

## PERCEPCIÓN DEL ALUMNADO SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES PARA LA PROMOCIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL: DIFERENCIAS ENTRE SU APLICACIÓN E IMPORTANCIA.

*Students' perception of teaching practices for the promotion of emotional intelligence: differences between its application and importance.*

Rocío Fragoso Luzuriaga. *Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (México).*

Getsemaní Hernández Montelongo. *Universidad Autónoma de Puebla (México).*

Brenda Jiménez Quiñones. *Universidad Autónoma de Puebla (México).*

Juan Carlos López Ramírez. *Universidad Autónoma de Puebla (México).*

Contacto: [rocio.fragoso@correo.buap.mx](mailto:rocio.fragoso@correo.buap.mx)

Fecha recepción: 29/12/2020 - Fecha aceptación: 16/06/2021

### RESUMEN

Las prácticas docentes para el desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE) se definen como las acciones que realizan los maestros para fomentar la expresión, comprensión y manejo de las emociones en conjunto con los contenidos académicos. Su uso varía por diversos factores, así como la relevancia que les otorgan los estudiantes universitarios dentro de su formación, sin embargo, hasta el momento existen pocas investigaciones que profundicen en esta discrepancia. Por lo anterior, el objetivo de esta investigación es determinar la existencia de diferencias significativas entre la importancia que los universitarios conceden a diferentes prácticas docentes que promueven la IE y su frecuencia de aplicación en las aulas. Para cumplir con dicha meta se administraron 2 cuestionarios especializados a 343 estudiantes universitarios. Como resultado se encontró una diferencia significativa entre la periodicidad de aplicación de las prácticas docentes que promueven la IE y su relevancia.

### PALABRAS CLAVE

Inteligencia emocional; prácticas docentes; estudiantes universitarios; docentes universitarios.

### ABSTRACT

Teaching practices for Emotional Intelligence (EI) development are defined as the actions taken by teachers to promote the expression, understanding and emotions management along with academic contents. The uses of these practices can vary by many factors as well as the relevance that university students give them in their training. However, there are few investigations that study this discrepancy. Therefore, the objective of this research is to determine the existence of significant differences between the importance that university students attach to different teaching practices that promote EI and its frequency of application. To reach this aim, specialized questionnaires were applied to 343 university students, whose answers were analyzed using the Wilcoxon test. As a result, a significant difference was found between the periodicity of application and the relevance attributed to the teaching practices to promote EI.

### KEYWORDS

Emotional intelligence; teaching practices; university students; university teachers.

## 1. INTRODUCCIÓN

Dentro de la educación tradicional se visualiza al alumno como un receptor pasivo de información cuyos sentimientos no tienen mayor relevancia en su proceso de formación. Por otro lado, se concibe al docente como un ser calculador, frío y autoritario que transmite conocimientos inconexos a través de un método expositivo. Este paradigma es el caldo de cultivo ideal para la *didactopatogenia*, término acuñado por Cukier (1996), definido como las consecuencias negativas producidas por la impericia de los educadores y las malas prácticas en la enseñanza. Dichos efectos pueden ir desde pequeños actos de indisciplina hasta graves trastornos psicosomáticos (Rodríguez Cavazos, 2013).

Por el contrario, en la educación del S. XXI se percibe al estudiante como un ser activo en la construcción de su conocimiento, el cual asimila a través de experiencias significativas que lo vinculan a su contexto. En adición, se considera al maestro como una persona integral capaz de ayudar a sus educandos a interiorizar saberes, habilidades y valores mediante metodologías novedosas y eficaces. Lo anterior promueve la *didactoeugenia*, concepto promovido por Cukier (1996), que invita a concebir la enseñanza como un acto planificado, que conjuga aspectos emocionales y académicos mediante buenas prácticas docentes (Gutiérrez Niebla, Villareal García & Espinosa Jiménez, 2017; Rodríguez Cavazos, 2013).

Actividades innovadoras para mejorar el trabajo con los estudiantes; iniciativas de maestros que se traducen en intervenciones que benefician al alumnado y la comunidad; técnicas de enseñanza- aprendizaje emprendidas con éxito en diferentes contextos; acciones valoradas por las autoridades; y propuestas para fortalecer la presencia de las TICs, el arte, los idiomas o la multiculturalidad en el currículum son algunas de las actuaciones que pueden denominarse buenas prácticas docentes. Y, a pesar de que en ocasiones pasan inadvertidas en las instituciones educativas, que han decidido enfocarse en cuestiones administrativas como

indicadores de calidad, juegan un papel fundamental en la evaluación, innovación y proyección de las universidades (Zabalza Beraza, 2012).

Entre las buenas prácticas docentes que suelen ser ignoradas con mayor frecuencia se encuentran las que desarrollan la IE las cuáles se centran en fomentar la expresión, comprensión y manejo de las emociones en conjunto con los contenidos académicos (Chabot & Chabot, 2017; Fernández Berrocal & Natalia Ramos, 2016; Fragoza González et al., 2018; Mayer y Salovey, 1997). Si bien existe interés por la temática debido a que se encuentra relacionada con acciones concretas en el aula que tienen un impacto significativo en proceso de enseñanza aprendizaje como: impulsar el trabajo colaborativo; motivar al alumnado; generar climas positivos en el salón de clase, y proporcionar apoyo emocional esta se ha abordado de manera escasa en la literatura científica desde el punto de vista de las competencias transversales lo cual ayudarían a su organización y difusión (Chien & Yuan, 2014; Leal Soto et al., 2014; Manota Sánchez & Melendro Estefanía, 2016; Wilson et al., 2010).

Por lo anterior, como justificación de la presente investigación se enfatizan los limitados artículos científicos; el interés de organizaciones como la UNESCO y la OCDE, por desarrollar de forma sistematizada estrategias de educación emocional al interior de las aulas de educación superior, y el impacto positivo que tiene, para los alumnos universitarios, el poseer óptimos niveles de inteligencia emocional como son: un buen rendimiento académico y el desarrollo de habilidades socioemocionales clave para el éxito profesional (Elias, 2006; Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, 2015; Paéz Cala & Castaño Castrillón, 2015).

En el caso de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), se ha comenzado a indagar sobre la frecuencia de aplicación de diversas prácticas docentes que fomentan la IE, sin embargo, no se han estudiado en conjunto con la importancia que los alumnos les otorgan (Fragoso Luzuriaga,

2018). Al analizar de forma articulada la relevancia y frecuencia de aplicación, se puede detectar la presencia de prácticas trascendentes en la formación de futuros profesionistas a las cuáles no se les ha dado la debida atención. O, por el contrario, se podrían identificar prácticas de uso continuo cuyo impacto es poco significativo para los universitarios. Por lo anterior se formula la siguiente pregunta de investigación:

¿Existen diferencias significativas entre la frecuencia de aplicación en las aulas y la importancia que los estudiantes universitarios de la BUAP conceden a las diferentes prácticas docentes para el desarrollo de la IE?

Para responder la interrogante se elige un método estadístico por lo que se formulan las hipótesis que aparecen a continuación:

Hi. Existen diferencias significativas entre la frecuencia de aplicación y la importancia que los alumnos de la BUAP otorgan a las diferentes prácticas docentes para el desarrollo de la IE

Ho. No existen diferencias significativas entre la frecuencia de aplicación y la importancia que los estudiantes de la BUAP conceden a las diferentes prácticas docentes para el desarrollo de la IE

De las hipótesis anteriores surge el siguiente objetivo de investigación: Identificar diferencias significativas entre la frecuencia de aplicación y la importancia que los alumnos de la BUAP confieren a las diferentes prácticas para el desarrollo de la IE

Con la finalidad de cumplir esta meta es necesario clarificar dos fundamentos teóricos: a) la concepción de prácticas y b) su relación con el modelo de habilidad de la inteligencia emocional por lo que enseguida de explican ambos constructos:

Las prácticas docentes son acciones que realizan los maestros con la finalidad de facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Éstas pueden impactar en 5 aspectos: a) la dimensión didáctica. Que analiza la forma en cómo el maestro aterriza, instrumenta y evalúa el contenido del plan de estudios; b)

la dimensión personal. Que profundiza en el aspecto humano de las relaciones profesor-alumno y alumno- alumno enfatizando los factores socioemocionales del aprendizaje; c) la dimensión social. Que remarca la vinculación entre las temáticas y actividades de una asignatura con problemáticas sociales; d) la dimensión ética. Que hace referencia a comportamientos considerados como correctos en el ejercicio profesional; e) la dimensión organizacional. Que resalta las conductas administrativas concebidas como favorables para la continuidad institucional. Lo anterior acorde a la Asociación Nacional de Universidades e instituciones de Educación (ANUIES, 2015).

Las prácticas que desarrollan la IE conjugan de manera visible la dimensión didáctica y la dimensión personal, sin embargo, existen casos donde integran la dimensión ética debido a las implicaciones que conlleva el trabajo con emociones en el aula como son: la aplicación de técnicas apropiadas al estado emocional de los estudiantes; el manejo de información confidencial que se genere dentro del salón de clase; o el seguimiento y contención de sentimientos o sensaciones producidos por las interacciones en el aula (ANUIES, 2015; Mortiboys, 2016).

Para este trabajo de investigación se organizaron cuatro categorías de prácticas, que impulsan la IE acorde al modelo de Mayer y Salovey (1997), que fue revisado en años recientes por Mayer et al. (2016). Dicho modelo cuenta con gran aceptación en la comunidad científica (Fernández Berrocal & Extremera Pacheco, 2005):

1. Prácticas para la expresión y percepción emocional. Son acciones docentes que promueven en los estudiantes la habilidad de identificar sus emociones y las de otras personas de su entorno. Dichas acciones también fomentan la comunicación de sentimientos y sensaciones en el aula
2. Prácticas para la facilitación emocional. Son acciones docentes generadoras de entornos emocionales seguros los cuales influyen de forma positiva en procesos

- psicológicos superiores como la resolución de problemas o la creatividad
3. Prácticas docentes para la comprensión emocional. Son acciones docentes favorecedoras de un conocimiento emocional profundo de los estudiantes
  4. Prácticas docentes para la regulación emocional. Son acciones docentes promotoras de la habilidad para manejar las emociones propias de los estudiantes o de otras personas en su entorno

## 2. METODOLOGÍA

Para esta investigación se decide emplear el paradigma cuantitativo, el cual ayuda a la medición de fenómenos para profundizar en una teoría. El alcance del estudio se define como comparativo ya que busca identificar diferencias significativas entre la entre la frecuencia de aplicación y relevancia de las prácticas docentes para el desarrollo de la IE en estudiantes de la BUAP. El diseño se cataloga como no experimental de corte transversal (Hernández Sampieri et al., 2014; Jonker & Pennik, 2010)

En relación con los sujetos, se recolectó una muestra representativa de 343 estudiantes de la Facultad de Psicología de la BUAP, 266 mujeres y 77 hombres, cuya edad mínima se registra en 18 años y la máxima en 35 años. A todos ellos se les aplicó el denominado Cuestionario de Detección de Prácticas Docentes para el Desarrollo de la IE en su versión 1 y versión 2. La versión 1, examina la frecuencia en que los sujetos perciben que la práctica es utilizada en los salones de clase y la versión 2, registra la importancia que el alumnado concede a las diferentes prácticas. Tanto la versión 1 como la versión 2 están constituidas por 26 reactivos basados en el modelo de Mayer y Salovey (1997) los cuáles se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Ítems del Cuestionario de Prácticas Docentes para el Desarrollo de la IE versión 1 (v1) y 2 (v2)

| Categorías de Prácticas Docentes para el Desarrollo de la IE (v1 y v2) |                        |                       |                      |
|--|------------------------|-----------------------|----------------------|
| Percepción y Expresión   | Facilitación Emocional | Comprensión Emocional | Regulación Emocional |
| <b>Los docentes:</b>   |                        |                       |                      |
| 1. Mane-   | 8. Expre-              | 18. Tienen            | 20. Regulan          |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| 1. <b>Manejan de forma adecuada el lenguaje no verbal para transmitir sus emociones</b> | san emociones positivas sobre el trabajo en equipo       | un conocimiento especializado sobre el desarrollo emocional de sus alumnos | adecuadamente sus emociones en caso de contingencia  |
| 2. <b>Expresan emociones positivas sobre la asignatura</b>                              | 9. Aplican técnicas que fomenten la cohesión grupal      | 19. Muestran empatía hacia las emociones de los estudiantes                | 21. Animam al grupo según la situación lo requiera   |
| 3. <b>Manifiestan emociones positivas sobre sus actividades profesionales</b>           | 10. Fomentan la solución de conflictos en el aula        |  | 22. Calman a los estudiantes cuando es necesario   |
| 4. <b>Comparten emociones relacionadas con sus experiencias laborales</b>               | 11. Promueven el respeto hacia la participación en clase |  | 23. Inspiran emociones positivas en los estudiantes  |
| 5. <b>Expresan de forma adecuada sus estados emocionales dentro del aula</b>            | 12. Promueven la escucha activa entre el alumnado        |  | 24. Implementan adecuadamente técnicas grupales para modificar los estados emocionales del grupo |
| 6. <b>Retroalimentan a los estudiantes sobre sus cambios emocionales</b>                | 13. Practican la tolerancia al error en el aula          |  | 25. Contienen de forma adecuada las emociones de los estudiantes en caso de contingencia         |
| 7. <b>Aplican de manera adecuada</b>  | 14. Proporcionan conjuntamente                           |  | 26. Manejan de forma adecuada  |

|   |   |  |
|---|---|--|
| técnicas para la expresión emocional de los estudiantes en el salón de clases | acompañamiento académico y emocional en prácticas de la asignatura                        | las emociones negativas de los estudiantes |
|   | 15. Implementan criterios flexibles de evaluación   |  |
|   | 16. Integran técnicas que fomentan el desarrollo emocional dentro del salón de clases     |  |
|   | 17. Promueven actividades académicas que favorecen el desarrollo emocional fuera del aula |  |

Antes de ser aplicadas ambas versiones del cuestionario fueron avaladas por 5 expertos en educación superior. En adición después de ser administradas la versión 1 obtuvo un Alfa de Cronbach, de  $\alpha=.937$  y la versión 2 de  $\alpha=.844$  lo que acorde a Hernández Sampieri et al. (2014) indica una óptima confiabilidad. El cuestionario, en sus dos versiones, se califica con una escala Likert de cuatro opciones de respuesta.

Al momento de responder el instrumento se aclaró a los estudiantes que la información obtenida sería estrictamente confidencial y solo se usaría para fines académicos. Con el fin de analizar los datos obtenidos se empleó el programa estadístico SPSS 23. Debido a las características de la muestra para el análisis se empleó la prueba de Wilcoxon para mues-

tras relacionadas (Landeró Hernández & Gonzáles Ramírez, 2006).

Con la finalidad de determinar la existencia de diferencias significativas se analizó el grado de significancia de la prueba. Si este es menor a .05, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la de investigación (Hernández Sampieri et al., 2014; Landeró Hernández & Gonzáles Ramírez, 2006)

### 3. RESULTADOS

Referente a la aplicación de la prueba de Wilcoxon a las puntuaciones obtenidas en las prácticas para el fomento de la percepción y expresión emocional se encuentra una significancia de .000 ( $z=-15.004$ ,  $p<.05$ ) esto hace que se descarte la hipótesis nula y se acepte la de investigación. Por lo anterior, puede inferirse que existen diferencias significativas entre la frecuencia de aplicación y la importancia que les conceden los estudiantes a las prácticas que integran la categoría.

En la tabla 2, se profundiza en la discrepancia encontrada y se muestra que: a) en 302 casos la frecuencia de aplicación fue menor a la importancia que los alumnos les concedieron a las diferentes prácticas que conforman la categoría; b) en 22 casos la frecuencia de aplicación fue mayor a la importancia que los estudiantes le otorgaron a las prácticas; c) y en 19 casos la frecuencia y la importancia de aplicación de las prácticas fueron similares.

Tabla 2. Rangos de Wilcoxon de prácticas docentes para el desarrollo de la percepción y expresión emocional.

| Prácticas docentes para el desarrollo de la percepción y expresión emocional |                  |                  |                |                |
|--|------------------|------------------|----------------|----------------|
| Grupos   | Rangos           | N                | Rango promedio | Suma de Rangos |
| Frecuencia de Aplicación e Importancia                                       | Rangos negativos | 302 <sub>a</sub> | 170.94         | 51623.00       |
|  | Rangos Positivos | 22 <sub>b</sub>  | 46.68          | 1027.00        |
|  | Empates          | 19 <sub>c</sub>  |                |                |
|  | Total            | 343              |                |                |

En relación con la aplicación de la prueba de Wilcoxon a las puntuaciones encontradas en

las prácticas para la promoción de la facilitación emocional se encuentra una significancia de .000 ( $z=-15.065$ ,  $p<.05$ ) lo hace que se rechace la hipótesis nula y se acepte la de investigación. Por lo anterior puede afirmarse que existen diferencias significativas entre la frecuencia de aplicación y la importancia que les conceden los estudiantes a las prácticas que integran la categoría.

La tabla 3, ahonda en la divergencia encontrada y expone que: en 307 casos la frecuencia de aplicación fue menor a la importancia que los alumnos les concedieron a las diferentes prácticas de la categoría; en 14 casos la frecuencia de aplicación fue mayor a la importancia que los estudiantes les otorgaron a las prácticas; y en 22 casos la frecuencia y la importancia de aplicación de las prácticas fueron similares.

Tabla 3. Rangos de Wilcoxon de prácticas docentes para el desarrollo de la facilitación emocional.

| Prácticas docentes para el desarrollo de la facilitación emocional |                  |                  |                |                |
|--|------------------|------------------|----------------|----------------|
| Grupos   | Rangos           | N                | Rango promedio | Suma de Rangos |
| Frecuencia de Aplicación e Importancia                             | Rangos negativos | 307 <sub>a</sub> | 165.80         | 50902.00       |
|  | Rangos Positivos | 14 <sub>b</sub>  | 55.64          | 779.00         |
|  | Empates          | 22 <sub>c</sub>  |                |                |
|  | Total            | 343              |                |                |

Referente a la aplicación de la prueba de Wilcoxon a las puntuaciones encontradas en las prácticas para el desarrollo de la comprensión emocional se obtiene una significancia de .000 ( $z=-13.947$ ,  $p<.05$ ) lo hace que se rechace la hipótesis nula y se acepte la de investigación. Por lo anterior puede afirmarse que existen diferencias significativas entre la frecuencia de aplicación y la importancia que les concede el alumnado a las prácticas que integran la categoría.

La tabla 4, analiza la diferencia encontrada y se aprecia que: a) en 276 casos la frecuencia de aplicación fue menor a la importancia que los alumnos le concedieron a las prácticas; b) en 14 casos la frecuencia de aplicación fue mayor a la importancia que los sujetos le otorgaron a las prácticas; c) en 22 casos la

frecuencia y la importancia de aplicación de las prácticas fueron similares.

Tabla 4. Rangos de Wilcoxon de prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión emocional.

| Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión emocional |                  |                  |                |                |
|---|------------------|------------------|----------------|----------------|
| Grupos  | Rangos           | N                | Rango promedio | Suma de Rangos |
| Frecuencia de Aplicación e Importancia                            | Rangos negativos | 276 <sub>a</sub> | 158.34         | 43702.00       |
|   | Rangos Positivos | 25 <sub>b</sub>  | 69.96          | 1749.00        |
|   | Empates          | 42 <sub>c</sub>  |                |                |
|   | Total            | 343              |                |                |

En relación con la aplicación de la prueba de Wilcoxon a las puntuaciones encontradas en las prácticas para el desarrollo de la regulación emocional se obtiene una significancia de .000 ( $z=-14.806$ ,  $p<.05$ ) lo hace que se rechace la hipótesis nula y se acepte la de investigación. Por lo anterior puede afirmarse que existen diferencias significativas entre la frecuencia de aplicación y la importancia que les concede el alumnado a las prácticas que integran la categoría.

La tabla 5, profundiza en la diferencia encontrada y se muestra que: a) en 303 casos la frecuencia de aplicación fue menor a la importancia que los alumnos les concedieron a las prácticas; b) en 20 casos la frecuencia de aplicación fue mayor a la importancia que los sujetos les otorgaron a las prácticas; c) en 20 casos la frecuencia y la importancia de aplicación de las prácticas fueron similares.

Tabla 5. Rangos de Wilcoxon de prácticas docentes para el desarrollo de la regulación emocional.

| Prácticas docentes para el desarrollo de la regulación emocional |                  |                  |                |                |
|--|------------------|------------------|----------------|----------------|
| Grupos   | Rangos           | N                | Rango promedio | Suma de Rangos |
| Frecuencia de Aplicación e Importancia                           | Rangos negativos | 303 <sub>a</sub> | 168.37         | 51017.00       |
|  | Rangos Positivos | 20 <sub>b</sub>  | 65.45          | 1309.00        |
|  | Empates          | 20 <sub>c</sub>  |                |                |
|  | Total            | 343              |                |                |

#### 4. CONCLUSIONES

Después de analizar los resultados de las diferentes categorías de prácticas docentes para el desarrollo de la IE se rechaza la hipótesis nula y se acepta la de investigación que confirma la existencia de diferencias significativas entre su frecuencia de aplicación en las aulas y la importancia que le conceden los estudiantes. Al estudiar dicha diferencia se encuentra que los docentes instrumentan las prácticas que promueven la IE con menor frecuencia de lo que requiere el alumnado quien le otorga gran peso a la integración de las emociones en el proceso educativo. Instrumentar prácticas para el fomento de la IE o dejarlas de lado tiene una repercusión directa en el proceso de enseñanza aprendizaje, por ejemplo: en el caso de las prácticas para el desarrollo de la percepción y expresión emocional, su importancia radica en que pueden ayudar a los estudiantes a reconocer las emociones de sus compañeros, o del propio docente, y actuar con base a ellas. En los maestros de educación superior son fundamentales para captar el estado del grupo y actuar en consecuencia a él cambiando el ritmo de la clase, ejecutando una técnica grupal o exponiendo algún ejemplo. Si éstas no se aplican con la frecuencia adecuada, se corre el riesgo de perder el interés del grupo hacia la asignatura y los miembros que lo conforman (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2015; Williams de Fox, 2014).

En relación con las prácticas para la promoción de la facilitación emocional, su importancia se centra en que fomentan procesos cognitivos superiores en los estudiantes. Si el docente las aplica de manera apropiada fomentará un clima global positivo propicio para la resolución de problemas. Sin embargo, si el profesorado no es capaz de imple-

mentarlas de forma eficaz, o con una frecuencia pertinente, generará ambientes pasivos, poco estimulantes e incluso en grados extremos agresivos (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2015; Fernández Berrocal & Ramos Días, 2016; Williams de Fox, 2014).

En el caso de las prácticas para el fomento de la comprensión emocional, su relevancia se justifica gracias a que ayudan a generar un conocimiento especializado de las emociones individuales y grupales lo que fortalece la empatía. Un clima de empatía conecta al alumnado con la asignatura y su profesor lo que genera un mayor compromiso. Dejar de lado estas prácticas, o aplicarlas con una frecuencia inadecuada en el aula, genera falta de satisfacción, insuficiente cohesión grupal y una precaria vinculación con la materia (Fernández Berrocal & Ramos Días, 2016; Williams de Fox, 2014).

En relación con las prácticas para la regulación emocional, su importancia se centra en que el manejo emocional es una herramienta indispensable ya que gran cantidad de alumnos y maestros se encuentran en situaciones de estrés personal e interpersonal que deben aprender a trabajar. Ignorar la frecuencia con la que se aplican estas prácticas en el salón de clase puede afectar las relaciones en el aula; la consecución de metas académicas y la motivación (Extremera Pacheco & Fernández Berrocal, 2015).

Por lo anterior es necesario que se sensibilice a los docentes sobre la importancia de estas prácticas para incrementar su implementación en el salón de clase. Ésta mejora puede tener repercusiones positivas en los estudiantes y docentes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Domínguez, P. (2013). Educar en emociones y transmitir valores éticos: un desafío para los museos de pedagogía, enseñanza y educación. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (22), 93-116. <https://doi.org/10.2436/20.3009.01.118>
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior. (2015). *Prácticas de tutoría y prácticas docentes y formación de estudiantes*. ANUIES.
- Bain, K. (2008). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Universidad de Valencia.
- Chabot, D., & Chabot, M. (2017). *Pedagogía emocional: Integración de la inteligencia emocional en el aprendizaje*. Alfaomega
- Chien, C., & Yuan, C. (2014). Common attributes of outstanding college EFL teacher' teaching. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(2), 437-445. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.656.6953&rep=rep1&type=pdf#page=195>
- Cukier, J. (1996). Didactopatogenia. Enfermedades generadas por la mala enseñanza. *Revista Psicológica de la PUCP*, 14(2), 225-244. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/viewFile/4569/4548>
- Elias, M. J. (2006). *Aprendizaje Académico y Socioemocional*. IBE-UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129414\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129414_spa)
- Extremera Pacheco, N., & Fernández Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Grupo 5.
- Fernández-Berrocal, P., & Extremera Pacheco, 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. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- Fernández-Berrocal, P., & Ramos Díaz, N. (Eds.). (2016). *Corazones Inteligentes* (3ª Ed.). Kairos.
- Fragoso Luzuriaga, R. (2018, septiembre 27-29). *Inteligencia emocional en las aulas de educación superior. Una evaluación centrada en el docente*. [Sesión de conferencias] Congreso Internacional de Educación 2018, Tlaxcala, México. <https://www.posgradoeducacionuatx.org/page15.html>
- Fragoza González, A., Cordero Arrollo, G., & Fierro Evans, C. (2008). El uso de un modelo interaccionista para el análisis de las prácticas docentes. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-20. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/34381/33967>
- Gutiérrez Niebla, M.I., Villareal García, M.A., & Espinosa Jiménez, M. (2017, noviembre 20-13). *Análisis de las mejores prácticas docentes (didactoeugenia): El caso de una universidad privada de la ciudad de México*. [Sesión de conferencias] XIV Congreso de Investigación Educativa- COMIE, San Luis Potosí, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0833.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (7ª Ed.). México: McGraw-Hill
- Jiménez Espinoza, E. (2017). Didactoeugenia: La buena práctica docente en la enseñanza. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres Del Pedagogo*, (25), 279-289. <https://www.proxydgb.buap.mx:2057/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=128374941&lang=es&site=ehost-live>
- Jonker, J., & Pennik, B. (2010). *The Essence of Research Methodology: A Concise Guide for Master and PhD Students in Management Science*. Berlin: Springer-Verlang

- Landero Hernández, R., & González Ramírez, M. (2006). *Estadística con SPSS y metodología de la investigación*. Trillas.
- Leal Soto, F., Dávila Ramírez, J., & Valdivia, Y. (2014). Bienestar psicológico y prácticas docentes con efectos motivacionales orientadas al aprendizaje. *Universitas Psychologica*, 13(2). 1037-1046. <http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v13n3/v13n3a19.pdf>
- Manota Sánchez, M.A., & Melendro Estefanía, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: Más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos*, 19, 55-74. <https://doi.org/10.18172/con.2756>
- Mayer, J.D., Caruso, D., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En Salovey, P y Sluyter (Eds.). (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence*. Basic Books.
- Mortiboys, A. (2016). *Como enseñar con inteligencia emocional: guía paso a paso para profesionales de educación media superior, superior y posgrado*. Patria.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- Paéz Cala, M.L., & Castaño Castrillón, J.J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285. <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v32n2/v32n2a06.pdf>
- Rodríguez Cavazos, J. (2013). Una mirada a la pedagogía tradicional y humanista. *Presencia Universitaria*, 3 (5). 36-45. [http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una\\_mirada\\_a\\_la\\_pedagog%C3%ADa\\_tradicional\\_y\\_humanista.pdf](http://eprints.uanl.mx/3681/1/Una_mirada_a_la_pedagog%C3%ADa_tradicional_y_humanista.pdf)
- Williams de Fox, S. (2014). *Las emociones en la escuela*. Aique.
- Wilson, M., Cook, C., & Norwood, F.B. (2010). The attributes and attribute-consequences of great college teachers. *North American Colleges and Teachers of Agriculture Journal*, 54(4), 55-65. [https://www.jstor.org/stable/pdf/nactajournal.54.4.55.pdf?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/pdf/nactajournal.54.4.55.pdf?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Zabalza Beraza, M.A. (2012). El estudio de las “buenas prácticas docentes” en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 17-42. <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6120>