EL IMPACTO DE LAS EMOCIONES EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE:

ESTRATEGIAS PARA DOCENTES EN EL AULA INCLUSIVA DE NIVEL MEDIO SUPERIOR

LIC. ROSSBELT ADRIÁN FERNÁNDEZ GALINDO

I. INTRODUCCIÓN

Planteamiento del Problema

El proceso de enseñanza-aprendizaje es una experiencia integral en la que intervienen múltiples factores, siendo uno de los más influyentes las emociones. Diversos estudios han evidenciado que las emociones juegan un papel crucial en la forma en que los estudiantes asimilan y procesan la información, se motivan para aprender, y persisten ante los desafíos académicos. Sin embargo, aún persiste una brecha significativa en la comprensión de cómo estas emociones, especialmente en el contexto de la inteligencia emocional, interactúan con variables como las prácticas docentes, el nivel de inclusión en el aula, y las características individuales de los estudiantes, en particular aquellos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad.

El presente estudio busca profundizar en esta problemática, explorando cómo las emociones, tanto de los estudiantes como de los docentes, afectan el rendimiento académico y el bienestar general dentro del ambiente escolar. Además, se pretende considerar el papel que juega la inclusión educativa en la modulación de estas emociones, especialmente en estudiantes con discapacidad o que enfrentan condiciones socioeconómicas desfavorables. A pesar de los avances en la promoción de la educación inclusiva y emocionalmente consciente, persisten interrogantes sobre la manera en que estas dinámicas emocionales específicas influyen en el rendimiento académico, la interacción en el aula y las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes.

II. PROPÓSITO Y OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Objetivo General

Explorar y analizar el impacto de las emociones y la inteligencia emocional en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con especial atención a las interacciones entre docentes y estudiantes, el clima emocional del aula, y las condiciones de inclusión, particularmente para estudiantes en situaciones de vulnerabilidad.

Objetivos Específicos

Identificar las emociones predominantes en el aula y analizar cómo estas se relacionan con diferentes aspectos del rendimiento académico de los estudiantes, tales como la participación, la motivación, y la perseverancia.

Evaluar el nivel de inteligencia emocional de los docentes y su influencia en el clima emocional del aula, así como en las dinámicas interpersonales con los estudiantes, teniendo en cuenta cómo estas habilidades pueden facilitar o dificultar el aprendizaje.

Analizar el impacto de la inclusión educativa en la experiencia emocional de los estudiantes, con un enfoque en aquellos que presentan discapacidades o se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, y cómo estas emociones influyen en su rendimiento académico y participación.

Determinar la relación entre las emociones y el rendimiento académico en estudiantes que forman parte de programas de inclusión, considerando variables como el apoyo emocional percibido, la autoestima y la autoeficacia académica.

III. COMPETENCIAS

1. Contenidos

- **1.** LAS EMOCIONES Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE.
- **1.1** FUNDAMENTOS TEORICOS DEL CONCEPTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.
- **2** EL PERSONAL DOCENTE Y SU IMPACTO EN LAS EMOCIONES.
- **2.1** ESTRÉS EN EL DOCENTE.
- **2.2** EL INCONSCIENTE DEL DOCENTE Y SU PROCESO DE ANALISIS.
- **2.2.1** EL MAESTRO Y EL DESEO DEL SABER.
- **3.** LAS EMOCIONES Y EL IMPACTO EN LOS ALUMNOS DESDE LA NEUROCIENCIA.

2. Estrategia Didáctica o Proyecto

Propuesta de Acción y Transformación

Objetivo General

Implementar un programa de desarrollo de la inteligencia emocional para docentes, con el fin de mejorar el clima escolar, las relaciones interpersonales y, en última instancia, el rendimiento académico de los estudiantes.

Acciones Específicas

Diagnóstico Inicial:

- Aplicación de pruebas de inteligencia emocional: Seleccionar una prueba validada y confiable para evaluar el nivel de inteligencia emocional de todos los docentes.
- Encuestas de clima escolar: Realizar encuestas para conocer la percepción de los docentes y estudiantes sobre el clima emocional del aula.

Diseño de un Programa de Formación:

- Talleres prácticos: Diseñar talleres enfocados en el desarrollo de las cinco competencias emocionales identificadas por Goleman (autoconciencia, autogestión, motivación, empatía y habilidades sociales).
- Mentoría: Asignar mentores a los docentes para brindar acompañamiento personalizado y reforzar los aprendizajes adquiridos en los talleres.

Implementación del Programa:

- Capacitación continua: Ofrecer oportunidades de formación continua para los docentes, incluyendo webinars, conferencias y grupos de estudio.
- Comunidades de práctica: Crear espacios de colaboración donde los docentes puedan compartir experiencias y buenas prácticas.

Evaluación del Programa:

- Seguimiento: Realizar seguimiento del progreso de los docentes a través de encuestas y observaciones.
- Evaluación del impacto: Evaluar el impacto del programa en el clima escolar, las relaciones interpersonales y el rendimiento académico de los estudiantes.
- Dirigido a: Docentes de nivel media superior.

3. Justificación Teórica

1. LAS EMOCIONES Y SU IMPACTO EN EL APRENDIZAJE

Según la teoría del conductismo, los niños son organismos observables incapaces de construir el aprendizaje por ellos mismos; por lo tanto, es necesario que reciban una estimulación la cual les ayude a crear nuevos hábitos. Por ejemplo; en una clase cuando el niño tiene una conducta deseable, el profesor la estimula por medio de un reforzamiento positivo; como podrían ser frases halagadoras. Estos reforzamientos lograrán que el niño este motivado y se dé cuenta que la actitud que tomó fue adecuada. Así, siguiendo la ley de Thorndike (1989) (H. Bower & R. Hilgard, 2000).

En el paradigma cognoscitivista, el ser humano se considera como un ser de mente activa; es decir, el conocimiento que adquiere a su alrededor es procesado por él mismo, sin ayuda de un agente externo que lo estimule a aprender. Por ello, es indispensable que el aprendiz utilice el ambiente como un medio de desarrollo para su aprendizaje y que él sea capaz de aprender a aprender (A. Ertmer & J. Newby, 1993). El uso de los sentidos es un elemento muy importante en este paradigma, ya que de acuerdo con Da Silva y Signoret (2010) los procesos internos que el ser humano adquiere son por medio de información sensorial, puesto que la transforman, la traducen, la recuperan y la utilizan logrando una interpretación general del conocimiento mediante la relación sujeto-ambiente.

El constructivismo, asume que nada viene de la nada, es decir, que conocimiento previo da nacimiento a conocimiento nuevo; es por ello que establece al aprendizaje con la creación de significados a partir de experiencias, el cual Piaget lo describía como un <proceso>, donde la persona desarrolla un papel activo, que interacciona para construir su conocimiento a través de estructuras mentales (A. Ertmer & J. Newby, 1993). Por lo tanto, el conocimiento es una copia de la realidad; el cual se construye mediante mecanismos de asociación; equilibramiento, asimilación y acomodación (Remy Zubiría, 2004).

El alumno es activo cuando es capaz de preguntar, observar, reflexionar hasta llegar hasta su objetivo. De igual manera, es considerado activo cuando se da cuenta de que hizo algo mal, cuando pregunta o pide ayuda u opiniones a alguien que sabe más que él, y por consiguiente, con todo lo anterior es capaz de contrastarlas con situaciones parecidas las cuales lo lleven al razonamiento sobre lo que cree correcto e incorrecto de sus reflexiones (Maqueo, 2005).

¿Qué estamos haciendo para desarrollar las habilidades de madurez emocional de nuestros alumnos que les permitirán potenciar su formación académica y elevar su nivel de aptitud social y emocional? Desde finales del siglo XX ha surgido un gran interés por el papel que juega la afectividad y las emociones en la educación. Es evidente la importancia de los sentimientos en el desarrollo integral de los alumnos y en su propio quehacer diario, por lo que es fundamental desarrollar las competencias sociales y emocionales a nivel educativo (Elias et al., 1997; Greenberg et al., 2000).

1.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DEL CONCEPTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Salovey y Mayer publicaron un artículo en 1990, en el que apareció por primera vez el término "Inteligencia (competencia) Emocional", que se definía como "la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/amismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios" (Salovey y Mayer, 1990, p.189). Pero no fue hasta 1995 cuando emergió y llegó a toda la sociedad, tras la publicación del best-seller "La inteligencia emocional", del psicólogo y periodista Daniel Goleman, quien destacaba la relevancia de la inteligencia emocional por encima del CI, para alcanzar el éxito tanto profesional como personal (Goleman, 1995, 1998).

El término de inteligencia se ha utilizado históricamente para denota rúnicamente la habilidad cognitiva para aprender y razonar. Aunque existen diferentes tipos de inteligencia, en términos generales este concepto implica la reunión de información, y el aprendizaje y el razonamiento sobre esta información; es decir, la habilidad mental asociada con las operaciones cognitivas (Sternberg 1996, 1999, 2000).

Como referente teórico para la presente sistematización se ha abordado la teoría del Dr. Daniel Goleman psicólogo estadounidense. Goleman, en su libro "INTELIGENCIA EMOCIONAL" publicado en 1995 se apoya en las más modernas investigaciones sobre el cerebro y la conducta, llevando al lector, según él, por un viaje que tiene como fin: Llegar a comprender el significado (y el modo) de dotar de inteligencia a la emoción, una comprensión que, en sí misma, puede servirnos de gran ayuda, porque el hecho de tomar conciencia del dominio de los sentimientos puede tener un efecto similar al que provoca un observador en el mundo de la física cuántica, es decir, transformar el objeto de observación (Goleman, 1995, p5).

Los estudiantes expresan diversas conductas en el momento de compartir espacios, útiles, material didáctico con sus pares, entre otros, dichas conductas son manifestadas a través de emociones que dan a conocer su respuesta a estímulos recibidos por sus compañeros, es decir, si son agredidos, responden con agresión, acatan normas durante el juego si lo ven hacer en los demás, se marginan al sentirse excluidos por sus pares. Dichas conductas afectan la construcción de relaciones interpersonales en los diferentes ámbitos donde se desenvuelven, provocando dificultades en su adaptación social.

La inteligencia emocional es la capacidad de conocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones. La emoción es un sentimiento y sus pensamientos característicos, ha estado psicológicos, biológicos y de tendencias a actuar (Goleman, 1995).

Junto con un grupo de investigadores, Goleman propone cinco grupos de habilidades o aptitudes que constituyen la inteligencia emocional:

- Autoconciencia: Identificar los pensamientos, los sentimientos y la fortaleza de cada uno y notar cómo influyen en las decisiones y las acciones.
- Autoconciencia social: Identificar y comprender los pensamientos y los sentimientos de los demás desarrollando la empatía, y ser capaz de adoptar el punto de vista de otros.
- Autogestión: Dominar las emociones para que faciliten la tarea que se está realizando y no interfieran en ella, establecer objetivos a corto y a largo plazo, y hacer frente a los obstáculos que puedan aparecer.
- Toma de decisiones responsable: Generar, ejecutar y evaluar soluciones positivas e informadas a los problemas, y considerar las consecuencias a largo plazo de las acciones para uno mismo y para los demás.
- Habilidades interpersonales: Expresar rechazo a las presiones negativas de compañeros y trabajar para resolver conflictos con el objetivo de mantener unas relaciones sanas y gratificantes con los demás.

2. EL PERSONAL DOCENTE Y SU IMPACTO EN LAS EMOCIONES

El Personal Docente e Investigador de la Universidades es el principal actor en la implantación de estos cambios. Aunque, los órganos de gestión (vicerrectorados, centros y departamentos universitarios) así como otros organismos externos (ANECA, Agencias de Calidad Autonómicas, UNESCO, etc.) deben crear el marco de estratégico y organizativo para desarrollar el modelo competencial en general (Sennett; 2000, 2007; Castells, 2008), es el profesorado el que debe aceptar este nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje y ponerlo en práctica en las aulas.

Este proceso obliga al profesorado de las instituciones de educación superior a desarrollar nuevas metodologías y modelos teóricos de enseñanza-aprendizaje. En el aprendizaje significativo el rol del docente cumple un papel fundamental en la construcción del conocimiento en el estudiante, es este quien proporciona herramientas propicias para que la construcción del conocimiento en el educando se dé de manera activa y no sea un sujeto pasivo, sino que desarrolle su capacidad de reflexión y comprensión.

La acción de rediseñar la clase se convierte en una reflexión teórica y metodológica de la acción educativa, por lo tanto, requiere que el maestro aprenda, comprenda y elabore un plan sobre qué, para qué, por qué y cómo realizar el proceso de enseñanza aprendizaje. Rodriguez. L (2009).

2.1 ESTRÉS EN EL DOCENTE

El estrés engloba una serie de manifestaciones físicas, psicológicas y sociales las cuales vienen como resultado de la manera en que reaccione el docente hacia la dinámica laboral dentro de una institución educativa. Por la cotidianidad de la dinámica laboral la tendencia de la percepción de lo que sucede al interior se enfoca más a las funciones académicas y administrativas en términos de resultados, por decirlo así, buenas calificaciones, estudiantes bien portados, instalaciones funcionales, llegar a tiempo, entrega de papelería en tiempo y forma etc. La actividad académica implica una serie de interacciones emotivas entre el docente y el alumno que en un principio son necesarias porque son parte de las relaciones humanas en una actividad de aprendizaje, pero si estas pierden su control, generan una serie de reacciones físicas y psicológicas momentáneas o prolongadas que se transforman en desesperación o malestares físicos.

Efectos sintomáticos del estrés docente. Una manifestación del estrés en la actividad humana es a través de cuadros sintomáticos, siguiendo la clasificación de Isabel Paula (2007) podemos hablar de cuatro más comunes:

1. Síntomas Psicosomáticos, estos están relacionados con problemas para dormir, digestivos, de alimentación, corporales, palpitaciones cardiacas. Sin embargo, complementando las ideas de la autora podemos agregar que son manifestaciones físicas, pero de origen psicológico, es decir, pueden existir dolores de cabeza, dolores musculares, gastritis y colitis manifestados con espasmos dolorosos que no tienen remedio médico ya que su causa es producida por estrés mal manejado.

2. La Sintomatología Conductual consiste en evitar situaciones por temor, caminar por ansiedad, excesos en la ingesta de café, alcohol, pastillas, acciones extremas que puedan dañar su integridad física, agresividad, ausentismos e impuntualidad laboral. Ejemplificando la idea de la autora y relacionándolo con la actividad laboral, un ejemplo podría ser cuando un profesor en el transcurso de su jornada de actividad académica puede estar presentando un sentimiento de desgano o apatía con incontrolables deseos de caminar por toda la escuela de manera constante y por lo tanto evita entrar a clases.
3. La Sintomatología Emocional está relacionada con el manejo de los afectos, es decir, distanciamiento con las personas, poca tolerancia a la frustración, cansancio, culpabilidad, problemas de autoestima, soledad, desorientado, depresivo, etc. Para ejemplificar esta sintomatología: un maestro puede estar teniendo dificultades persistentes para relacionarse con sus alumnos poniendo distancia evitando el acercamiento de sus alumnos después de clase debido al sentimiento de culpa por la falta de reconocimiento de su director.
4. Sintomatología Cognitiva se caracteriza por contenidos en REFE pensamientos de tipo negativos, en sí mismo y de los demás, en hábitos de estudio como pensar, concentrarse, ideas irracionales, olvidos frecuentes y devaluación del ámbito laboral. Siguiendo la idea de la autora, esto traducido en acciones, se presenta en aquellos profesores que siempre dudan de su capacidad y desconfían de todas las situaciones nuevas que podrían se benéficas para ellos y por el contrario les generan estrés.

2.2 EL INCONSCIENTE DEL DOCENTE Y SU PROCESO DE ANÁLISIS

Del inconsciente del maestro se alude, en primer lugar, a sus modos de operación en la relación del maestro con el alumno, destacando la existencia del problema freudiano de la comunicación inconsciente (Escobar, 2000), según el cual el maestro está gobernado por motivaciones inconscientes —que priman sobre las conscientes— y cuya determinación es superior a sus acciones educativas (p. 61). Desde esa perspectiva, el inconsciente del maestro lo limita en el cumplimiento de sus tareas y en la imposición de sus buenos propósitos en la formación de sus alumnos (Calero, 1991: 82 y 89). Su "personalidad" (Cortés, 2005 y 2006b) es, por tanto, la que influye de manera definitiva en la relación del alumno con el conocimiento.

Por tanto, frente a esa primacía de lo inconsciente sobre lo consciente en las acciones del maestro, surge —con Calero (1991), Escobar (2000) y Behneschenburg (2005)— la propuesta del análisis personal del maestro como la medida profiláctica más adecuada, de manera que los alumnos no le sirvan como material disponible para liberar sus dificultades inconscientes no resueltas. Escobar (2000) reconoce que el análisis para todos los maestros es un ideal inalcanzable, pero resalta, una vez más, las consecuencias positivas que ello puede tener en la formación de los alumnos, pues evitaría que los maestros anulen la posibilidad de que los alumnos se interroguen sobre sus actos y motivaciones.

2.2.1 EL MAESTRO Y EL DESEO DE SABER

Cuando se quiere poner en marcha el deseo en el maestro por enseñar sólo es posible si él se reconoce como un sujeto en falta, dividido, atravesado por un no saber. Se trata del reconocimiento de la propia ignorancia (Giraldo, 2005), estado de incompletud que en el ámbito humano moviliza el deseo, pero también es generador de malestar. Desde esa perspectiva, se le señala al maestro la responsabilidad de interrogarse por su deseo, y transmitir un no-todo a sus alumnos para que la falta no falte (Palacio, 2005). Ejercer su función desde ese lugar produciría efectos de transformación en sus alumnos, posibilitándoles el compromiso con la búsqueda del ideal, en la cual sólo ellos son responsables de su tiempo, su aprendizaje, su vida (Ríos, 1993).

Corresponde, pues, a los maestros, la transmisión de un deseo inscrito en un objeto culturalmente valorado: el saber.

Pues bien, el deseo y el saber, como objeto para ese deseo, dan lugar a la expresión que condensa esos dos elementos: el deseo de saber en el maestro. Para abordarlo, los autores vuelven sobre las circunstancias que hacen posible el deseo y agregan una adicional: el reconocimiento del efecto singular que puede producir, en cada alumno, las intervenciones que realiza el maestro (Ochoa, 2003a). La suma de esas condiciones posibilitaría, en los alumnos, una posición de responsabilidad frente a los diferentes ámbitos de su vida en los que tienen que elegir.

Lo anterior permite evocar una formulación central en esta reflexión: el saber no es lo que el maestro transmite, aunque aquél debe ser el objeto que causa su deseo; es el deseo de ese objeto lo que se transmite.

3. LAS EMOCIONES Y EL IMPACTO EN LOS ALUMNOS DESDE LA NEUROCIENCIA

Según Sánchez, S. (2015), el entorno familiar y social del estudiante debe jugar un papel muy importante en su vida académica, tanto directa como indirectamente. Del hecho de un buen funcionamiento cognitivo, hay evidencia de que hay mucha investigación e indagaciones sobre cómo esto afecta en los buenos resultados, esto sin duda se puede determinar fácilmente, ya que, solo depende del apoyo de los docentes y acompañantes. El entorno del estudiante puede afectar severamente el aprendizaje y la socialización con las otras personas, algo que es fundamental para el neuro-aprendizaje de las personas, por ello se muestran las tres emociones fundamentales que se deben identificar en los estudiantes y que frenan las funciones ejecutivas del cerebro.

Emociones básicas de defensa principales:

1. El miedo: es considerado una reacción que todas las personas sienten ante un suceso que se cataloga como peligro desde el punto de vista inminente. Si esta emoción se percibe en los estudiantes, entonces el aprendizaje será forzado bajo grandes niveles de cortisol y el aumento de la adrenalina, lo que provocará un bloqueo estandarizado bajo lo que se desea percibir y no logrará desarrollar las funciones ejecutivas. Los profesores deben encargarse de dirigir a los estudiantes a través de instrucciones que anulen el miedo, dando confianza y sobre todo comprensión ante las diversas situaciones que cada alumno puede presentar como consecuencia de eventos del hogar.
2. La rabia/enojo: es considerada como una reacción para canalizar las energías ante un suceso de protección propia, es un sinónimo de ira, y puede lograr en las personas que se ejecuten acciones que no son correctas para la solución de problemas, ya que se bloquean los pensamientos abstractos, provocando violencia verbal o física. En los estudiantes esta emoción es susceptible ante las injusticias que emergen de las decisiones tomadas por los docentes para uno o varios estudiantes. Es importante que los profesores determinen correctamente las palabras para proceder a brindar información congruente con la situación del contexto, para poder lograr que los alumnos comprendan definidamente.
3. La tristeza: se considera una emoción que ubica a las personas en duelo sano o patológico. Al activar el proceso neuropsicológico, la tristeza permite superar pérdidas, fracasos o desilusiones, pero sobre todo canaliza el proceso para llevarlo al nivel de cicatrización. En el ámbito educativo, los estudiantes no podrán concentrarse en el aprendizaje deseado, ya que el cerebro liberará cantidades consideradas de cortisol e inhibirá otros factores que no estén relacionados con los motivos de la tristeza. Esta emoción es una de las más difíciles de detectar en los estudiantes cuando se tiene experiencia en vivirla y por ende ocultarla, sin embargo, el trabajo de todo docente consiste en el acercamiento oportuno para poder identificar la tristeza. Las emociones son necesarias para poder identificar cuál es la situación en que la persona vive, lo que ayudará a tomar decisiones correctas y en la mayoría de los casos, a establecer límites y seguir afianzando y forjando el carácter.

Al comprender las definiciones e ideas centrales de cada emoción, se puede integrar la idea general que establece sistema límbico de crear, regular y almacenar las emociones y esto como consecuencia de las experiencias positivas que cada persona o estudiante tiene bajo la recepción de información que obtiene de los profesores. Un punto muy importante que surge desde la perspectiva de las emociones consiste en el rol del docente frente a sus estudiantes. Es sabido que el primero que debe llegar feliz a los salones de clase es el profesor; esto generará confianza, seguridad, motivación y cercanía ante los procesos cognitivos de la educación. Las emociones, por lo tanto, están ligadas en muchas ocasiones, desde el punto de vista neuro-pedagógico, a los receptores y/o personas externas, por ende, la forma en que se transmita una emoción será refleja en las personas a las cuales se dirigen las mismas.

4. Resultados

Hipótesis

Se plantea que los estudiantes con un mayor nivel de inteligencia emocional –es decir, aquellos capaces de reconocer, comprender y regular sus propias emociones, así como las emociones de los demás– tienden a mostrar un mejor rendimiento académico. Esta relación se explica por la capacidad de dichos estudiantes para generar y mantener emociones positivas, como la motivación, la curiosidad y el entusiasmo, que favorecen la concentración, la perseverancia y la búsqueda activa de conocimiento. Además, se espera que estos estudiantes tengan mayor habilidad para manejar emociones negativas como la frustración, la ansiedad o la tristeza, permitiéndoles superar obstáculos, manejar el estrés académico y mantener una actitud resiliente y proactiva ante los desafíos. Se prevé también que el nivel de inteligencia emocional de los docentes influya significativamente en el clima emocional del aula, impactando directa e indirectamente en el rendimiento de todos los estudiantes.

5. Referencias Bibliográficas y Electrónicas

- Bower, G. H., & Hilgard, E. R. (2000). *Teorías del Aprendizaje* (2da ed.). México: Trillas.
- Calero Llanes, Américo. (1991). "Notas sobre la concepción de la educación en Freud". *Cuadernos de psicología*, Cali, vol. 11, núm. 1, pp. 77-92.
- Cortés, Marlon. (2005). "Sobre la psicología del colegial. O una teoría freudiana sobre el maestro como sujeto". *Cuadernos Pedagógicos*, Medellín, Universidad de Antioquia, núm. 26, pp. 97-108.
- Ertmer, P. A., & Newby, T. J. (1993). "Conductivismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción". *Performance Improvement Quarterly*, 6(4), 50-72.
- Escobar, Carmen Elisa. (2000). "Freud: sueños, violencia, educación". *Huellas*, Barranquilla, núms. 58-59, pp. 59-63.
- López, E. E. S. (2022). "Neurociencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, enfocada en las emociones". *Revista Académica Sociedad del Conocimiento Cunzac*, 2(2), 177-182.
- Maqueo, A. M. (2005). *Lengua, aprendizaje y enseñanza*. México: Limusa.
- Mejía Correa, M. P., Toro, G. L., Flórez, S., Fernández Fuente, S., & Córtes Palomino, M. Y. (2009). "La relación entre maestro y alumno. Contribuciones realizadas desde el psicoanálisis: 1986-2006".
- Mellado Jiménez, V., Borrachero, A. B., Brígido Mero, M., Melo, L. V., Dávila Acedo, M., Conde Núñez, M., ... & Bermejo Garcia, M. L. (2014). "Las emociones en la enseñanza de las ciencias". *Enseñanza de las Ciencias*, 32(3), 0011-36.
- Paula, I. (2007). *¡No puedo más! Intervención cognitivo-conductual ante sintomatología depresiva en docentes*. España: Editorial Wolters Kluwer.

- Remy Zubiría, H. D. (2004). *El constructivismo en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el siglo XXI*. México: Plaza y Valdes.
- Ríos, Clara Inés. (1993). "Violencia y relación pedagógica", en: I Seminario taller educación y efecto social. *El compromiso ético del maestro*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Departamento de Educación infantil, Enlace gráfico, pp. 23-36.
- Romero, M. S., Torres-Coronas, T., & Arias-Oliva, M. (2015). "Barreras para la inclusión de las competencias emocionales en la educación superior". *Opción*, 31(5), 1140-1158.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). "Emotional Intelligence". *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Torres, J. A. R. (2017). "El bienestar emocional del docente". *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2).

6. Anexos

Dinámica:
"Reflejando Emociones"

Objetivo:
Concienciar a los docentes sobre cómo sus emociones y actitudes impactan en el aprendizaje de los estudiantes, así como fomentar la autoconciencia emocional.

Duración:
7-10 minutos.

Materiales Necesarios:
- Hojas de papel.
- Lápices o bolígrafos.

Instrucciones:
1. Introducción
Explica brevemente a los docentes que la actividad consiste en reflexionar sobre cómo sus emociones pueden influir en el ambiente de aprendizaje del aula.

2. Auto-reflexión Individual
Entrega una hoja de papel a cada docente y pídeles que respondan de manera honesta a las siguientes preguntas:
- ¿Cómo me siento al inicio de una clase cuando estoy estresado/a o preocupado/a?
- ¿De qué manera creo que estas emociones afectan a mis estudiantes?
- ¿Cómo reaccionan mis estudiantes ante mis diferentes estados emocionales?

3. Compartir en Parejas
Pide a los docentes que se junten en parejas y compartan sus respuestas con su compañero. Pídeles que, durante esta conversación, se enfoquen en escuchar sin juzgar y en identificar emociones comunes o similares.

4. Discusión Grupal
Reúne al grupo y haz una breve discusión sobre las observaciones y reflexiones compartidas en las parejas. Algunas preguntas que puedes plantear:

- ¿Qué emociones fueron más comunes?
- ¿Qué descubrimientos sorprendentes hicieron sobre cómo las emociones impactan el aprendizaje?

5. Cierre
Termina la dinámica pidiendo a cada docente que piense en una acción concreta que pueda implementar para manejar mejor sus emociones en el aula. Anima a los participantes a escribir esa acción en su hoja de papel y a comprometerse a llevarla a cabo.

Variación Opcional:
Si tienes un espejo disponible, puedes hacer que cada docente se mire en el espejo por unos segundos antes de iniciar la reflexión individual, pensando en cómo sus expresiones faciales pueden reflejar sus emociones y cómo estas se transmiten a los estudiantes.

Resultados Esperados:

- Mayor conciencia de las emociones personales y de su impacto en el entorno educativo.
- Reflexión sobre estrategias para mejorar la gestión emocional en el aula.
- Fomento de un clima de confianza y empatía entre los docentes.

SEMBLANZA

Lic. Rossbelt Adrián Fernández Galindo

rossbeltfernandez@gmail.com

Rossbelt Adrian Fernandez Galindo es licenciado en psicología, enfocado en el ámbito educativo con una trayectoria de 4 años en el ámbito clínico y educativo, enfocado en el apoyo a estudiantes en situaciones de vulnerabilidad. Inició su práctica profesional en el departamento de tutorías y orientación de la Preparatoria 8 donde atendió a alumnos que presentaban diversos desafíos emocionales y académicos. También trabajando de manera cercana con aquellos alumnos en riesgo de abandonar materias debido a factores como problemas emocionales, situaciones socioeconómicas adversas y dificultades familiares.

Posteriormente, realizó su servicio social en el Departamento de Inclusión, donde se especializó en el trabajo con estudiantes con trastornos del espectro autista (niveles 1 y 2), trastorno por déficit de atención, trastorno de ansiedad, trastorno negativista desafiante, discapacidad intelectual, entre otros. Esta experiencia le permitió desarrollar estrategias de intervención y acompañamiento que favorecen la inclusión educativa, promoviendo un entorno de aprendizaje equitativo y accesible para todos.

Actualmente, se desempeña como auxiliar en el Departamento de Inclusión, donde está a cargo de más de 40 estudiantes con diferentes discapacidades y situaciones de vulnerabilidad. Su trabajo implica diseñar e implementar programas de apoyo personalizados, coordinar esfuerzos con docentes y familias, y fomentar un ambiente inclusivo dentro de la institución. Además, ha recibido certificaciones en cursos de capacitación en educación inclusiva, tutoría y trabajo con grupos específicos como hombres.

Ha participado activamente en la creación de actividades de formación integral, tales como el taller de lengua de señas y la organización de la Feria de la Diversidad en la Preparatoria 8 de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). También ha compartido su experiencia como conferencista en la Facultad de Psicología de la UANL, abordando temas relacionados con la educación inclusiva y la importancia de atender las necesidades emocionales y educativas de todos los estudiantes.

Su compromiso con la educación inclusiva y su capacidad para adaptarse a las necesidades individuales de cada estudiante destacan en su práctica profesional, donde continúa trabajando para crear entornos de aprendizaje más justos y accesibles para todos.