mismo.	1	2	3	4	5	87

**FIN DEL CUESTIONARIO.
POR FAVOR, COMPRUEBA QUE HAS
CONTESTADO A TODAS LAS FRASES.**