



UNIVERSIDAD JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TESIS

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

DE LOS DOCENTES DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

CARLOS A. VELÁSQUEZ DE ILO, 2021

PRESENTADA POR

CINTHYA VANESSA VILLALTA JUAREZ

ASESOR

DR. JESUS MANUEL ARHUIRI VARGAS MACHUCA

PARA OPTAR GRADO ACADÉMICO DE MAESTRO EN

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN

DOCENCIA SUPERIOR E INVESTIGACIÓN

MOQUEGUA – PERÚ

2023

ÍNDICE DE CONTENIDO

PÁGINA DE JURADO	ii
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTOS	iv
ÍNDICE DE CONTENIDO	v
RESUMEN	ix
ABSTRACT	x
INTRODUCCIÓN	xi
CAPÍTULO I EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	
1.1. Descripción de la realidad problemática	14
1.2.1. Problema general	16
1.2.2. Problemas específicos	16
1.3. Objetivo de la investigación	16
1.3.1. Objetivo general	16
1.3.2. Objetivos específicos	17
1.4. Justificación y limitaciones de la investigación	17
1.5. Variables	19
1.6. Hipótesis de la investigación	22
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO	
2.1. Antecedentes de la investigación	23
2.2. Bases teóricas	27
2.2.1. Inteligencia emocional	27
2.2.1.1. Modelos desarrollados en el estudio de Inteligencia emocional	30
2.2.1.2. El rol docente y la inteligencia emocional	33
2.2.1.3. Inteligencia emocional del docente en el proceso educativo	34
2.2.1.4. Dimensiones de la inteligencia emocional	37

2.2.2.	Prácticas pedagógicas	45
2.2.2.1.	Buenas prácticas pedagógicas	48
2.2.2.2.	Campos de acción de las buenas prácticas pedagógicas	48
2.2.2.3.	Dimensiones de las prácticas pedagógicas	51
2.3.	Marco conceptual	56
CAPÍTULO III MÉTODO		
3.1.	Tipo de investigación	60
3.2.	Diseño de investigación	60
3.3.	Población y muestra	61
3.4.	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	61
3.5.	Técnicas de procesamiento y análisis de datos	65
CAPÍTULO IV PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS		
4.1.	Presentación de resultados por variables	69
4.2.	Contrastación de hipótesis	91
4.3.	Discusión de resultados	101
CAPITULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES		
5.1.	Conclusiones	106
5.2.	Recomendaciones	108
BIBLIOGRAFIA		110
ANEXOS		122

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de variables de investigación	20
Tabla 2. Cantidad de docentes que conforman la muestra de estudio	61
Tabla 3. Confiabilidad del instrumento de la variable Inteligencia emocional	64
Tabla 4. Confiabilidad del instrumento de la variable Inteligencia emocional	65
Tabla 5. Prueba de normalidad para ambas variables de investigación	66
Tabla 6. Variable Inteligencia emocional	69
Tabla 7. Dimensión: Autoconocimiento	71
Tabla 8. Dimensión: Autorregulación	73
Tabla 9. Dimensión: Automotivación	75
Tabla 10. Dimensión: Empatía	77
Tabla 11. Dimensión: Habilidades sociales	79
Tabla 12. Variable Prácticas pedagógicas	81
Tabla 13. Dimensión: Planificación curricular docente	83
Tabla 14. Dimensión: Estrategias didácticas	85
Tabla 15. Dimensión: Uso selectivo de medios y materiales didácticos	87
Tabla 16. Dimensión: Evaluación del aprendizaje	89
Tabla 17. Correlación Inteligencia emocional y planificación curricular docente	91
Tabla 18. Correlación Inteligencia emocional y estrategias didácticas	93
Tabla 19. Correlación Inteligencia emocional y el uso selectivo de medios y materiales didácticos	95
Tabla 20. Correlación Inteligencia emocional y la evaluación del aprendizaje	97
Tabla 21. Correlación entre Inteligencia emocional y las prácticas pedagógicas	99

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Variable Inteligencia emocional	69
Figura 2. Dimensión: Autoconocimiento	71
Figura 3. Dimensión: Autorregulación	73
Figura 4. Dimensión: Automotivación	75
Figura 5. Dimensión: Empatía	77
Figura 6. Dimensión: Habilidades sociales	79
Figura 7. Variable Prácticas pedagógicas	81
Figura 8. Dimensión: Planificación curricular docente	83
Figura 9. Dimensión: Estrategias didácticas	85
Figura 10. Dimensión: Uso selectivo de medios y materiales didácticos	87
Figura 11. Dimensión: Evaluación del aprendizaje	89
Figura 12. Diagrama de dispersión Inteligencia emocional - planificación curricular docente	91
Figura 13. D. de dispersión Inteligencia emocional - estrategias didácticas	93
Figura 14. D.de dispersión Inteligencia emocional - uso selectivo de medios y materiales didácticos	95
Figura 15. D. de dispersión Inteligencia emocional - evaluación del aprendizaje	97
Figura 16. D. de dispersión Inteligencia emocional - prácticas pedagógicas	99

RESUMEN

La investigación desarrollada tuvo por objetivo principal, determinar la relación entre la inteligencia emocional y la práctica pedagógica de los docentes de la Institución Educativa Carlos A. Velásquez de Ilo, 2021. La metodología empleada corresponde a un estudio descriptivo correlacional, con diseño no experimental transversal. En ella participaron 37 docentes que conforman la totalidad de docentes que laboran en la institución educativa mencionada, y la muestra fue de tipo no probabilística de carácter censal, por lo que se consideró a la totalidad de los docentes, con quienes se aplicó la técnica de la encuesta y se aplicaron dos cuestionarios como instrumentos, un Cuestionario de Inteligencia emocional y un Cuestionario de Prácticas pedagógicas, instrumentos cuya confiabilidad y validez fue comprobada. Los resultados permitieron concluir que, sí existe relación significativa entre la variable Inteligencia emocional y Prácticas pedagógicas de los docentes de la Institución Educativa Carlos A. Velásquez de Ilo, 2021, esto debido al valor de significancia hallado (0.000). Además, una vez comprobada la relación, se logró establecer que esta relación es positiva fuerte, mediante el coeficiente rho de Spearman (.761), es decir que, ante mejores niveles de inteligencia emocional en los docentes de la Institución Educativa Carlos A. Velásquez de Ilo, 2021, se pueden esperar mejores niveles de prácticas pedagógicas.

Palabras clave: emociones, inteligencia, inteligencia emocional, pedagogía, prácticas pedagógicas.

ABSTRACT

The main objective of the research was to determine the relationship between emotional intelligence and the pedagogical practice of teachers at the Carlos A. Velásquez de Ilo Educational Institution, 2021. The methodology used corresponds to a descriptive correlational study, with a transversal non-experimental design. The sample was non-probabilistic and of a census nature, so that all teachers were considered, with whom the survey technique was applied and two questionnaires were applied as instruments, an Emotional Intelligence Questionnaire and a Pedagogical Practices Questionnaire, instruments whose reliability and validity were tested. The results allowed us to conclude that there is a significant relationship between the variable Emotional intelligence and Pedagogical practices of the teachers of the Carlos A. Velásquez de Ilo Educational Institution, 2021, due to the significance value found (0.000). Furthermore, once the relationship was verified, it was established that this relationship is strong positive, through Spearman's rho coefficient (.761), so, with better levels of emotional intelligence in the teachers of the Carlos A. Velásquez de Ilo Educational Institution, 2021, better levels of pedagogical practices can be expected.

Key words: emotions, intelligence, emotional intelligence, pedagogy, pedagogical practices.

INTRODUCCIÓN

Se presenta la tesis titulada “Inteligencia emocional y prácticas pedagógicas de los docentes de la Institución Educativa Carlos A. Velásquez de Ilo, 2021”, para los fines registrados en los protocolos de titulación de posgrado, la revisión por parte de las autoridades respectivas y como parte de la literatura a considerarse en posteriores investigaciones en el ámbito educativo.

Esta investigación surge como parte de la iniciativa en el reconocimiento de los cambios radicales producidos en todos los ámbitos a causa del Covid-19. En el caso de las instituciones educativas ha provocado crisis en los profesores y funcionarios de las escuelas, así como en los estudiantes y los entornos familiares. Ante esta realidad, si antes la inteligencia emocional era un elemento clave dentro de las instituciones educativas, hoy es un tema fundamental para enfrentar la crisis descrita.

La UNESCO (2020) también ha afirmado que la pandemia ha causado estragos en la salud, mental y emocional debido a la presión sobre los docentes y estudiantes, llamando a tomar acciones para resguardar el bienestar mental y emocional en este periodo de crisis y promueve explícitamente la movilización de los gobiernos, las escuelas y la comunidad educativa. La entidad propone, considerar a la educación emocional oficialmente dentro del currículo para la educación como en los programas de acción tutorial, y en la formación profesional de profesores.

En Perú, profesionales en psiquiatría del Ministerio de Salud (Minsa) aseguran que, a causa de la pandemia, los profesores se han visto afectados mental

y emocionalmente ante la adaptación de sus labores a la virtualidad, produciendo entre ellos, estrés, falta de seguridad, y confrontaciones con su capacidad de adaptación (Agencia peruana de noticias Andina, 2021). Y en el contexto situacional de la institución educativa Carlos A. Velásquez de Ilo, los docentes también han manifestado sobrecarga de trabajo, y un conjunto de síntomas que son claramente manifestaciones que afectan su emocionalidad y trabajo docente; por lo que surge la inquietud por investigar la relación del comportamiento de las variables la inteligencia emocional y las prácticas pedagógicas de los docentes.

De esta manera, la investigación fue organizada de manera secuencial en los capítulos que se describen a continuación:

En el primer capítulo, denominado problema de la investigación se enfoca el desarrollo de la descripción de la realidad problemática, derivando en la precisión de la definición del problema y los respectivos objetivos de la investigación. También se detalla la justificación y limitaciones que presenta la investigación, la definición de las variables inteligencia emocional y prácticas pedagógicas, y la estructura de las hipótesis a comprobar.

En el segundo capítulo, se presenta el marco teórico, desarrollado con el objetivo de profundizar en los contenidos teóricos de las variables seleccionadas. También se consideran los antecedentes investigativos realizados a nivel local, nacional e internacional y que servirán de sustento en capítulos posteriores.

En el tercer capítulo, se encuentra dedicado a precisar los detalles sobre el método empleado para el desarrollo de la investigación, por lo que se indican los datos referidos al tipo y diseño de investigación. Para contextualizar el estudio se

menciona la población y muestra tomada en cuenta y las técnicas e instrumentos considerados para la recolección de datos. Además, también se describen las técnicas para el procesamiento y análisis de datos.

El cuarto capítulo, expone la presentación y análisis de los resultados organizando la presentación de resultados por variables y la contrastación de hipótesis empleando pruebas estadísticas. El capítulo finaliza desarrollando la discusión de resultados, tomando en consideración los hallazgos de otras investigaciones con similares propósitos.

Finalmente, en el quinto capítulo se precisan las conclusiones y recomendaciones. Asimismo, se presentan también las secciones de bibliografía y anexos con el fin de corroborar las fuentes y los procedimientos aplicados.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción de la realidad problemática

Producto de los cambios radicales a causa del Covid-19 se han visto impactadas todas las estructuras de la sociedad a nivel mundial. Debido a esto, se ha producido una ruptura en las instituciones educativas, lo que ha provocado crisis en los profesores y funcionarios de las escuelas, así como en los estudiantes y los entornos familiares. Por lo tanto, se puede afirmar que la educación se enfrenta a grandes obstáculos, pero que también mantiene su relevancia y su función crucial (Gutiérrez-Moreno, 2020). Ante esta realidad, si antes la inteligencia emocional era un elemento clave dentro de las instituciones educativas, hoy con mayor ahínco es fundamental para enfrentar la crisis descrita.

La UNESCO (2020) se ha pronunciado, afirmando que, las consecuencias de la pandemia no han sido solo materiales, físicas, o económicas, sino que ha impactado además en la salud, tanto mental como emocional, provocando problema vinculados con el estrés y ansiedad debido a la presión sobre los docentes, estudiantes. La entidad internacional llama la atención para tomar acciones para resguardar el bienestar mental y emocional en este periodo de crisis y promueve

explícitamente la movilización de los gobiernos, las escuelas y la comunidad educativa. Coincidiendo con estas intenciones, Save the Children (2020) publicó un informe, donde recomienda a las entidades educativas enfocarse en la ayuda de índole psicosocial y educación de las emociones, con la intención de reducir los impactos que ha producido la crisis por pandemia. La entidad propone, entre otras cosas, considerar a la educación emocional, oficialmente dentro del currículo para la educación como en los programas de acción tutorial, y en la formación profesional de profesores.

En el Perú, Carlos Bromley, profesional en psiquiatría Ministerio de Salud (Minsa) sostuvo que, a causa de la pandemia, los profesores se han visto afectados mental y emocionalmente, por los rápidos cambios que tuvieron que experimentar en su forma de trabajo, ante la adaptación de sus labores a la virtualidad, produciendo entre ellos, estrés, falta de seguridad, y confrontaciones con su capacidad de adaptación (Agencia peruana de noticias Andina, 2021).

Al respecto, el Ministerio de Educación [MINEDU] (2020) implementó un servicio de apoyo socioemocional llamado “Te escucho”, dirigido a para profesores en ejercicio del país, con el fin de mitigar los efectos que hayan sufrido por la pandemia (MINEDU, 2020).

En el contexto situacional de la institución en mención, los docentes de nivel primario y secundario han manifestado en el diálogo entre colegas, sensaciones de sobrecargo de trabajo, agotamiento, estados de nerviosismo, dificultad para concentrarse, y hasta desidia respecto a su trabajo diario. Claramente en estas manifestaciones se ve afecta la emocionalidad y el trabajo docente; por lo que surge

la inquietud por investigar la relación del comportamiento de las variables la inteligencia emocional y las prácticas pedagógicas de los docentes.

1.2. Definición del problema

1.2.1. Problema general

¿Existe relación entre la inteligencia emocional y la práctica pedagógica de los docentes de la Institución Educativa Carlos A. Velásquez de Ilo, 2021?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿Cuál es la relación entre la inteligencia emocional y la planificación curricular de los docentes de la Institución Educativa Carlos A. Velásquez de Ilo, 2021?
- ¿Cuál es la relación entre la inteligencia emocional y las estrategias didácticas de los docentes de la Institución Educativa Carlos A. Velásquez de Ilo, 2021?
- ¿Cuál es la relación entre la inteligencia emocional y el uso selectivo de medios y materiales didácticos de los docentes de la Institución Educativa Carlos A. Velásquez de Ilo, 2021?
- ¿Cuál es la relación entre la inteligencia emocional y la evaluación del aprendizaje que realizan los docentes de la Institución Educativa Carlos A. Velásquez de Ilo, 2021?

1.3. Objetivo de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Determinar si existe relación entre la inteligencia emocional y la práctica pedagógica de los docentes de la Institución Educativa Carlos A. Velásquez de Ilo, 2021.

1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar la relación entre la inteligencia emocional y la planificación curricular de los docentes de la Institución Educativa Carlos A. Velásquez de Ilo, 2021.
- Identificar la relación entre la inteligencia emocional y las estrategias didácticas de los docentes de la Institución Educativa Carlos A. Velásquez de Ilo, 2021.
- Identificar la relación entre la inteligencia emocional y el uso selectivo de medios y materiales didácticos de los docentes de la Institución Educativa Carlos A. Velásquez de Ilo, 2021.
- Identificar la relación entre la inteligencia emocional y la evaluación del aprendizaje que realizan los docentes de la Institución Educativa Carlos A. Velásquez de Ilo, 2021.

1.4. Justificación y limitaciones de la investigación

Desde el enfoque teórico, se justifica este proyecto de investigación porque representa un aporte a la literatura referida al aspecto emocional de los docentes, aspecto que puede ser pasado por alto al entender situaciones de crisis en el ámbito educativo, dando prioridad a la salud general de los estudiantes, la cual depende del estado general de los docentes.

De manera práctica, también se justifica porque, los resultados encontrados son de utilidad para considerar acciones en beneficio del aspecto emocional de los docentes y en consecuencia de los estudiantes, al recibir una mejor atención pedagógica por parte de ellos.

Socialmente, se justifica este proyecto de investigación, puesto que, busca encontrar si la inteligencia emocional de los docentes tiene implicancia en su desenvolvimiento como docentes. Lo que se vuelve necesario tomar en consideración por el bienestar de la comunidad educativa en general.

Metodológicamente, al practicar una metodología de investigación de nivel correlacional, por lo que toma en consideración todos los pasos metodológicos correspondientes para tal fin. Asimismo, la rigurosidad científica le da validez al empleo de los instrumentos y sus respectivos resultados.

Es importante porque ahonda un tema que es parte de la crisis por la que atraviesa la realidad nacional educativa y que se ha agravada desde el estallido de la pandemia. Los cambios intempestivos asumidos de emergencia fueron y son un reto para la inteligencia emocional de los docentes, y para sus competencias, habilidades y prácticas docentes.

Es importante también porque, para tomar medidas que mejoren el desempeño profesional de los profesores, y asegurar que se cumplan los propósitos dispuestos por el Currículo nacional, es necesario abordar todos los aspectos que puedan tener influencia tanto positiva como negativa en el trabajo docente, para así, reforzar los aspectos positivos y aplicar medidas resolutivas a los problemas en su desempeño. Uno de esos aspectos ineludiblemente es, la inteligencia emocional, puesta a prueba principalmente en situaciones de emergencia o atípicas que representan un reto para su estabilidad emocional y su práctica docente.

1.5. Variables

1.5.1. Inteligencia emocional

Hace referencia al conjunto de características que condicionan la identificación de los propios sentimientos y de los ajenos, además incluye las capacidades de motivarse por sí mismos, tener control sobre sus emociones en relación consigo mismos y en sus relaciones con quienes les rodean (Goleman, 1998).

1.5.2. Prácticas pedagógicas docentes

Son las variadas acciones efectuadas por los docentes, conducidas hacia el desarrollo pleno de los discentes, y aquellas que, incluyen los aspectos relacionados con la comunidad educativa en general (Duque et al., 2013).

Tabla 1*Operacionalización de variables de investigación*

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición
Variable 1 Inteligencia emocional	Conjunto de capacidades para identificar sensaciones y sentimientos personales y los del otro, controlar las emociones inteligentemente, motivarse a sí mismo, y mantener equilibrio en las relaciones interpersonales (Goleman, 1998)	Operacionalmente la variable inteligencia emocional será evaluada mediante el instrumento de Bar On (I-CE), específicamente con la adaptación realizada por Aurelio (2018).	Autoconocimiento Autorregulación Motivación Empatía Habilidades sociales	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento de las emociones propias • Conciencia personal • Dominio propio • Capacidad de adaptación • Manejo del éxito • Capacidad de compromiso • Visión optimista • Comprensión del otro • Disposición a la ayuda • Relaciones personales • Comunicación y resolución de conflictos • Colaboración y trabajo en equipo 	Ordinal

Variable 2	Conjunto de acciones	La variable, prácticas	Planificación	• Dominio temático	Ordinal
Prácticas pedagógicas	que tienen lugar en espacios destinados a la educación, guiada por lo que estipula el currículo con el propósito de formar a los estudiantes. Este concepto lo conforman, los profesores, el currículo, los estudiantes, y el proceso educativo mismo (Díaz, 2004).	pedagógicas se define de acuerdo con las dimensiones e indicadores plasmados en el cuestionario de Prácticas pedagógicas de Negreiros (2017).	curricular docente	• Manejo y organización del tiempo de clase	
			Estrategias didácticas	• Distribución y planificación de sesiones	
			Uso selectivo de medios y materiales didácticos	• Motivación	
			Evaluación del aprendizaje	• Aplicación metodológica	
				• Monitoreo de trabajo en clase	
				• Presentación y organización de materiales	
				• Uso de recursos didácticos	
				• Comunicación respecto a los criterios para evaluar	
				• Coherencia de los indicadores de evaluación	
				• Empleo diverso de evaluaciones	

Nota. Análisis de dimensiones e indicadores que implica la evaluación de cada variable de investigación.

1.6. Hipótesis de la investigación

1.6.1. Hipótesis general

La inteligencia emocional se relaciona directa y significativamente con las prácticas pedagógicas de los docentes de la Institución Educativa Carlos A. Velásquez de Ilo, 2021.

1.6.2. Hipótesis específicas

- La inteligencia emocional se relaciona directa y significativamente con la planificación curricular de los docentes de la Institución Educativa Carlos A. Velásquez de Ilo, 2021.
- La inteligencia emocional se relaciona directa y significativamente con las estrategias didácticas de los docentes de la Institución Educativa Carlos A. Velásquez de Ilo, 2021.
- La inteligencia emocional se relaciona directa y significativamente con el uso selectivo de medios y materiales didácticos de los docentes de la Institución Educativa Carlos A. Velásquez de Ilo, 2021.
- La inteligencia emocional se relaciona directa y significativamente con la evaluación del aprendizaje que realizan los docentes de la Institución Educativa Carlos A. Velásquez de Ilo, 2021.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

- Antecedentes internacionales

Rojas y Zambrano (2016) se enfocaron en la realización de una investigación, referida a la implicancia de las emociones en las labores pedagógicas que realiza el docente, específicamente en un contexto vulnerable, donde describieron la forma en que los/las docentes de Educación Básica manejan sus emociones y los métodos que aplican en la enseñanza a sus estudiantes. Para tales fines, se apegaron a la metodología cualitativa y descriptiva, y con la participación de seis docentes a quienes realizaron entrevistas lograron concluir que, los docentes no conceptualizan acerca de las emociones, por lo que tampoco saben reconocerlas ni controlarlas, lo que representa una desventaja para enfrentar conflictos en el transcurso de sus sesiones. Ante los resultados, los autores recomendaron capacitar a los docentes en el control de las emociones no solo durante el ejercicio de la profesión, sino desde las etapas formativas de la docencia.

Anaya y Rojano (2020) investigaron las emociones y los agentes que generan tensión en el trabajo de los docentes durante el Covid 19 en diferentes

instituciones educativas del territorio colombiano, ello aplicando una metodología experimental-transversal- con enfoque mixto. Fueron 92 docentes los que respondieron a cuestionarios diseñados como instrumentos de la técnica de la encuesta. Los investigadores así obtuvieron que, aunque los docentes asumieron la crisis de manera dócil, experimentaron síntomas de estrés, depresión y ansiedad, debido a sentirse sobrepasados por la carga laboral y la reorganización de su vida en general.

García (2017) realizó la investigación direccionada a contribuir con la formación docente en cuanto a la educación de sus emociones y analiza los efectos de una aplicación programática en los profesores de 18 centros escolares, buscando que estos profesores alcancen mejores niveles de desarrollo de sus competencias emocionales. El autor aplicó la metodología cuantitativa con cuasiexperimental. Finalizó su investigación concluyendo que, aplicar un programa con el tema de la educación de las emociones del profesorado, mejora el avance en el desarrollo de sus competencias en su emocionalidad, asimismo aumenta su satisfacción con la vida, comprometidos con sus deberes, y genera un mejor clima en el centro.

- **Antecedentes nacionales**

Arribasplata (2018), buscó encontrar cómo la inteligencia emocional influye en el trabajo del docente de un colegio limeño. Optó por una metodología no experimental transeccional, correlacional y causal. El estudio fue realizado con 28 docentes de primaria, y aplicando los instrumentos de Barón Ice: Na y las Rubricas de Observación de Aula. Sus resultados mostraron la dependencia entre variables, siendo que el desempeño docente se encuentra influenciado por la

inteligencia emocional, por lo que concluyó que, se pueden alcanzar mejoras en el desempeño docente ocupando recursos en la inteligencia emocional de los mismos.

Aurelio (2018) realizó una tesis con la participación de 30 profesores para encontrar si la Inteligencia emocional encontraba relación con la forma de trabajo docente, donde aplicó encuestas de Inteligencia Emocional, y para medir el desempeño docente consideró seis rúbricas de monitoreo del Ministerio de Educación. Con lo que encontró que las variables se relacionaban de una manera positiva significativa moderada.

Tacora (2018) llevó a cabo una investigación con el interés de averiguar qué percepción tenían los estudiantes sobre las conductas empáticas pedagógicas de los docentes. Para la investigación contó con 139 estudiantes secundarios. Mediante un cuestionario, la conclusión obtenida indicó que, los estudiantes perciben que sus docentes presentan niveles medio o moderado de empatía, es decir que, en ocasiones los estudiantes perciben que sus docentes comprenden sus emociones, tales como su deseo de superación, su enojo, sentimientos de inseguridad, miedo, orgullo.

- **Antecedentes locales**

Vargas y Curasi (2019) se preocuparon por estudiar el efecto del estrés en el trabajo docente en primaria, aplicando un diseño de investigación no experimental para encontrar posible relación entre variables. Participaron 34 docentes, quienes respondieron a los instrumentos de la técnica de la encuesta: siendo un test psicológico validado y un instrumento del MINEDU. Lo que les permitió concluir que, casi la totalidad de los docentes evidencian un nivel destacado de desempeño laboral, aunque también se encontró que la mitad de ellos

presentaron niveles de estrés, por lo que cabe destacar que, los niveles de estrés no afectaron de manera significativa su rendimiento. Finalmente, la investigación declaró la inexistencia de relación directa entre las variables.

Torres (2017) se interesó por investigar el estado mental y el rendimiento docente en una Institución educativa moqueguana, donde 60 docentes respondieron a cuestionarios correspondientes a la técnica de la encuesta, en este estudio experimental, correlacional. El investigador pudo demostrar una correlación positiva considerable. Descriptivamente, los docentes evidenciaron una percepción favorable de la salud mental, ya que no se encontró docentes con niveles bajos de salud mental, en cambio sí un 50% de ellos se encontraron con niveles altos de salud mental.

Carrillo (2020) desarrolló una investigación, para saber si el Síndrome de Burnout afecta la satisfacción de los docentes en su trabajo en una Institución Educativa Privada moqueguana, en la modalidad de trabajo remoto para averiguar la relación entre los aspectos que menciona, considerando lo particular de la situación por pandemia. Participaron 56 docentes de los tres niveles educativos, quienes respondieron a dos cuestionarios que permitieron a Carrillo determinar que, efectivamente, se evidencia relación entre variables, sin embargo, esta fue negativa débil, debido a que a pesar de presentar niveles altos de Síndrome de burnout y también presentaron satisfacción laboral aproximadamente en similares proporciones.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Inteligencia emocional

Las respuestas afectivas pueden considerarse como patrones de respuesta inmediata cuyo fin es resguardar del peligro; otro tipo de emociones ayudan a los procesos de reproducción; por lo que se entiende que, las emociones han evolucionado como un mecanismo de supervivencia y reproducción en el proceso biológico-evolutivo; la retroalimentación consciente que se produce por esta emoción toma el nombre de sentimiento (Carlson, 2010). Dado que las emociones se rigen por un proceso fisiológico, también cumplen un propósito biológico particular de protección. Las dificultades al respecto surgen al ver comprometida su función de protección, o cuando existe la obligación de adoptar un comportamiento no adaptativo, lo que a menudo se debe a una interpretación errónea de la emoción y, en otros casos, a la falta de capacidades adecuadas de regulación de las emociones.

Hay emociones complicadas que tienen un efecto cultural que cambian según la situación que afronte una persona, estos sentimientos están directamente influenciados por el entorno y por ello pueden denominarse de carácter social. Se consideran dentro de las emociones complejas a la culpa, el orgullo y la venganza (Manes & Niro, 2015).

La memoria y la toma de decisiones son otras dos áreas en las que las emociones desempeñan un papel importante. Por ejemplo, recordamos más lo que hemos vivido cuando lo hemos experimentado a través de la lente de nuestras emociones, y en muchos casos, incluso las decisiones aparentemente racionales

pueden verse influidas por el estado de ánimo del momento, como las compras del mercado o pensar en las elecciones.

La idea de la inteligencia, por otra parte, ha sufrido un importante cambio a lo largo del tiempo y en el contexto de las distintas civilizaciones. Los investigadores Binet y Simon idearon los primeros tests de CI a principios del siglo XX para distinguir a los jóvenes con deficiencias cognitivas de los que, por lo demás, eran normales (Trujillo & Rivas, 2005).

Thorndike llegó a sugerir la inteligencia social como precursora de la inteligencia emocional en el año 1920. Como curiosidad, Charles Spearman planteó la hipótesis de la existencia de un "factor g", que hace referencia a cuán capaz es una persona para aplicar pensamiento crítico y la resolución de problemas con independencia de sus conocimientos o experiencia previos, haciendo referencia a un factor de inteligencia general (Ibáñez & García, 2015).

Desde la introducción de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner en 1983, que estableció inicialmente siete tipos diferentes de inteligencia, el modelo de la inteligencia como forma exclusiva de medir de las capacidades cognitivas ha ido cambiando (López, 2016). Esta nueva idea engloba la capacidad de rendimiento en diversos contextos, así como las teorías transculturales y los estudios neurológicos.

La definición de inteligencia está evolucionando para incluir no solo los logros académicos y profesionales, sino también la capacidad de un individuo para adaptarse y desenvolverse con éxito en diversos entornos. Por ello, se puede concluir que los tests que se han utilizado en el pasado para evaluar el coeficiente intelectual son inadecuados. A pesar de su importancia en la vida cotidiana, los

rasgos de personalidad como el humor, la empatía y la originalidad suelen pasarse por alto al administrar las pruebas psicométricas estándar (Manes & Niro, 2015).

Aunque durante mucho tiempo se consideró que la cognición y la emoción eran diametralmente opuestas, ahora sabemos por la neurociencia que funcionan de forma conjunta. En consecuencia, de alguna manera debemos sentir el pensamiento y pensar la emoción. Una elección es un ejemplo de acción humana que no puede considerarse totalmente razonable, aunque presentemos una observación totalmente objetiva. Esto también se aplica a la situación de las decisiones (Ibáñez & García, 2015; Manes & Niro, 2015)

Luego, respecto a la inteligencia emocional propiamente dicha, este concepto gira en torno a la manera en que un individuo se encuentra capaz de reconocer las sensaciones que experimenta de manera personal, y a la vez esté en la misma capacidad de identificar las emociones de con quienes interactúa. También incluye la automotivación personal, y ejercer control emocional certeramente de manera individual y en relación con otros (Goleman, 2012).

Definen Mayer y Salovey (1997) a este concepto como una etapa de mayor madurez en sus investigaciones, describiéndola como un aspecto que forma parte de la inteligencia que se pone en marcha en el espectro social, compuesto por un repertorio de habilidades para explicar la particularidad en las formas de captar emociones. Estas consisten principalmente en el control de la emocionalidad y los sentimientos propios propias y la comprensión de las de los demás; saber distinguir con precisión una emoción de otra, generando retroalimentación para otras situaciones donde requiera dirección del pensamiento y acciones.

La Federación de Enseñanza de Andalucía (2011), considera tres modelos como los más importantes: la teoría de Salovey y Mayer, el modelo de competencias emocionales de Goleman y la propuesta por Bar-On, quien integra el componente social.

2.2.1.1. Modelos desarrollados en el estudio de Inteligencia emocional

Desde el inicio de los estudios sobre este tópico hasta la actualidad, ha habido una acalorada disputa en torno a las definiciones de los paradigmas referidos a la inteligencia emocional y en la manera de evaluarla en los individuos. Desde sus inicios, diversos académicos han logrado desarrollar modelos que se esfuerzan por reconocer la presencia de capacidades que una persona inteligente emocionalmente debe poseer para lograr el éxito y adaptarse con éxito en su entorno. Así, se tienen dos principales planteamientos:

- Basado en la habilidad, donde es posible pensar en la inteligencia emocional como una capacidad mental pura.
- De carácter mixto, que integran tanto la capacidad mental como los factores de personalidad.

Estos modelos están relacionados por la creencia de que el intelecto por sí solo no funciona de forma ideal, y se esfuerzan por lograr un equilibrio entre la razón y las emociones, así como entre las habilidades de índole personal, emocional y social (Goleman, 1995).

a. Modelos de habilidad

Según el modelo de competencias, la inteligencia emocional es una verdadera inteligencia basada en la adaptación en el uso de las emociones y su aplicación al pensamiento. Según Extremera y Fernández (2005), se ocupa

íntegramente del análisis del proceso de la información a nivel emocional, como de la evaluación de las capacidades necesarias para dicho proceso.

Cuando Peter Salovey y John Mayer desarrollaron su modelo, consideraron cómo se relacionan los conceptos de inteligencia y emoción. Definieron la inteligencia emocional como un aspecto que forma parte del ámbito social humano, que supone habilidades para ejercer control sobre las propias emociones además de reconocer y diferenciar entre sus variantes y la emocionalidad ajena para hacer uso de esta información como guía de pensamiento y comportamiento (Salovey y Mayer, 1990).

Revisión del modelo de Salovey y Mayer

Estas afirmaciones fueron reconstruidas por Salovey y Mayer, quienes la separaron de los rasgos de personalidad que estaban influenciados por aspectos de naturaleza social y emocional, eliminaron este último componente y lo sustituyeron por un nuevo campo, el de procesar la información desde una visión emocional (Torrano, 2007). Producto de ello, la inteligencia emocional se redefine como la capacidad de sentir, estimar y comunicar con precisión las emociones y gestionarlas para promover el desarrollo emocional (Mayer et al., 2011).

b. Modelos mixtos

Integran las cualidades de la personalidad con la capacidad de regular el estado emocional. En lugar de centrarse únicamente en la emoción o la inteligencia, tienen en cuenta otros componentes de la personalidad, como la actitud positiva, la comunicación asertiva, la capacidad de entender al otro, para diagnosticar el éxito de los individuos. Entre ellos se encuentran el modelo de Bar-On, que se produce a partir de un conjunto de elementos relacionados con las emociones; el modelo de

Goleman, que se enfoca en el éxito empresarial o laboral; y de Petrides, que ve la inteligencia emocional como una característica de la personalidad.

El paradigma de la inteligencia socioemocional desarrollado por Reuven Bar-On trasciende lo relacionado puramente con la inteligencia y tiene en cuenta una serie de aspectos de la esfera emocional, personal y social que tiene influencia en la capacidad global de adaptación activa a las exigencias del entorno (Bar-On, 2005). Sostiene que las interacciones con el entorno son el resultado de la capacidad para comprender, ser conscientes, manejar y comunicar sus emociones de forma certera, lo que, de acuerdo con el autor, depende de estos rasgos y de las habilidades (Ayala, 2012).

El modelo de Goleman muestra una mezcla de competencias que se basan tanto en procesos cognitivos como en rasgos de personalidad y emociones, así como en el intelecto y la neurociencia; en otras palabras, incorpora tanto, procesos cognitivos, como no cognitivos (Goleman, 1998). Este modelo difiere de otros en varios aspectos, el más notable de los cuales es que su teoría del rendimiento se centra en el entorno empresarial y pone un gran énfasis en la predicción de la futura excelencia laboral. El conjunto de habilidades básicas se compone de cinco capacidades fundamentales: la autoconciencia, el autorregularse, la automotivación, la capacidad de reconocer y comprender a los demás en su emocionalidad, la empatía y la gestión de las relaciones con el entorno.

El modelo de autoeficacia emocional de Petrides es otro modelo mixto a tener en cuenta, el cual es comparable al modelo de Bar-On sin embargo considera que la inteligencia emocional pertenece a un rasgo propio de la personalidad y no un rasgo independiente.

Petrides y Furnham (2003) descubrieron que había fuertes correlaciones entre los dos constructos, lo que no debe interpretarse como una señal de debilidad del constructo.

Según la definición de Petrides (2010) la inteligencia emocional mezcla componentes emocionales y talentos autopercebidos que se combinan para la construcción de la personalidad.

2.2.1.2.El rol docente y la inteligencia emocional

El sistema educativo ha valorado mucho las capacidades intelectuales y académicas de los estudiantes, mientras que ha valorado poco su desarrollo emocional y social. Varios estudios han constatado en estudiantes que su inteligencia emocional se ve perjudicada tanto dentro como fuera del ámbito educativo. Más concretamente, podríamos identificar cuatro áreas principales en las que se manifiestan las dificultades: la capacidad de relacionarse con sus semejantes y otros en general, la salud psicológica, el rendimiento en sus actividades académicas y la incidencia en comportamientos agresivos, todas ellas caracterizadas por un déficit emocional subyacente (Foz et al., 2010).

Aunque el conocimiento teórico es vital para los educadores, no es lo único que necesitan para tener éxito. La capacidad de cada estudiante en el aula para mantener la atención durante sus sesiones de clase es vital en el éxito del proceso educativo, y es donde cobran importancia las capacidades emocionales del docente para conseguir la comprensión de los intereses de su curso. Los autores Extremera et al. (2016) afirman que en un aula donde hay más estudiantes en clase, muchos de los cuales están experimentando graves problemas de adaptación, tienen conductas disruptivas, es de esperar que el profesor proporcione un importante apoyo

emocional y sensibilidad interpersonal. Cuanto más pueda un docente inspirar en aspectos positivos a sus estudiantes enseñándoles a actuar sensible y consideradamente, creando un entorno de clase acogedor, sirviendo de modelo emocional y gestionando los comportamientos disruptivos de sus estudiantes más problemáticos, mayor será el compromiso y la implicación del estudiante con ese profesor.

Los investigadores se interesan por la forma en que los estudiantes evalúan el carácter emocional de sus profesores y su comportamiento como modelos de conducta, ya que esto también influye en la propia autopercepción de los educadores. Según un estudio, los estudiantes prefieren ver a los profesores como imparciales cuando se trata de sus emociones. A pesar de que aprecian sus actividades en materia de resolución de conflictos, creen que la formación que reciben de ellos no incluye la capacidad de comprender su propia condición emocional. Sin embargo, señalan que las expresiones típicas de la ira, como levantar la voz o castigar, son más frecuentes que las actitudes asociadas al buen humor (Callejas & López, 2011).

2.2.1.3. Inteligencia emocional del docente en el proceso educativo

Aunque la relación entre un profesor y un estudiante está inevitablemente marcada por la falta de igualdad de conocimientos y desigualdad en los mecanismos de poder, esto no significa que exista también una desigualdad moral respecto a los estudiantes, ya que se mantienen las dinámicas de respeto y consideración por motivos éticos y pedagógicos, porque para que el estudiante crezca como un ser autónomo, maduro en lo moral y educado integralmente, el profesor ha de tratarlo con respeto y consideración.

Es fundamental que el profesor se plantee ante todo su propio desarrollo emocional, porque solo así podrá formarse y adquirir herramientas metodológicas que le faciliten llevar a cabo correctamente esta función, ya que no es posible educar moral y afectivamente a los demás si el profesor desconoce una clara estructura axiológica y un cierto nivel de control sobre sus emociones personales.

Desarrollar docentes emocionalmente competentes es, sin duda, una tarea difícil. No solo requiere espacio y tiempo suficientes para la formación y el trabajo, sino también un compromiso que se extienda más allá del lugar de trabajo para incluir también los niveles emocional y personal.

Al respecto, Morales (2011) propone el siguiente perfil del educador emocionalmente inteligente

- Conserva la conciencia de su papel como formador de individuos y reconoce la importancia de saberse un ejemplo de inteligencia emocional básica para sus estudiantes.
- Aprecia y valora a los estudiantes como individuos en proceso de desarrollo, crecimiento y evolución.
- Debido a sus habilidades enriquecedoras, puede hacer un análisis propio de sus propios estados emocionales dominantes y elegir modificar lo inadecuado o poco apropiado.
- Reconoce y respeta los sentimientos de sus estudiantes, se esfuerza por validarlos, aceptarlos y comprenderlos, y demuestra empatía, preocupación y cuidado por ellos.
- Propicia que los estudiantes aprendan a reconocer y nombrar sus propias emociones.

- Es responsable y no culpa a los demás de sus sentimientos desagradables. El tiempo que transcurre entre las entradas y las reacciones es limitado, por lo que la capacidad de emitir juicios sensatos en ese tiempo limitado es fundamental para la regulación eficaz emocional.
- Además, reconoce que debe eliminar las estructuras y los modelos anticuados para responder a las exigencias del nuevo milenio. Reconoce que el papel tradicional del educador autoritario, dominante y punitivo ya no es apropiado.
- Reconoce la relevancia de las emociones, verbalizaciones y acciones de los estudiantes, así como en el desarrollo de su personalidad.
- En las crisis sufridas por sus estudiantes, actúa de pacificador y mediador para resolver el problema. Del mismo modo, les enseña a manejar sus dificultades mediante la empatía y el respeto mutuo.
- Determina si los niños con bajo rendimiento escolar o problemas de comportamiento tienen dificultades familiares. Orienta y anima a los padres en sus funciones.
- Transmite los conceptos de la IE a los padres o tutores a través de las reuniones de clase.
- Los que demuestran un fuerte crecimiento de su inteligencia emocional son recompensados y valorados más que los estudiantes que obtienen altas calificaciones.
- Reconoce y aprovecha los puntos fuertes de sus estudiantes para hacerlos crecer y entusiasmarlos, así como sus defectos para trabajarlos y mejorarlos.

- Establece normas y limitaciones claras y apropiadas para la edad y las habilidades del estudiante, y lo estimula, anima, corrige y exige con firmeza y amor.
- Reconoce y respeta el ritmo, los rasgos y la riqueza distintiva del niño
Proporciona oportunidades para que el niño se desarrolle proporcionándole lugares, herramientas y recursos.

2.2.1.4. Dimensiones de la inteligencia emocional

Asimismo, esta investigación organiza el estudio de la variable considerando dimensiones desde las cuales puede ser abordada para ser estudiada a mayor profundidad. Las dimensiones consideradas, se basan en la clasificación que hace Goleman y Bar-On sobre las aptitudes emocionales y las aptitudes sociales, sintetizadas por Alejandro (2018):

Aptitudes personales y emocionales. Dentro de estas, se encuentran las dimensiones:

a. Autoconocimiento:

Referido al conocimiento interno, en cuanto a sensaciones, preferencias, habilidades. Se manifiesta en el identificar lo que se siente en el momento en que ocurre el fenómeno que provoca esos sentimientos.

Cardona y García-Lombarda (2014) sostienen que el proceso de conocerse a uno mismo implica introspección, lo que requiere un cierto nivel de capacidad para realizar un propio análisis del comportamiento propio según lo que dicta la razón, así como la capacidad de buscar explicaciones alternativas a los propios sentimientos y experiencias.

Según Santoya et al. (2018), es tener consciencia de las emociones propias, reconociéndolas y comprendiéndolas. Lo que ayuda a los individuos a percibir y reconocer sus propios sentimientos cuando están rodeados de las emociones de otras personas a través de gestos, imágenes, sonidos y objetos culturales, así como a observar y reconocer sus propias sensaciones.

De acuerdo con la definición de Goleman (2018) la autoconciencia otorga la capacidad de detectar el estado interior de un individuo, esta se compone a su vez de los elementos:

- Conciencia emocional: capacidad de reconocer y comprender las propias emociones y las repercusiones de esos sentimientos.
- Autoevaluación: reconocer y comprender los propios puntos fuertes y débiles.
- La capacidad de estar seguro de los propios ideales y talentos se denomina autoconfianza.

Teruel (2014) subraya que entenderse a sí mismo es un esfuerzo clave ya que únicamente de esta manera es posible obtener y desarrollar la totalidad de recursos que caracterizan al ser humano. Estrada (2015), por su parte, afirma que las investigaciones han demostrado una fuerte asociación entre la autoconciencia emocional y la capacidad de autorregulación de la conducta.

Los individuos pueden verse abrumados por los límites y beneficios de la ignorancia si no se les anima a ser más conscientes de sí mismos. Intentar iniciar cualquier tipo de aprendizaje o crecimiento en este punto es muy difícil, simplemente porque el sujeto no está informado de lo que necesita mejorar. Se puede ser consciente de las habilidades que se necesitan mejorar como resultado

del desarrollo de la autoconciencia. El proceso de aprendizaje y crecimiento solo puede comenzar de esta manera, suponiendo que haya un impulso adecuado (Cardona & García -Lombardía, 2014).

b. Autorregulación:

Es el siguiente nivel que sigue al reconocimiento, caracterizado por la capacidad de ejercer control sobre los sentimientos, impulsos y recursos internos.

La gestión emocional es definida por Goleman (2018) como la capacidad de controlar las emociones con el fin de mejorar las interacciones interpersonales. Otro aspecto importante de la gestión emocional es la capacidad de automotivarse, incluso cuando se está irritado o se siente el impulso de dominar el entorno.

Las personas que no tienen esta habilidad están continuamente luchando contra el malestar. Los que han mejorado su capacidad de gestión están mejor equipados para reponerse con rapidez de la irritación y otros obstáculos presentes en la vida (Ávila & Chávez, 2019).

La incapacidad de gestionar o desactivar las emociones no se debe a que sean perjudiciales, sino que también las emociones más impactantes incluyen información que ayuda a los individuos a comprender de una mejor manera una situación y a sí mismos. Las emociones evolucionan como un sistema de señalización, un medio que ayuda a los individuos a comunicarse con los demás y a comprenderse mejor a sí mismos y a su entorno. Es necesario que los individuos aprendan a cultivar la agilidad emocional, que es la capacidad de extraer conocimiento de las emociones más complicadas, para poder hacer los mejores juicios.

Según Goleman (2018), quienes regulan en un alto grado sus emociones serán capaces de describir lo que ocurre y estarán más centradas en dar una mayor carga positiva a sus circunstancias actuales. Si se aceptan y reconocen los sentimientos desagradables, estos tendrán un menor impacto en la persona que los experimenta. Como punto de referencia adicional, identifica tres subcategorías en términos de autorregulación o control de las emociones:

- **Confiabilidad e integridad:** Uno de los rasgos de los individuos que controlan emociones e impulsos es la capacidad de crear una atmósfera de confianza y justicia para los demás.
- **Comodidad con la ambigüedad:** Esta cualidad se relaciona con la capacidad de los individuos para aceptar el cambio y la incertidumbre, como resultado de su capacidad de reflexión y pensamiento son más propensos a sentirse cómodos con la ambigüedad.
- **Apertura al cambio:** Cuando se controlan las emociones se deja poco margen al miedo que producen los cambios, y se escucha e ilumina a los demás sin juzgarlos.

Gestionar o desviar los impulsos o las condiciones desagradables es el objetivo de todas estas subcategorías, que permiten a las personas regular su propio comportamiento actuando de forma neutral, es decir, sin emoción.

c. Automotivación

Se refiere a la capacidad de motivarse uno mismo, recibir y sobreponerse al fracaso, mantener la toma de iniciativa y búsqueda de éxito de manera consciente.

La automotivación depende de la voluntad, la tenacidad, las preferencias y las aspiraciones de cada individuo.

Goleman (2018) la define como la capacidad de alcanzar una serie de objetivos por iniciativa propia. El autocontrol emocional permite a la persona mantener la concentración en los objetivos fundamentales mientras entra en un estado de fluidez, lo que le ayuda a desenvolverse con éxito en diversas situaciones. Según el autor, esta capacidad permite a quienes la poseen, ser más productivos y eficaces en sus respectivos campos de actuación.

Según Goleman (2018), la automotivación puede dividirse en tres subcategorías: optimismo, inclinación a la excelencia y tendencia al aprendizaje. Siempre y cuando esté fundamentado en la realidad, el optimismo puede aportar resultados positivos en las personas, como la esperanza, ya que las expectativas poco realistas pueden tener terribles repercusiones. El sentido de autoeficacia de las personas crecerá como resultado de las características positivas de esta subcategoría, que incluyen el sentirse en control de su vida y ser capaz de aceptar las dificultades.

Sin embargo, la condición de fluidez o las inclinaciones relacionadas con la excelencia, por otro lado, muestran la unidad de las experiencias emocionales. En otras palabras, prepara a las personas para desempeñar un papel constructivo cuando están incluidas, así como para estar motivadas y centradas en el trabajo cuando no lo están. El flujo es intrínsecamente bueno ya que produce una sensación muy agradable cuando se produce. Las personas se centrarán en su trabajo y en sus obligaciones cuando se encuentren en este estado, y combinarán la conciencia y la acción.

Cuando se utiliza el aprendizaje para lograr la fluidez, se está refiriendo a la parte más humana y natural de la persona estudiada. Según Goleman (2018), este

es el método más exitoso para categorizar las emociones en los servicios educativos de la actualidad. Afectando el pensamiento del sujeto para que se motive más a hacer cosas que le resulten interesantes; a pesar de los fracasos, puede continuar y descubrir nuevos métodos para llevar a cabo sus obligaciones con éxito. Esto pone de manifiesto cómo el poder de las emociones puede dirigir los intentos de completar las actividades de una manera más eficaz.

Asimismo, dentro de las aptitudes sociales, se consideran las siguientes dimensiones:

d. Empatía

Referida a la percepción sobre los sentimientos, intereses, preferencias y necesidades de los demás. De acuerdo con Vallés y Vallés (2006), esta capacidad se efectúa exceptuando la verbalización, con actitudes sutiles en la forma de expresarse y la expresión facial.

El ser humano posee una cualidad única llamada empatía, que le permite poner su atención en los demás y formar interacciones sociales sobre esta base (Merino, 2017). En un sentido similar, García (2019) sostiene que este es un talento natural del ser humano; es una práctica que permite prestar atención y reconocer los sentimientos de otras personas.

La inteligencia emocional incluye comprender y simpatizar con las emociones de los otros, que es un componente necesario de la empatía. La empatía es la capacidad de comprender y sentir plenamente las emociones y experiencias de otra persona a nivel psicológico sin juzgar esos sentimientos y experiencias. Para entender el punto de vista del otro, una persona debe entender primero el propio. En consecuencia, la empatía se define como la capacidad de comprender y aceptar

las opiniones, emociones y argumentos de los demás, y al mismo tiempo ser capaz de ponerse en su lugar, aunque esos pensamientos, sentimientos y argumentos sean diametralmente opuestos a los propios (García, 2019).

La empatía no se relaciona para nada con la compasión o la aceptación positiva de los demás, sino que la imagen interna del prójimo contribuye directamente a la percepción de los demás que desarrolla en cuanto se incorpora a la sociedad (Breithaupt, 2015).

Según Dupuy y Salazar (2017), la empatía es vital para el desarrollo de la confianza, por lo que es necesario potenciar su aprendizaje tanto en el grado como en el posgrado. La empatía instruccional, por otro lado, no está incorporada en el currículo de manera razonable, y hay pocos recursos accesibles sobre metodologías docentes para la enseñanza y la evaluación.

Merino (2017) reconoce y distingue tres clases de empatía:

- La empatía cognitiva es la capacidad de comprender y respetar los puntos de vista de los demás.
- La empatía emocional se define como la capacidad de comprender y experimentar las emociones de los demás.
- El interés empático, capacidad de una persona para captar lo que otra necesita de su propio tema se denomina.

En lo que respecta a la vinculación de sus mentes lógicas y emocionales, González y González (2016) señalan que la empatía emocional hace más sencillo que las personas se vinculen con sus compañeros, lo que está respaldado por la investigación. Los individuos también pueden aprender la empatía, según estos autores, ya que es una capacidad emocional que se puede enseñar. Esto abre la

puerta a las interacciones interpersonales exitosas porque ayuda a los individuos a apreciar a los demás de una manera mutuamente beneficiosa, lo que promueve el respeto mutuo.

Como punto final, Goleman (2017) destaca la importancia de la empatía para ayudar a los individuos a entenderse mejor en una variedad de situaciones sociales y culturales, lo cual es especialmente crítico en el entorno educativo actual, cada vez más multicultural. Según el autor, la empatía es un remedio para la incertidumbre y los conceptos erróneos que pueden surgir fácilmente en las discusiones internacionales. A través de la empatía, las personas no solo captarán los delicados matices enviados por su interlocutor, sino también las disparidades culturales y étnicas que prevalecen en la interacción intercultural.

e. Habilidades sociales:

Consiste en lograr las respuestas que deseamos de los otros, en manejar la forma de relacionarse con los demás, de modo que los vínculos se vean enriquecidos. Esta aptitud es muy valorada por su repercusión en los ambientes laborales.

El arte de controlar las habilidades sociales es comparable en madurez a las otras dos habilidades, la gestión emocional y la empatía, como afirma Goleman (2017). Ambas habilidades son necesarias para relacionarse con los demás; la falta de alguna de ellas puede conducir a la incompetencia social o a frecuentes desastres interpersonales.

Como resultado, incluso los individuos más razonables pueden sufrir un fracaso intelectual debido a la falta de estas habilidades, mostrando arrogancia, descontento o insensibilidad como resultado. Para que algunos individuos hagan

contactos, movilicen o inspiren a otros, se desarrollen en relaciones estrechas, convenzan e influyan en otros, así como reconforten a otros, deben poseer ciertas habilidades sociales (Goleman, 2017).

Del mismo modo, estas habilidades provocan recibir una respuesta deseada de los demás; sin embargo, no se cree que constituyan el control sobre otra persona; pero sí se refieren a ser capaz de establecer relaciones con los demás y aplicar las habilidades comunicativas para desarrollar formas eficaces de conexión (García & Giménez, 2015).

Centeno (2018), por su parte, las define como constructos psicológicos positivos que contribuyen con una vida más agradable, productiva y feliz, apoyándose en las perspectivas de otros autores. Es una forma bien establecida de expresar cualquier sentimiento que no sea el miedo o la preocupación. La cognición social se define como la capacidad para darse cuenta, comprender, descodificar y reaccionar ante los estímulos sociales, en particular los provocados por las actividades de los demás.

Este tipo de habilidad consiste en un conjunto de actos sociales interrelacionados y orientados al objeto que pueden ser aprendidos y mejorados. Las conexiones interpersonales se definen como las acciones que realiza una persona para comunicar sus pensamientos, actitudes, deseos, ideas o derechos de forma adecuada a la circunstancia y respetando dichos comportamientos en los demás. Además, disminuyen la probabilidad de problemas futuros (Centeno, 2018).

2.2.2. Prácticas pedagógicas

Para mantener claridad sobre lo que significan las prácticas pedagógicas se hace necesario distinguir la composición de esta idea. Para facilitar la integración

cultural, las prácticas son vistas como una serie de actividades que tienen lugar entre los seres humanos y su entorno. Según Campo (2000), este es un ejercicio constante que, aunque se ajusta a reglas reconocidas por las personas que las practican.

Por ello, se ha designado a la pedagogía como la disciplina que estudia la educación para dotarla de estructura, con el fin de alcanzar sus objetivos desde los límites previstos por la sociedad. Como rama de las ciencias sociales y humanas, la pedagogía se ocupa de los procesos sistemáticos de aprendizaje, la adquisición de conocimientos, el desarrollo de habilidades y la toma de decisiones, todo lo cual forma parte del proceso de desarrollo humano (Giraldo & Jiménez, 2017).

Según Díaz, et al. (2010), el concepto de práctica pedagógica es una cuestión de aproximación porque se refiere a los procedimientos, estrategias y prácticas que rigen la interacción, la comunicación y el ejercicio del pensamiento y la palabra, así como las posiciones de oposición y las disposiciones de los sujetos en la escuela en general.

En consecuencia, es crucial señalar que, en términos de la práctica pedagógica, la transmisión y el aprendizaje desde una base fuerte como es la comunicación, que implica que un mensaje fluya entre el docente y el estudiante, bajo escenarios sociales, en términos del aula como agente socializador. Se espera que un docente actúe de manera consciente construyendo una práctica propia más allá del conocimiento disciplinar, elevando lo social vinculado al ser.

Entonces, Barragán et al. (2012) afirman que, no siempre es posible una evaluación crítica de lo que realiza un profesor, ya que no siempre se tiene en cuenta.

Dado que las aulas y otros lugares están fuertemente orientados al currículo, es posible definir la práctica pedagógica como las actividades cotidianas que se realizan con el objetivo de instruir a los estudiantes. Por ejemplo, las actividades de los profesores pueden describirse como un amplio abanico que permite realizar tantas observaciones cotidianas sobre los procesos sociales de y para la comunidad como sea posible (Giraldo & Jiménez, 2017).

Así, la práctica pedagógica se define como el comportamiento del profesor en el aula, donde se construye una conexión con los estudiantes, basada en el respeto mutuo y la convivencia, para desarrollar situaciones sociales que evidencien un proceso formativo.

Las prácticas pedagógicas por supuesto también exigen el uso de la didáctica, los conocimientos disciplinarios y una comprensión de las características del estudiante, los procesos de pensamiento, el nivel de madurez y desarrollo de ellos; por lo que, el profesor debe poseer competencias en cuanto a resolver problemas, formar y ejemplificar liderazgo, y cualidades para trabajar en cooperación. Además, el docente preparado en prácticas pedagógicas expone su dominio en los planos: conceptual, procedimental y estratégico.

El enfoque educativo nacional es humanista, buscando la formación completa del estudiantado, a nivel de conocimientos, físico y socioemocional. Tales postulados coinciden con los aportes de Goleman, al sostener que la persona es un complemento entre el aspecto racional y emocional de la mente, planteamientos necesarios a integrarse en la práctica pedagógica (Benavides & Flores, 2019).

En este marco cabe distinguir entre las prácticas pedagógicas y lo que se denomina prácticas docentes. Dicho de otra manera: La práctica pedagógica es lo

que sucede en un aula; es un tipo de práctica social que nos ayuda a entender cómo se contextualizan los marcos educativos en el aula (Tamayo, 2017). Cuando se trata de la enseñanza, la práctica cotidiana de un profesor abarca una amplia gama de factores, incluyendo los contextos sociohistóricos e institucionales en los que está inmerso (Barragán, 2017).

2.2.2.1. Buenas prácticas pedagógicas

Se espera que los docentes demuestren sus competencias de acuerdo con el marco que describe el desempeño profesional esperado a través de un conjunto de acciones pedagógicas realizadas en la institución educativa o programa no escolarizado, según el Ministerio de Educación (2016).

Es importante que los maestros identifiquen las necesidades y oportunidades de aprendizaje del estudiante, reflexionen sobre ellas y ofrezcan opciones de mejora que aborden las más críticas. Se especifica además que, se deben desarrollar las competencias de los estudiantes y, en consecuencia, deben ser coherentes con la naturaleza del resultado previsto. Una gran parte de estas prácticas se basa en tácticas creativas y sustanciales en muchos campos de actividad, que pretenden aumentar el aprendizaje de competencias en diversas áreas curriculares.

2.2.2.2. Campos de acción de las buenas prácticas pedagógicas

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2016) las buenas prácticas pedagógicas impactan en los siguientes campos de acción:

a. Competencias comunicativas

Aprender a comunicarse en el mundo actual requiere que los estudiantes sean capaces de comunicarse de diversas maneras, y esto incluye la capacidad de comunicarse de diversas maneras mediante diversos canales de expresión.

b. Corporeidad como base de aprendizaje

Se puede ver en las prácticas educativas que ayudan a los estudiantes a desarrollarse holísticamente permitiéndoles expresar su unidad corporal de conocimiento, afectos, motivaciones, actitudes, valores y herencia familiar y cultural, todo lo cual contribuye a un sentido de autoconciencia y armonía con su comunidad en la búsqueda del bienestar social.

c. Expresión artística

Se anima a los estudiantes a realizar prácticas que cultiven la comprensión y el respeto por una amplia gama de expresiones artísticas y culturales. Es a través de este intercambio intercultural que vemos personas capaces de expresarse, ser creativas, entender el mundo que les rodea y evolucionar en él.

d. Convivencia escolar

Incluye actividades destinadas a ayudar a los estudiantes a desarrollarse de forma integral, fomentando la participación democrática, la inclusión y la competencia intercultural.

e. Ciudadanía ambiental para el desarrollo sostenible

Se refiere a los esfuerzos para desarrollar estilos de vida saludables, prácticas y formas de vivir en armonía con la naturaleza y hábitos de producción y consumo responsables en la comunidad educativa, especialmente entre los estudiantes.

f. Desarrollo del pensamiento matemático

Se incluyen actividades en las que queda claro que los estudiantes reconstruyen los conocimientos matemáticos en diversas situaciones y los utilizan para resolver cuestiones reales o simuladas. Otras técnicas incluyen el desarrollo de

escenarios sensibles al contexto mediante el uso de material tangible, así como actividades que están conectadas con otras áreas.

g. Alfabetización e indagación científica

Para que los estudiantes conozcan y entren en contacto con los componentes del mundo físico, se fomenta la realización de experiencias básicas de investigación para que puedan construir experiencias sencillas de investigación propias (tiempo, espacio, materia, energía). Para ello, es fundamental pensar en materiales básicos, asequibles y fáciles de conseguir, sobre todo los que se tienen a mano en casa.

Para lograr el involucramiento de los estudiantes en su aprendizaje, el profesor utiliza un enfoque basado en la indagación, así como la alfabetización científica y tecnológica para acompañarlos y animarlos a participar en actividades que les permita reflexionar, explorar de fuentes fiables, organizar esta información, analizarla, explicarla y tomar decisiones basadas en el conocimiento científico, al tiempo que construyen su propio conocimiento del mundo natural y artificial.

h. Competencia productiva empresarial

El uso de prácticas de aprendizaje cooperativo en el ámbito de la producción y el servicio, donde se anima a los estudiantes a trabajar juntos para completar proyectos productivos, ideas y/o estrategias empresariales. Los educadores ayudan a los estudiantes a desarrollar proyectos que demuestran una conducta ética, iniciativa, flexibilidad y tenacidad, al tiempo que abordan una necesidad o problema en su comunidad.

i. Competencias transversales

Pueden verse en las prácticas desarrolladas por los estudiantes en diversos contextos, incluidos los entornos virtuales interactivos, que abren nuevas vías para

que los estudiantes se expresen, se comuniquen e interactúen con otros en igualdad de condiciones, pero también pueden ayudar a los estudiantes a darse cuenta de cómo, qué y por qué deben aprender. Por decirlo de otro modo, son capaces de realizar un aprendizaje autodirigido, en el que son capaces de reconocer y utilizar sus propios y únicos patrones y recursos de aprendizaje, así como de utilizar las tácticas que consideren más eficaces.

2.2.2.3. Dimensiones de las prácticas pedagógicas

Con respecto a las dimensiones de la práctica docente, Negreiros (2017) las organizan de la siguiente manera:

a. Planificación curricular del docente

Con la intención de llevar a cabo las tareas y actividades de sesión con la mayor eficiencia, el docente es responsable de elaborar programación y planificación del proceso educativo. Importante considerar en esta planificación las características particulares de los estudiantes a quienes dirige, la disponibilidad y el alcance que tienen a los materiales que dispone en el diseño de las actividades, y el valor de los aportes cognitivos y emocionales que puedan tener.

Una parte importante de esta dimensión es la integración de todas las actividades que los profesores preparan con antelación para garantizar que las lecciones se adaptan a la etapa de desarrollo única de cada estudiante, a los requisitos del programa académico y al entorno social y cultural. Implica el desarrollo de un plan de estudios, módulos de instrucción y sesiones de aprendizaje que se basan en una perspectiva inclusiva y multicultural (MINEDU, 2014). Engloba los conocimientos desglosados en dos competencias:

a) Esto comprende la gestión de la información pedagógica y contextual sobre los estudiantes en el aula (MINEDU, 2014). Las epistemologías educativas, los métodos de enseñanza y las peculiaridades del desarrollo infantil desempeñan un papel para asegurar educación de calidad para los estudiantes (Aguaded & Almeida, 2016). Las experiencias de aprendizaje pueden adaptarse y readaptarse a las realidades del grupo social de un estudiante si los profesores conocen la demografía de sus estudiantes y cómo interactúan con el mundo que les rodea (MINEDU, 2014).

Ramírez (2017) recuerda que, en cuanto al contexto, es necesario comprender y respetar las tradiciones, la forma de vida, las creencias y otros rasgos culturales del estudiante, entre otros. En consecuencia, parte de la práctica pedagógica consiste en favorecer la adquisición de conocimientos a través de la mediación social (personas) y los medios instrumentales (artefactos culturales, lenguaje, escritura, aritmética); modificar las experiencias de aprendizaje en respuesta a los hallazgos de la evaluación diagnóstica del aula; y modificar las experiencias de aprendizaje en respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes (Tuckman & Monetti, 2011).

b) La planificación de las experiencias de aprendizaje comprende delimitar los objetivos de aprendizaje, escoger el material, estructurar y secuenciar las experiencias de aprendizaje, así como la selección de los criterios para evaluar y sus instrumentos (MINEDU, 2014). Cuando se trata de diseñar experiencias de aprendizaje, la planificación consiste en usar la imaginación para diseñar procesos en que los estudiantes aprendan, es decir, es la totalidad de acciones que permiten

conectar la teoría y la práctica, porque la ejecución de las actividades depende en gran medida de la planificación (MINEDU, 2017).

Es fundamental hacer hincapié en la relevancia y la adaptabilidad de las experiencias de aprendizaje, que son características fundamentales del proceso de planificación, para promover la coherencia entre las actividades educativas. Según la relevancia, las actividades recomendadas deben tener en cuenta las cualidades contextuales de los estudiantes, como sus intereses, necesidades y ritmos de aprendizaje. Cuando hablamos de flexibilidad, nos referimos a la capacidad de cambiar, transformar y crear ideas de aprendizaje para garantizar que los estudiantes adquieran información valiosa (MINEDU, 2019a). Se establece la sinergia entre los componentes antes mencionados y se delimitan los indicadores de evaluación, lo cual brinda información para identificar las evidencias de aprendizaje, que muestran el desarrollo de los estudiantes, así como los indicadores de evaluación.

b. Estrategias didácticas

Cualquier acción pedagógica también debe adherirse al conjunto de acciones didácticas, que incluyen métodos que guían el proceso educativo y definen una forma de permitir al estudiante generar aprendizaje. Aunque todos los recursos puedan ser considerados en la gestión del aprendizaje, hay algunos que principalmente se encargan de optimizar resultados, y estos son aquellos que forjen los principios de autonomía, aprendizajes significativos, trabajo cooperativo y descubrimiento.

Este proceso tiene varios componentes, entre ellos la implementación de estrategias de enseñanza y el manejo de recursos como materiales didácticos, tiempo y espacio, todo con el objetivo de ayudar a los estudiantes a alcanzar las habilidades, destrezas y estándares de desempeño establecidos por el Ministerio de Educación (MINEDU, 2014). Las técnicas de enseñanza y la gestión de recursos se muestran en esta competencia, que es un complemento de la anterior. En la implementación de los procesos de enseñanza y aprendizaje se utilizan diferentes técnicas, en función del grupo de estudiantes involucrados y de los objetivos de la experiencia de aprendizaje.

c. Uso selectivo de los medios y materiales didácticos

Los medios materiales favorecen los elementos del aprendizaje; sin desempeñar ninguna función propia, sirven como un apoyo esencial para conectar el aprendizaje con las metodologías y actividades desarrolladas para alcanzar los objetivos.

Es esencial que el docente se encuentre familiarizado con todos los métodos que ofrece la didáctica, y los recursos que pueden ser útiles para su labor enseñando. Además, debe hacer uso de su criterio y experiencia para distinguir qué materiales serán de mayor utilidad en sus propósitos con los estudiantes.

Moreno (2015), por su parte, afirma que existen tres tipos de recursos educativos: el tiempo, el espacio y los contenidos didácticos, entre otros. Si bien el tiempo es una parte importante de la gestión pedagógica, también depende de otros dos elementos, a saber, la cantidad de tiempo que los estudiantes tienen para prestar atención según su edad y la cantidad de compromiso que necesitan (Martinic, 2015). Un diseño estratégico, que incluya el acceso a la iluminación, a los espacios

individuales e integradores, crea e inspira procesos de aprendizaje creativo de forma significativa e individualizada. Por eso, según Bosch (2018), la estructura arquitectónica impacta en el aprendizaje de los estudiantes. Los materiales de los expedientes son cosas que fomentan las representaciones cognitivas y, por tanto, la adquisición de conocimientos a través de las interacciones con el estudiante.

d. Evaluación del aprendizaje

Es el procedimiento que permite certificar que los estudiantes han experimentado un cambio en sus estructuras cognitivas. Su finalidad es plantear propuestas para mejorar, continuar, u reforzar los métodos de enseñanza que hasta ese momento se han aplicado. Parte de este proceso, es la autoevaluación y coevaluación para integrar a los estudiantes haciéndolos responsables y críticos, sin olvidar que los padres deben estar enterados de los resultados y las políticas de evaluación.

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2017) tiene que ver con la toma de decisiones, la retroalimentación a los estudiantes y a los educadores, y la valoración del aprendizaje de forma continua a la luz de los objetivos de la institución, teniendo en cuenta las características individuales y los entornos culturales. Dicho de otro modo, el procedimiento de evaluación permite a los educadores obtener datos sobre el progreso y los niveles de aprendizaje de los estudiantes para tomar medidas preventivas o reguladoras que ayuden a los estudiantes a cumplir los objetivos de aprendizaje.

Evaluar es un procedimiento metódico que recoge y analiza datos sobre el grado de crecimiento competencial de cada chico para mejorar su aprendizaje o perfeccionar los métodos de enseñanza (MINEDU, 2017). En la medida en que los

docentes tengan acceso a la información sobre los entornos de aprendizaje de los estudiantes, podrán ayudar a los estudiantes a identificar sus puntos fuertes y débiles y a articular planes de crecimiento con el fin de cumplir con los estándares apropiados para su edad.

El proceso de evaluación, según González (2012), es una etapa importante en el proceso de aprendizaje tanto para los estudiantes como para los docentes. Por ello, según las evidencias recogidas, los profesores tienen la deber de realizar un ajuste a su práctica pedagógica por medio de estrategias y recursos para colaborar en la mejora de los resultados de todos los estudiantes y de todos los profesores. Por ello, es vital capacitar a los docentes sobre cómo administrar las herramientas de evaluación para que conozcan los resultados, pero también entiendan qué hacer con la información recolectada.

Como proceso interdependiente con la planificación, los criterios de evaluación deben ser definidos a lo largo de la fase de planificación para asegurar que las experiencias de aprendizaje sean consistentes con las habilidades, capacidades y desempeños que se van a producir (MINEDU, 2019b). A partir de esta consideración, se elige el instrumento de evaluación más adecuado para la experiencia de aprendizaje. Como resultado, la alineación es crítica ya que dicta cuán útil será la información que se recuperará.

2.3. Marco conceptual

a. Bienestar emocional

Es un concepto relacionado con la capacidad de adaptación positiva y la manera en que se enfrentan los conflictos o dificultades, donde se minimizan los factores riesgosos que puedan la salud mental (Diener & Tay, 2015).

b. Desempeño docente

Es un factor que se evalúa tomando en cuenta las herramientas cognitivas y procedimentales que los docentes movilizan para alcanzar los objetivos de aprendizaje trazados por los gobiernos y sus ministerios y por el docente mismo, haciendo uso de una metodología adecuada y oportuna con el contexto ético (Castro; 2015).

c. Docente

Es el miembro de la comunidad educativa que tiene la función de ser mediador entre el conocimiento amplio y el estudiante, de forma organizada y acorde a las nuevas tendencias educativas (Espinoza, 2020).

d. Emoción

Para Bisquerra (2005), es un estado que implica diversas sensaciones que logran sacar de un estado de reposo al que lo experimenta, predisponiéndolo para emitir una respuesta que proviene desde el centro sensorial del cerebro. Se manifiesta físicamente con origen en los centros nerviosos del cerebro que interpreta los estímulos recibidos.

e. Inteligencia

Término relacionado con las capacidades de comprensión, razonamiento y resolución, que tienen como base la competencia cognitiva y las posibilidades de aprendizaje de la persona. La inteligencia también contempla habilidades de carácter social, afectivo, personales e interpersonales (Arrieta et al., 2015).

f. Inteligencia emocional

Capacidad humana de identificar los sentimientos tanto personales como ajenos, la automotivación, el control y comprensión de las emociones (Goleman, 2012).

g. Pandemia de Covid 19

Enfermedad de alcance global, ocasionada debido a una variante de coronavirus, llamada SARS-CoV-2, ocasionando crisis a nivel económico, social y de salubridad (Maguiña et al., 2020).

h. Pedagogía

Disciplina cuyo círculo de acción, es la educación, con una visión estructurada, cumpliendo los estándares que establece una sociedad (Giraldo & Jiménez, 2017).

i. Práctica

No se puede incluir dentro de este concepto a cualquier manifestación de actividad, ha de reunir las características como la continuidad de la acción conforme a las reglas establecidas, aunque también permite la creatividad y la innovación (Campo, 2000).

j. Practicas pedagógicas

Se llama práctica pedagógica al conjunto de acciones que tienen lugar en espacios destinados a la educación, guiada por lo que estipula el currículo con el propósito de formar a los estudiantes. Este concepto lo conforman, los profesores, el currículo, los estudiantes, y el proceso educativo mismo (Díaz, 2004).

k. Salud mental

Implica que un sujeto goce de bienestar subjetivo, haga uso de su autonomía, evidencie competencia, se identifique generacionalmente y reconozca sus habilidades para alcanzar su propia realización intelectual y emocional, hacer frente a situaciones de estrés cotidiano, para desempeñarse laboralmente de manera productiva contribuyendo a la sociedad (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2004).

CAPÍTULO III

MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

El tipo de investigación es básica, no experimental ya que, no pretende generar cambios en el comportamiento de las variables, lo cual concuerda con la definición de investigación básica planteada por Hernández y Mendoza (2018), quienes indican que, es una forma de investigar donde no se manipula el comportamiento de las variables.

3.2. Diseño de investigación

Presenta diseño no experimental, correlacional que, como Hernández y Mendoza (2018) afirman, se busca responder a la interrogante si existe relación entre las variables en circunstancias descritas por la realidad.

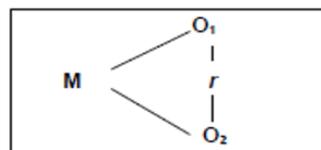
Donde:

M: Muestra

O₁: Variable 1

O₂: Variable 2

r: Relación de variables



3.3. Población y muestra

Según Hernández y Mendoza (2018) la población se compone de un conglomerado de casuísticas que cumplen con las mismas características. Así, la población la conforma los docentes de la Institución Educativa Carlos A. Velásquez de la Provincia de Ilo, 2021, que hacen un total de 37. Asimismo, mediante muestreo no probabilístico, y considerando el criterio de investigador, la muestra queda definida por la totalidad de la población.

Tabla 2

Cantidad de docentes que conforman la muestra de estudio

Nivel	Secciones	Cantidad
Secundaria	13	37
Total		37

Nota. Cantidad de población y muestra coinciden por ser una muestra censal.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

En la investigación se emplearon como instrumentos: el Inventario adaptado de BarOn (I-CE) y un cuestionario de prácticas pedagógicas docentes.

El instrumento escogido en cuanto la inteligencia emocional, consiste en una versión adaptada que realizó Alejandro (2018) del modelo que propone BarOn, denominado Inventario de Cociente Emocional (I-CE), originalmente conformado por 133 Ítems, y que en su adaptación contiene 47 ítems relacionados con la docencia y la competitividad laboral, distribuidos por dimensiones.

Para la variable prácticas pedagógicas se empleó el cuestionario de Negreiros (2017), el cual suma 22 ítems, con opciones de escala Likert, el cual se encuentra estructurado de acuerdo con las dimensiones especificadas.

La aplicación de estos instrumentos fue llevada a cabo por medio de cuestionarios digitalizados en la aplicación de Formularios de Google. Se compartió la dirección electrónica con los docentes participantes, cuyas respuestas fueron guardadas automáticamente para su posterior procesamiento.

Ficha técnica del cuestionario de inteligencia emocional

Nombre: Cuestionario de Inteligencia Emocional

Autor(es): Reuven BarOn, adaptado

Adaptación: Alejandro Saavedra, Aurelio Rubén (2018)

Procedencia: Chimbote

Número de preguntas: 47 preguntas

Tiempo de aplicación: 30 minutos

Forma de aplicación: Individual - Modalidad virtual

Objetivo de la prueba: Evidenciar la inteligencia emocional

Calificación: La prueba consta de 47 preguntas distribuidas de la siguiente manera:

Empatía

- Dimensión 1: Autoconocimiento (enunciados del 1 al 9)
- Dimensión 2: Autorregulación (enunciados del 10 al 18)
- Dimensión 3: Motivación (enunciados del 19 al 27)
- Dimensión 4: Empatía (enunciados del 28 al 37)
- Dimensión 5: Habilidades sociales (enunciados del 38 al 47)

Valoración: Escala

- Rara vez o nunca es mi caso (1)
- Pocas veces es mi caso (2)
- A veces es mi caso (3)
- Muchas veces es mi caso (4)
- Con mucha frecuencia o siempre es mi caso (5)

Características de las preguntas y alternativas

- Preguntas: Enunciado neutral
- Alternativas: Cerradas

Ficha técnica del cuestionario de práctica pedagógica

Nombre: Cuestionario de Prácticas pedagógicas

Autor(es): Negreiros Matta Justo Luciano (2017)

Procedencia: Huánuco

Número de preguntas: 22 preguntas

Tiempo de aplicación: 20 minutos

Forma de aplicación: Individual - Modalidad virtual.

Objetivo de la prueba: Evidenciar las prácticas pedagógicas de los docentes.

Calificación: La prueba consta de 22 preguntas distribuidas de la siguiente manera:

- Dimensión 1: Planificación curricular del docente (enunciados del 1 al 6).
- Dimensión 2: Estrategias didácticas (enunciados del 7 al 10).
- Dimensión 3: Uso selectivo de medios y materiales didácticos (enunciados del 11 al 16).

- Dimensión 4: Evaluación del aprendizaje (enunciados del 17 al 22).

Valoración: Escala

- Nunca (1)
- Rara vez (2)
- A veces (3)
- A menudo (4)
- Frecuentemente (5)

Características de las preguntas y alternativas

- Preguntas: Enunciado neutral
- Alternativas: Cerradas

a. Confiabilidad de instrumentos

La confiabilidad fue medida aplicando una prueba piloto a 30 docentes que no integraron parte de la muestra de estudio. Los resultados recogidos de la prueba fueron analizados por el software de estadística SPSS versión 22, para obtener el Coeficiente Alpha de Cronbach que, indica el grado de confiabilidad para la aplicación del instrumento.

Así, el Alpha de Cronbach del instrumento de la variable inteligencia emocional, dio el resultado de 0.789, resultado que indica una confiabilidad alta.

Tabla 3

Confiabilidad del instrumento de la variable Inteligencia emocional

Estadísticas de fiabilidad	
Alpha de Cronbach	N de elementos
,789	47

Nota. Coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach procesado en SPSS.

Asimismo, para el caso del instrumento de la variable práctica pedagógica, se obtuvo el resultado 0.714, el cual indica una confiabilidad alta.

Tabla 4

Confiabilidad del instrumento de la variable Inteligencia emocional

Estadísticas de fiabilidad	
Alpha de Cronbach	N de elementos
,714	22

Nota. Coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach procesado en SPSS.

b. Validación de instrumentos

Para la validez del contenido de los instrumentos, esta ha sido obtenida por medio del Juicio de Expertos de tres profesionales en el área de investigación, con el grado de magíster y doctorado (anexo 7).

3.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Después de la aplicación de instrumentos y el acopio de datos, estos fueron procesados aplicando técnicas de estadística descriptiva, cuyos métodos sirven para describir los datos recolectados, y estadística inferencial para obtener las conclusiones a partir de los datos y la información ya recolectada. El análisis de datos siguió el siguiente procedimiento:

- Recolección de las respuestas que se obtuvieron de la aplicación de los instrumentos.
- Organización sistemática de los datos recabados haciendo uso del programa Excel.
- Ingreso de los datos codificados al programa computarizado SPSS versión 22.

- Se organizaron los resultados en gráficos y tablas estadísticas, para mayor comprensión y visualización de estos.
- Finalmente, con el propósito de responder a los objetivos, se efectuó la comprobación de las hipótesis planteadas mediante el análisis de correlación, con un nivel de significancia de 0.05; habiendo realizado en primer lugar la prueba de normalidad con el fin de establecer el tipo de prueba estadística de correlación a utilizar.

Prueba de normalidad

Se plantean las hipótesis de normalidad:

- Ho: Los datos tienen distribución normal
- Ha: Los datos no tienen distribución normal

Criterio de decisión

- Si $p < 0.05$ se rechaza la Ho, y se acepta la Ha
- Si $p \geq 0.05$ se acepta la Ho, y se rechaza la Ha

Tabla 5

Prueba de normalidad para ambas variables de investigación

Prueba de normalidad de Shapiro Wilk			
	Estadístico	gl	p
Inteligencia emocional	0.969	30	0.511
Prácticas pedagógicas	0.913	30	0.017

Nota. Prueba de normalidad de Shapiro Wilk procesada en SPSS.

Interpretación

Se considera la aplicación de la prueba de normalidad Shapiro Wilk porque la cantidad de respuestas analizadas fue menor a 50. Luego, siendo el valor de p en

la variable Prácticas pedagógicas menor a 0.05, se decide aceptar la hipótesis alterna, entendiendo que los datos no tienen una distribución normal, lo que indica la aplicación de una prueba estadística no paramétrica como Spearman.

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presenta la descripción de los resultados estadísticos obtenidos tras la aplicación de los instrumentos para el análisis de variables inteligencia emocional y prácticas pedagógicas. Los resultados se plasman de manera detallada en una tabla de frecuencia que, consta de las siguientes columnas: Categoría, que representa los niveles (bajo, medio, alto) para las dimensiones y variables respectivas; niveles que fueron obtenidos mediante un proceso de baremación, el cual consiste en establecer parámetros según los límites que figuran en la siguiente sección, Rangos, que se establecen de acuerdo a la sumatoria de valores que fueron asignados a cada respuesta en el cuestionario aplicado. El proceso de baremación es necesario para establecer los niveles que se requieren de acuerdo con el planteamiento de objetivos.

La sección, Frecuencias (f) corresponde a la cantidad de estudiantes cuyas respuestas se encontraron dentro de los niveles indicados; y la sección Porcentajes (%) representa los valores porcentuales de las frecuencias.

4.1. Presentación de resultados por variables

Tabla 6

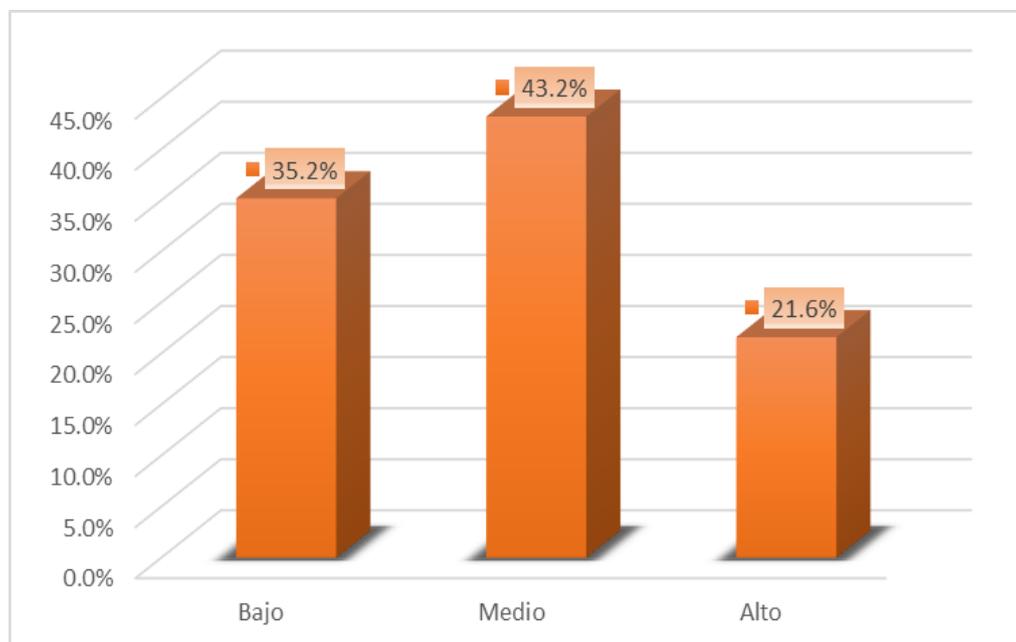
Variable Inteligencia emocional

Categoría	Rango	f	%
Bajo	47 a 109	13	35.2
Medio	110 a 172	16	43.2
Alto	173 a 235	8	21.6
Total		37	100

Nota. Tabla de resultados de la aplicación del Cuestionario de Inteligencia emocional.

Figura 1

Variable Inteligencia emocional



Nota. Cuadro estadístico de la aplicación del Cuestionario de Inteligencia emocional.

Interpretación

En la tabla y figura de la variable Inteligencia emocional, se observa que el 43.2% de los docentes presenta un nivel medio, el 35.2% un nivel bajo y el 21.6% en nivel alto.

Conforme a los resultados observados se colige que, los docentes presentan mayormente niveles de inteligencia emocional medio y bajo, lo que significa que los docentes no se encuentran capaces de reconocer plenamente las sensaciones que experimenta de manera personal, y a la vez se les dificulta identificar las emociones de las personas con quienes interactúan. También se puede concluir que no poseen control de la emocionalidad, de los sentimientos propios y la comprensión de los demás es limitada; no logran saber distinguir con precisión una emoción de otra, generando poca retroalimentación para otras situaciones donde requiera dirección del pensamiento y acciones.

Tabla 7

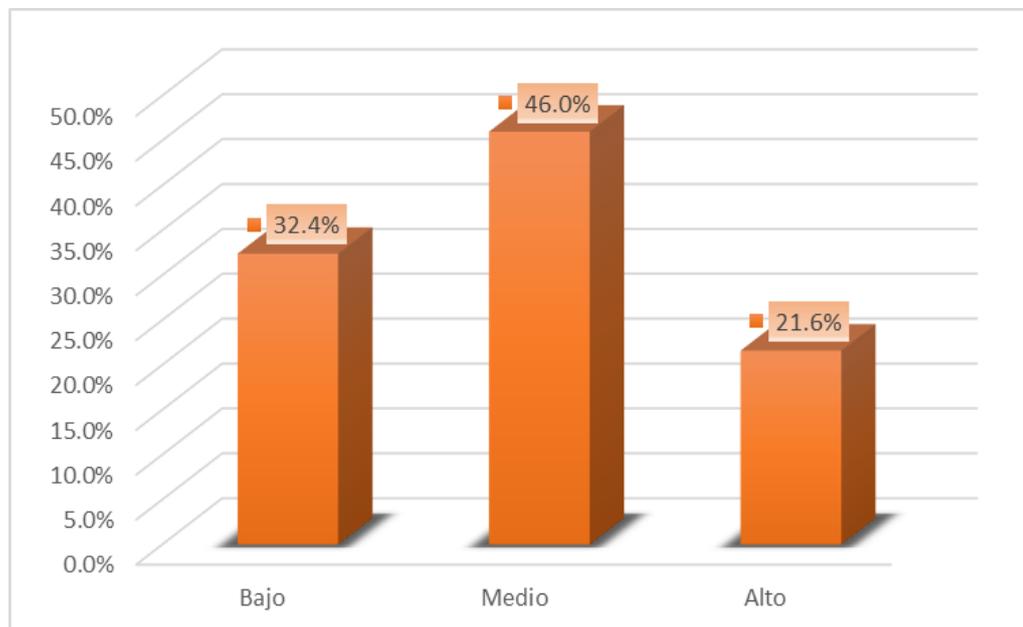
Dimensión: Autoconocimiento

Categoría	Rango	f	%
Bajo	9 a 21	12	32.4
Medio	22 a 34	17	46.0
Alto	35 a 45	8	21.6
Total		37	100

Nota. Tabla de resultados de la aplicación del Cuestionario de Inteligencia emocional.

Figura 2

Dimensión: Autoconocimiento



Nota. Cuadro estadístico de la aplicación del Cuestionario de Inteligencia emocional.

Interpretación

En la tabla y figura de la dimensión *Autoconocimiento* de la variable Inteligencia emocional, se observa que el 46% de los docentes presenta un nivel medio, el 32.4% un nivel bajo y el 21.6% en nivel alto.

De tales resultados se interpreta que, del total de docentes encuestados, existe una mayor proporción de ellos que alcanza un nivel intermedio de conocimiento interno, en cuanto a sensaciones, preferencias, habilidades. Según los parámetros de Cardona y García-Lombarda (2014) esto indica que no han alcanzado un comportamiento de acuerdo con la razón que los lleve a la introspección y reflexión o a buscar explicaciones alternativas a los propios sentimientos y experiencias.

Luego, se tiene también una proporción importante de docentes que no han alcanzado los beneficios de ser más conscientes de sí mismos, por lo que no están informados de lo que necesitan mejorar, esto representa una desventaja para su labor profesional, pues como mencionan Cardona y García -Lombardía (2014), el proceso de aprendizaje y crecimiento solo puede comenzar con un impulso adecuado

Tabla 8

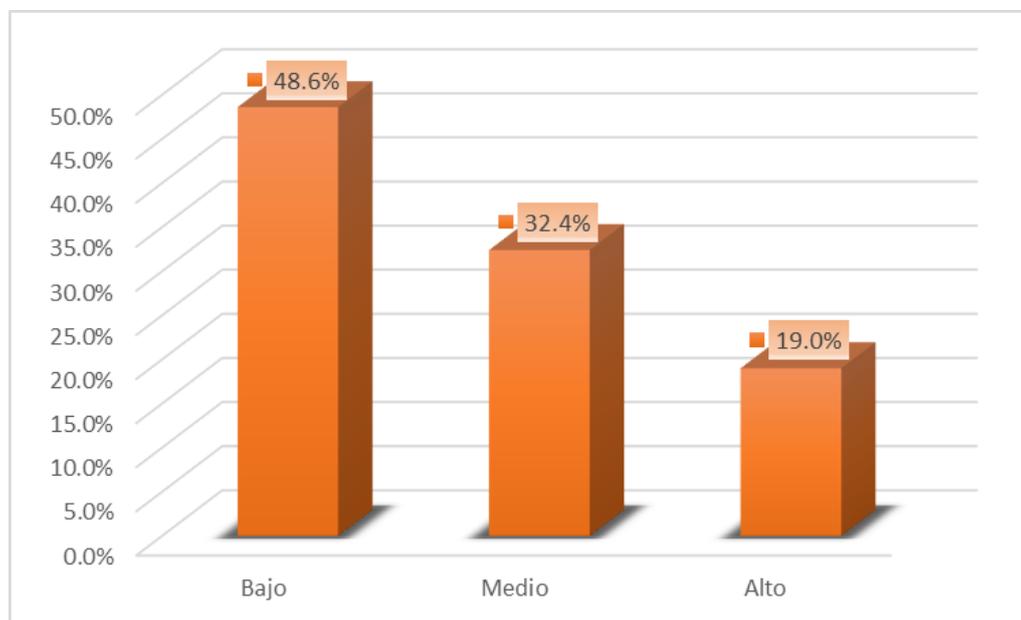
Dimensión: Autorregulación

Categoría	Rango	f	%
Bajo	9 a 21	18	48.6
Medio	22 a 34	12	32.4
Alto	35 a 45	7	19
Total		37	100

Nota. Tabla de resultados de la aplicación del Cuestionario de Inteligencia emocional.

Figura 3

Dimensión: Autorregulación



Nota. Cuadro estadístico de la aplicación del Cuestionario de Inteligencia emocional.

Interpretación

En la tabla y figura de la dimensión *Autorregulación* de la variable Inteligencia emocional, se observa que el 48.6% de los docentes presenta un nivel bajo, el 32.4% un nivel medio y el 19% en nivel alto.

De los resultados descritos se interpreta que, casi la mitad de los docentes encuestados presenta bajos niveles de autorregulación, lo que significa una baja capacidad de ejercer control sobre los sentimientos, impulsos y recursos internos, por lo que es muy probable que se encuentren constantemente luchando contra el malestar de la irritación y otros obstáculos de la vida como mencionan Ávila y Chávez (2019).

Por otro lado, también se tienen porcentajes menores de docentes con niveles medio y alto de autorregulación, lo que indica que ellos son capaces de explicar lo que les sucede y estarán más centrados en dar un significado más positivo a sus circunstancias actuales. Debido a estos resultados, se hace necesario enfatizar que es necesario que los individuos aprendan a cultivar la agilidad y el control emocional, que es la capacidad de extraer conocimiento de las emociones más difíciles, para poder hacer los mejores juicios.

Tabla 9

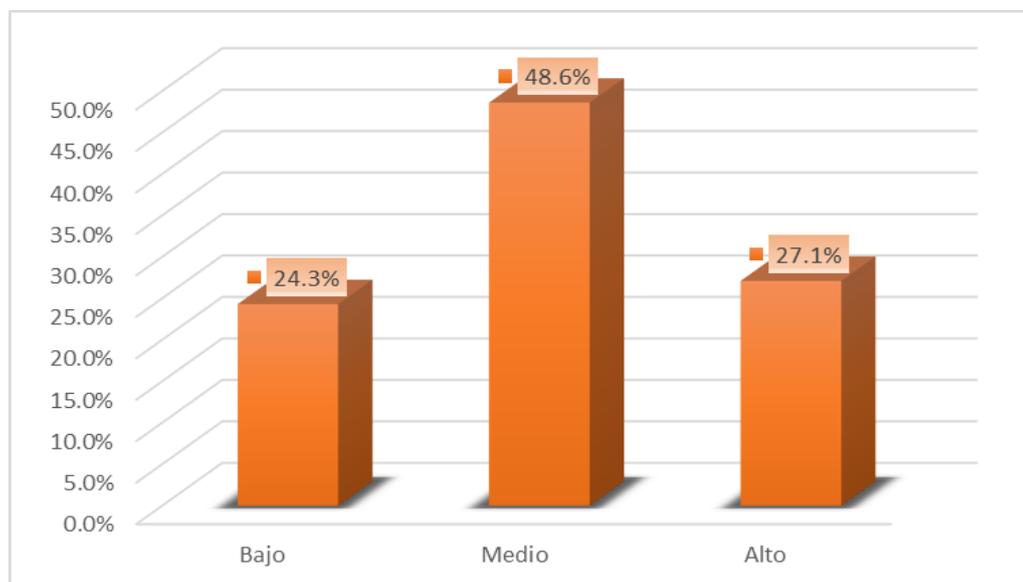
Dimensión: Automotivación

Categoría	Rango	f	%
Bajo	9 a 21	9	24.3
Medio	22 a 34	18	48.6
Alto	35 a 45	10	27.1
Total		37	100

Nota. Tabla de resultados de la aplicación del Cuestionario de Inteligencia emocional.

Figura 4

Dimensión: Automotivación



Nota. Cuadro estadístico de la aplicación del Cuestionario de Inteligencia emocional.

Interpretación

En la tabla y figura de la dimensión *Motivación* de la variable Inteligencia emocional, se observa que el 48.6% de los docentes presenta un nivel medio, el 27.1 % nivel alto y el 24.3% un nivel bajo.

Observando los resultados precisados se deduce que, los docentes principalmente presentan un nivel medio de automotivación, lo que implica que pueden llegar a automotivarse en algunos aspectos, pero encuentran deficiencias en otros como para sobreponerse al fracaso, tomar iniciativas y la búsqueda de éxito de manera consciente.

También se evidenció un porcentaje inferior, pero considerable de docentes que llegan a motivarse a sí mismos gracias a su propia voluntad, tenacidad, sus preferencias y aspiraciones. Estos docentes se encontrarían en mejor capacidad para alcanzar una serie de objetivos por iniciativa propia.

Tabla 10

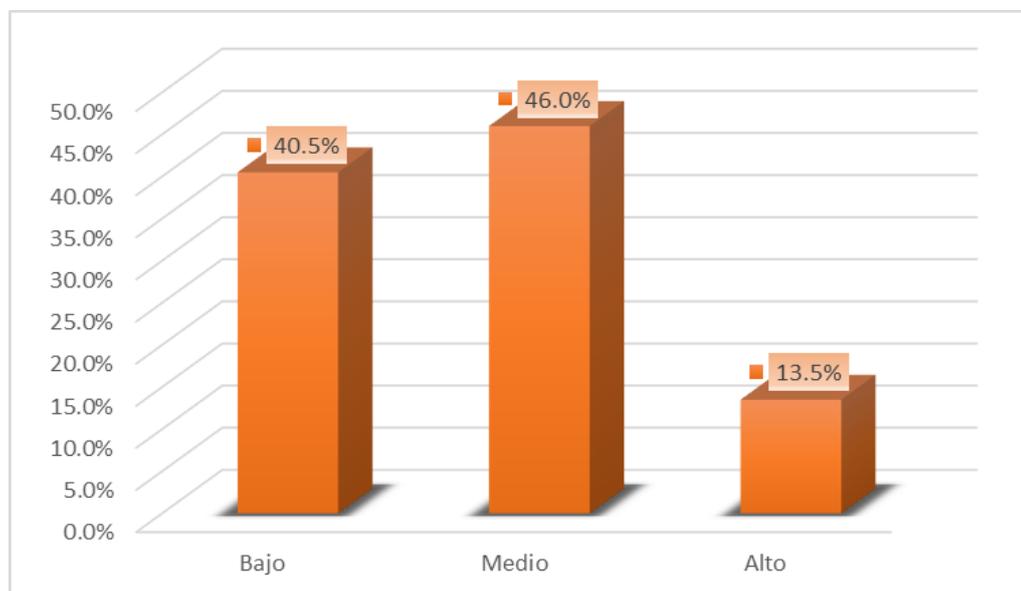
Dimensión: Empatía

Categoría	Rango	f	%
Bajo	10 a 23	15	40.5
Medio	24 a 37	17	46
Alto	38 a 50	5	13.5
Total		37	100

Nota. Tabla de resultados de la aplicación del Cuestionario de Inteligencia emocional.

Figura 5

Dimensión: Empatía



Nota. Cuadro estadístico de la aplicación del Cuestionario de Inteligencia emocional.

Interpretación

En la tabla y figura de la dimensión *Empatía* de la variable Inteligencia emocional, se observa que el 46% de los docentes presenta un nivel medio, el 40.5% un nivel bajo y el 13.5% en nivel alto.

Con los datos obtenidos se concluye respecto a la dimensión empatía que, la mayor parte de los docentes encuestados presentan niveles medio y bajo en cuanto a su capacidad de captar la realidad de la experiencia de otra persona, por lo que les cuesta comprender y simpatizar con los sentimientos de los demás. Considerando los aportes de García (2019) se entiende que los docentes no solo presentan problemas para ponerse en el lugar del otro, sino también hay bajas capacidades de captar los argumentos de forma abstracta. Estos resultados llaman la atención pues como señaló Goleman (2017) esta dimensión de la inteligencia emocional es importante para ayudar a los individuos a entenderse mejor en una variedad de situaciones sociales y culturales, lo cual es especialmente crítico en el entorno educativo actual cada vez más multicultural.

Tabla 11

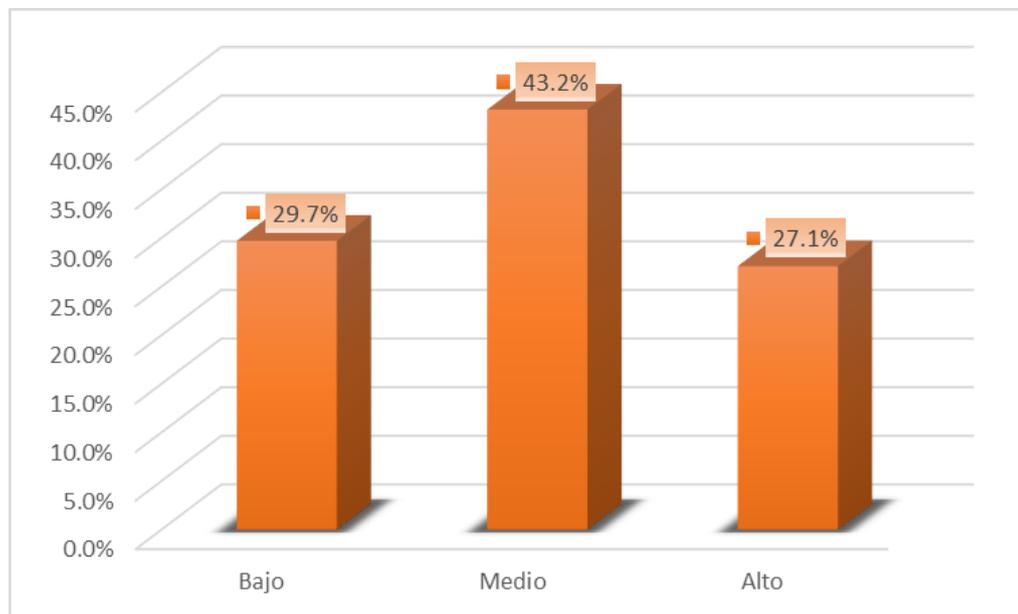
Dimensión: Habilidades sociales

Categoría	Rango	f	%
Bajo	10 a 23	11	29.7
Medio	24 a 37	16	43.2
Alto	38 a 50	10	27.1
Total		37	100

Nota. Tabla de resultados de la aplicación del Cuestionario de Inteligencia emocional.

Figura 6

Dimensión: Habilidades sociales



Nota. Cuadro estadístico de la aplicación del Cuestionario de Inteligencia emocional.

Interpretación

En la tabla y figura de la dimensión *Habilidades sociales* de la variable Inteligencia emocional, se observa que el 43.2% de los docentes presenta un nivel medio, el 29.7% un nivel bajo y el 27.1% en nivel alto.

Se interpreta a partir de los datos obtenidos que, mayormente los docentes presentan nivel medio en cuanto a las habilidades sociales, lo que lleva a deducir que, han desarrollado a nivel medio constructos psicológicos positivos que hacen su vida más agradable, más productiva y feliz. Luego, también se tiene un porcentaje de docentes que expresan sus sentimientos con miedo y preocupación, por lo que se entiende que su cognición social no les facilita darse cuenta, comprender, descodificar y reaccionar ante los estímulos sociales, en particular los provocados por las actividades de los demás.

Tabla 12

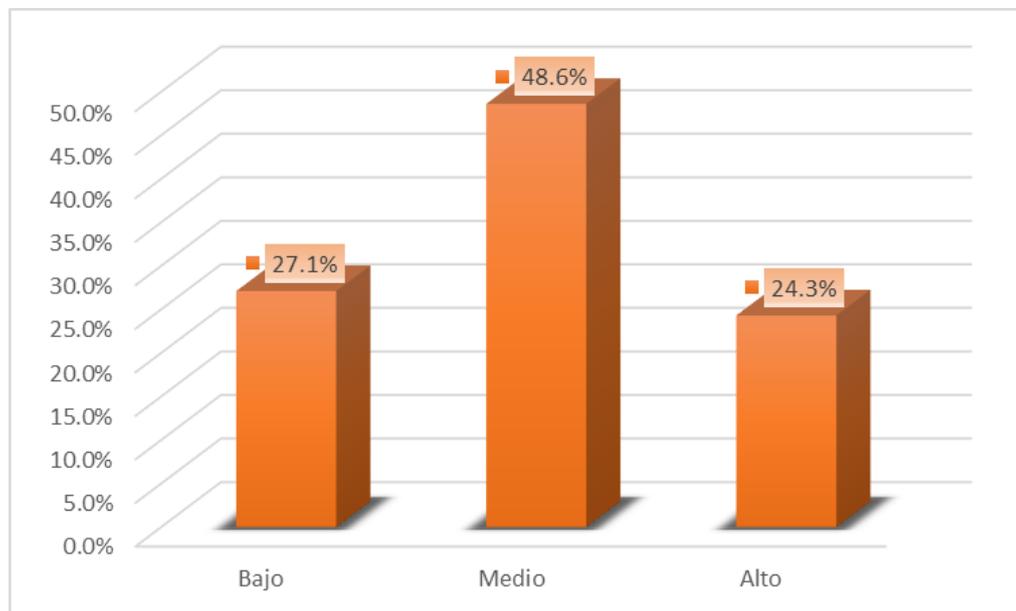
Variable Prácticas pedagógicas

Categoría	Rango	F	%
Bajo	22 a 51	10	27.1
Medio	52 a 81	18	48.6
Alto	82 a 110	9	24.3
Total		37	100

Nota. Tabla de resultados de la aplicación del Cuestionario de Prácticas pedagógicas.

Figura 7

Variable Prácticas pedagógicas



Nota. Cuadro estadístico de la aplicación del Cuestionario de Prácticas pedagógicas.

Interpretación

En la tabla y figura de la variable Prácticas pedagógicas, se observa que el 48.6% de los docentes presenta un nivel medio, el 27.1% un nivel bajo y el 24.3% en nivel alto.

Conforme a los resultados evidenciados, se concluye que las prácticas pedagógicas de los docentes participantes de la investigación se encuentran mayoritariamente en nivel medio con una leve tendencia hacia el nivel bajo, esto conduce a interpretar que, los docentes realizan su labor docente aplicando procedimientos, estrategias y prácticas de acuerdo a las disposiciones de los sujetos en la escuela en general tal como indica la teoría de Díaz, et al. (2010), sin embargo, hace falta una práctica bajo criterios de mayor reflexión y transformación para construir una práctica propia que vaya más allá de ofrecer un conocimiento disciplinar, para que se otorgue relevancia a lo social desde lo humano.

Tabla 13

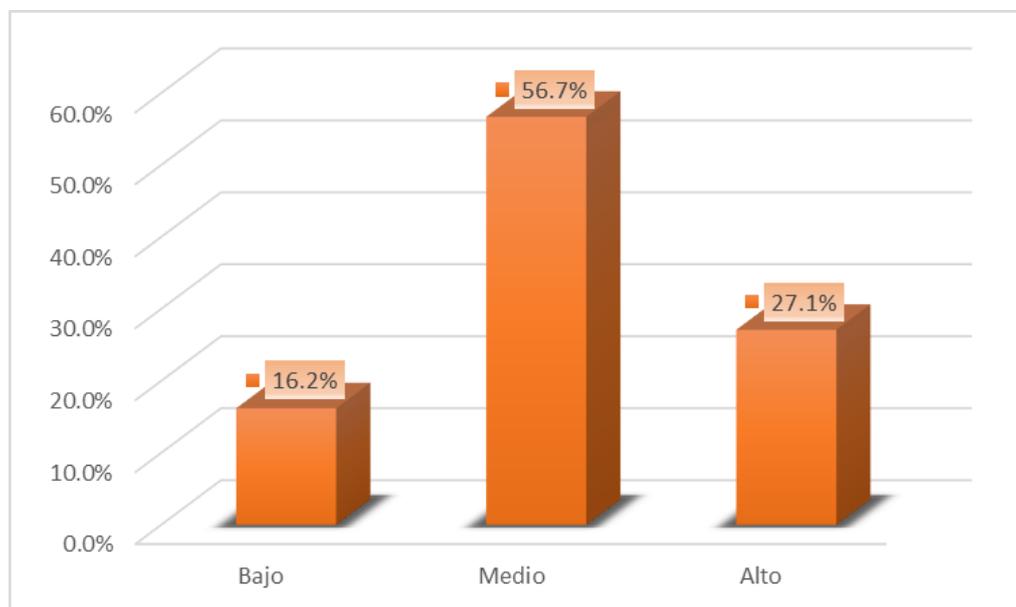
Dimensión: Planificación curricular docente

Categoría	Rango	f	%
Bajo	6 a 14	6	16.2
Medio	15 a 23	21	56.7
Alto	24 a 30	10	27.1
Total		37	100

Nota. Tabla de resultados de la aplicación del Cuestionario de Prácticas pedagógicas.

Figura 8

Dimensión: Planificación curricular docente



Nota. Cuadro estadístico de la aplicación del Cuestionario de Prácticas pedagógicas.

Interpretación

En la tabla y figura de la dimensión *Planificación curricular docente* de la variable Prácticas pedagógicas, se observa que el 56.7% de los docentes presenta un nivel medio, el 16.2% un nivel bajo y el 27.1% en nivel alto.

Se logra interpretar que, los docentes evidencian en mayoría relativa un nivel medio de *Planificación curricular docente*, esto indica que, el docente no es completamente responsable de elaborar una programación y planificación para llevar a cabo las tareas y actividades de sesión reduciendo esto la eficiencia con la que podrían realizar sus funciones. La deficiencia se encuentra en parte en no considerar en esta planificación las características particulares de los estudiantes a quienes dirige, la disponibilidad y el alcance que tienen a los materiales que dispone en el diseño de las actividades, y el valor de los aportes cognitivos y emocionales que puedan tener.

Tabla 14

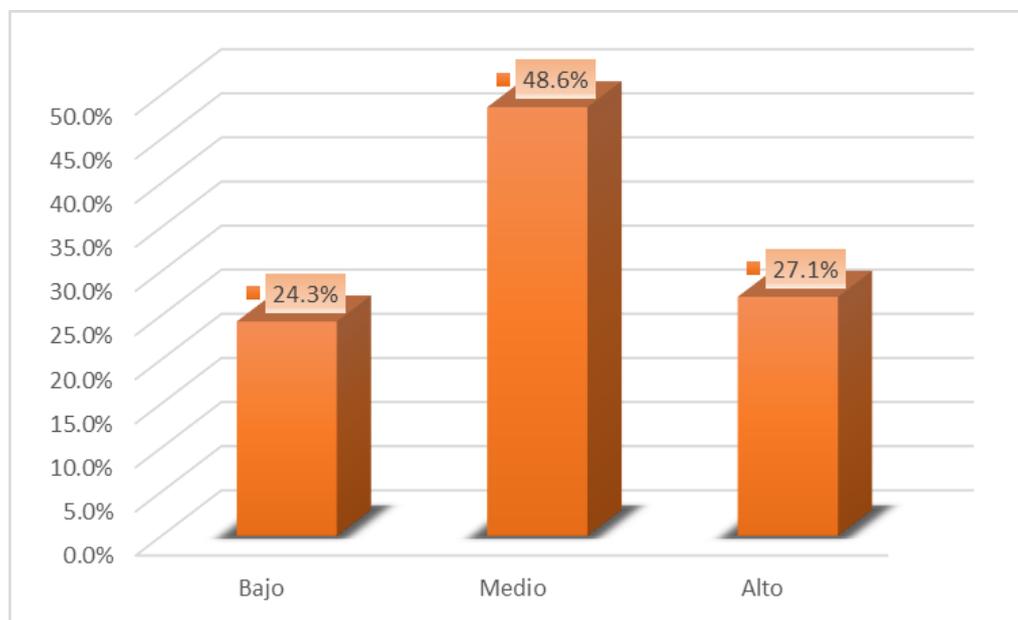
Dimensión: Estrategias didácticas

Categoría	Rango	f	%
Bajo	6 a 12	9	24.3
Medio	13 a 19	18	48.6
Alto	20 a 24	10	27.1
Total		37	100

Nota. Tabla de resultados de la aplicación del Cuestionario de Prácticas pedagógicas.

Figura 9

Dimensión: Estrategias didácticas



Nota. Cuadro estadístico de la aplicación del Cuestionario de Prácticas pedagógicas.

Interpretación

En la tabla y figura de la dimensión *Estrategias didácticas* de la variable Prácticas pedagógicas, se observa que el 48.6% de los docentes presenta un nivel medio, el 27.1% un nivel alto y el 24.3% en nivel bajo.

Los resultados detallados anteriormente dejan interpretar que, los docentes aplican estrategias didácticas a un nivel medio principalmente, esto indica que no logran incluir consistentemente métodos pertinentes para el proceso educativo, por lo que no logran definir una forma precisa para que el estudiante pueda generar aprendizaje. Asimismo, si bien los docentes hacen uso de recursos considerados en la gestión del aprendizaje, no consideran todos aquellos que forjan los principios de autonomía, aprendizajes significativos, trabajo cooperativo y descubrimiento, significando un perjuicio para que los estudiantes logren alcanzar las habilidades, destrezas y estándares de desempeño establecidos por el Ministerio de Educación (MINEDU, 2014).

Tabla 15

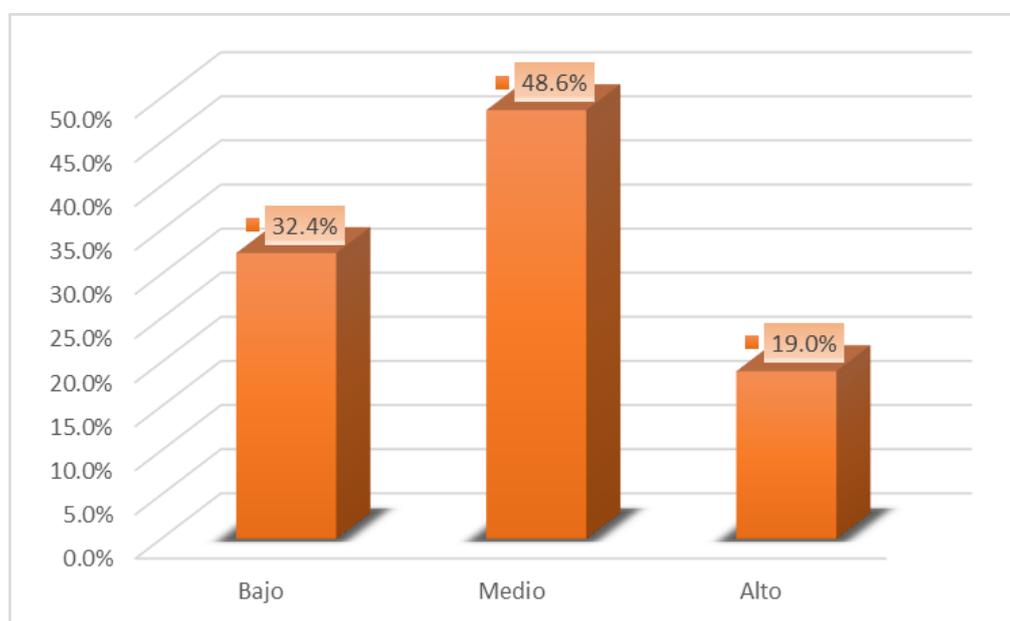
Dimensión: Uso selectivo de medios y materiales didácticos

Categoría	Rango	f	%
Bajo	6 a 14	12	32.4
Medio	15 a 23	18	48.6
Alto	24 a 30	7	19
Total		37	100

Nota. Tabla de resultados de la aplicación del Cuestionario de Prácticas pedagógicas.

Figura 10

Dimensión: Uso selectivo de medios y materiales didácticos



Nota. Cuadro estadístico de la aplicación del Cuestionario de Prácticas pedagógicas.

Interpretación

En la tabla y figura de la dimensión *Uso selectivo de medios y materiales didácticos* de la variable Prácticas pedagógicas, se observa que el 48.6% de los docentes presenta un nivel medio, el 32.4% un nivel bajo y el 19% en nivel alto.

Los resultados observados dejan entender que los docentes hacen uso selectivo de medios y materiales didácticos principalmente a nivel medio, esto indica que, aún no se encuentran familiarizados con todos los métodos que ofrece la didáctica, y los recursos que pueden ser útiles para su labor enseñando. También se infiere que, no aplican eficientemente por completo su criterio y experiencia para distinguir qué materiales serán de mayor utilidad en sus propósitos con los estudiantes.

Tabla 16

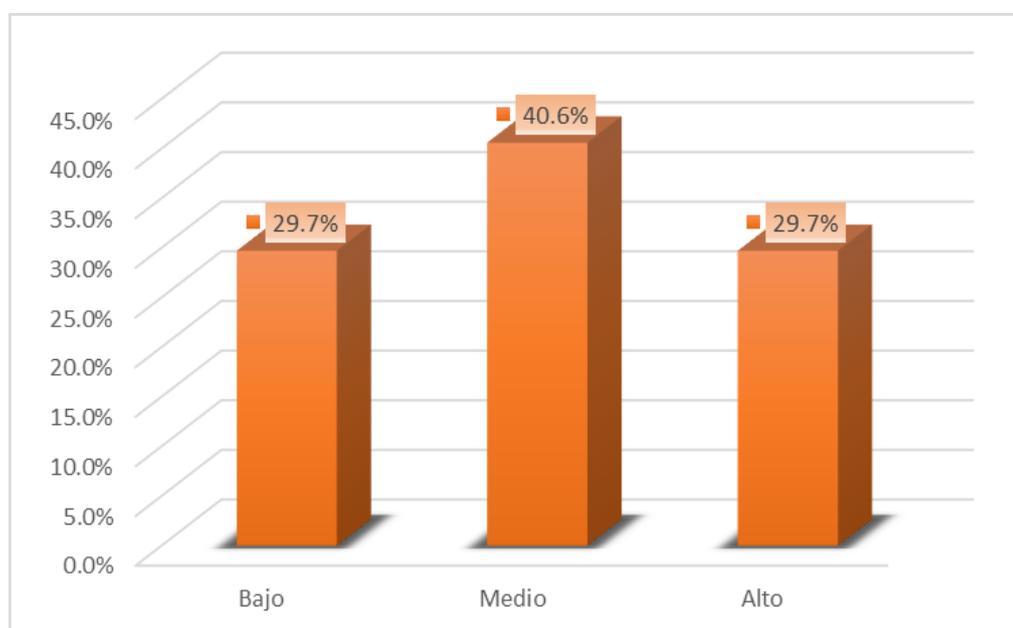
Dimensión: Evaluación del aprendizaje

Categoría	Rango	f	%
Bajo	6 a 14	11	29.7
Medio	15 a 23	15	40.6
Alto	24 a 30	11	29.7
Total		37	100

Nota. Tabla de resultados de la aplicación del Cuestionario de Prácticas pedagógicas.

Figura 11

Dimensión: Evaluación del aprendizaje



Nota. Cuadro estadístico de la aplicación del Cuestionario de Prácticas pedagógicas.

Interpretación

En la tabla y figura de la dimensión *Evaluación del aprendizaje* de la variable Prácticas pedagógicas, se observa que el 40.6% de los docentes presenta un nivel medio, el 29.7% un nivel bajo y el 29.7% en nivel alto.

Se interpreta a partir de los resultados descritos que, hay una mayor tendencia a un nivel medio respecto a la evaluación del aprendizaje, indicando esto que, el proceso de evaluación presenta algunas falencias como herramienta para mejorar, continuar, u reforzar los métodos de enseñanza que hasta ese momento se han aplicado. Por lo que se infiere que, los procesos de evaluación pueden mejorarse integrando la autoevaluación y coevaluación con el fin de integrar a los estudiantes haciéndolos responsables y críticos, para que, de este modo, el procedimiento de evaluación permita a los educadores obtener datos sobre el progreso y los niveles de aprendizaje de los estudiantes para tomar medidas preventivas o reguladoras que ayuden a los estudiantes a cumplir los objetivos de aprendizaje.

4.2. Contrastación de hipótesis

Tabla 17

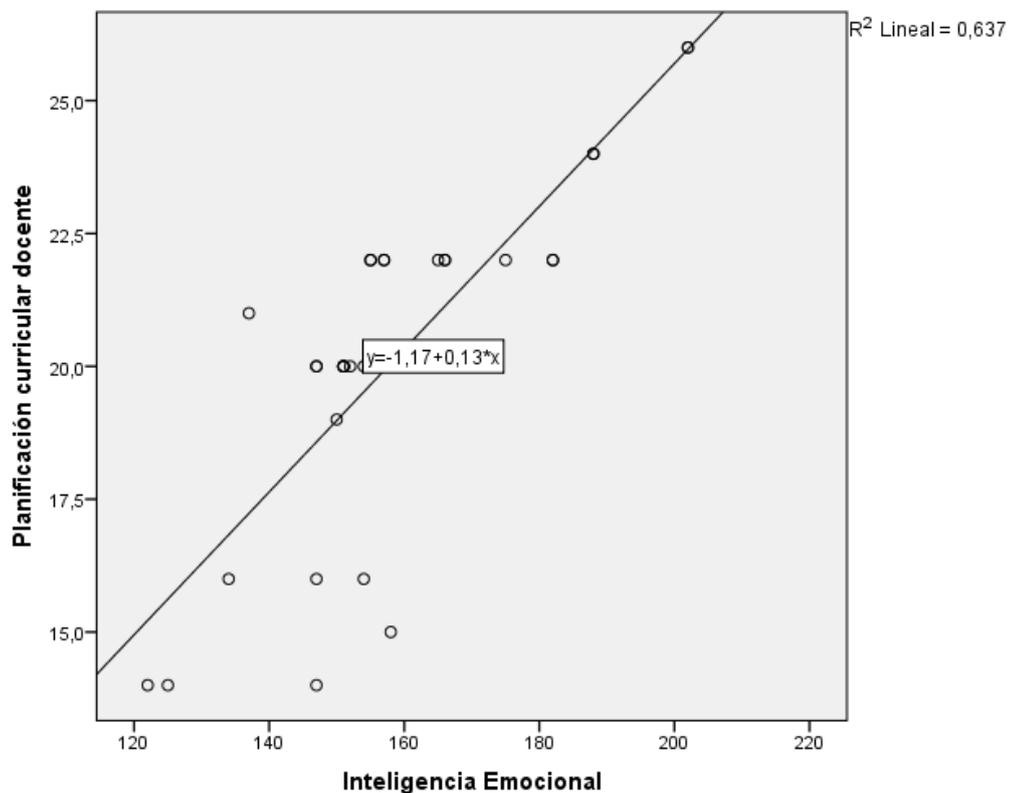
Correlación entre Inteligencia emocional y planificación curricular docente

			Inteligencia emocional	Planif. curricular docente
Rho de Spearman	Inteligencia emocional	Coefficiente de correlación	1,000	,761**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	37	37
	Planificación curricular docente	Coefficiente de correlación	,761**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	37	37

Nota. Resultados de la prueba de Spearman en SPSS.

Figura 12

Diagrama de dispersión Inteligencia emocional - planificación curricular docente



Nota. Diagrama de dispersión de puntos procesado en SPSS.

Interpretación

Al observar la tabla 17, se observa que el p-valor es 0.000, el cual es menor que el nivel de significancia considerado en la tesis (0.05); lo que permite determinar que existe relación entre la variable Inteligencia emocional y la dimensión planificación curricular docente de la variable Prácticas pedagógicas docentes. Se comprueba así la primera hipótesis específica.

Luego, también se observa que, el coeficiente de correlación rho de Spearman (0.761) indica un grado de correlación positiva fuerte. Asimismo, mediante el diagrama de dispersión, se evidencia que esta relación es directamente proporcional, es decir que, si se incrementa la Inteligencia emocional se pueden esperar mayores resultados en la planificación curricular docente, y viceversa, esto gracias a la ecuación $y=1.17+0.13x$. Además, el valor R^2 lineal coeficiente de determinación (0.637) indica que dicha ecuación obtenida por regresión lineal representa el 63.7% de los casos donde esta relación se cumple.

Tabla 18

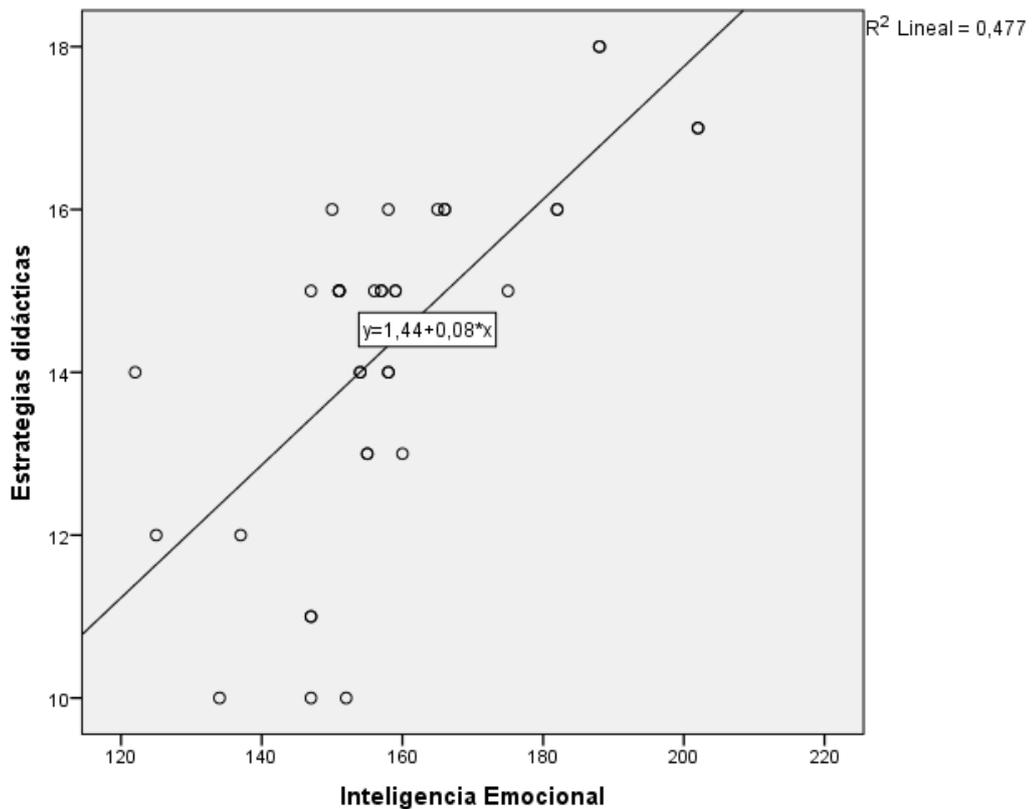
Correlación entre Inteligencia emocional y estrategias didácticas

			Inteligencia emocional	Estrategias didácticas
Rho de Spearman	Inteligencia emocional	Coefficiente de correlación	1,000	,726**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	37	37
	Estrategias didácticas	Coefficiente de correlación	,726**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	37	37

Nota. Resultados de la prueba de Spearman en SPSS.

Figura 13

Diagrama de dispersión Inteligencia emocional - estrategias didácticas



Nota. Diagrama de dispersión de puntos procesado en SPSS.

Interpretación

Al observar la tabla 18, se observa que el p-valor es 0.000, el cual es menor que el nivel de significancia considerado en la tesis (0.05); lo que permite determinar que existe relación entre la variable Inteligencia emocional y la dimensión estrategias didácticas de la variable Prácticas pedagógicas docentes. Se comprueba así la segunda hipótesis específica.

Luego, también se observa que, el coeficiente de correlación rho de Spearman (0.726) indica un grado de correlación positiva media. Asimismo, mediante el diagrama de dispersión, se evidencia que esta relación es directamente proporcional, es decir que, si se incrementa la Inteligencia emocional se pueden esperar mayores resultados en cuanto a estrategias didácticas, y viceversa; esto gracias a la ecuación $y=1.44+0.08x$. Además, el valor R^2 lineal coeficiente de determinación (0.477) indica que dicha ecuación obtenida por regresión lineal representa el 47.7% de los casos donde esta relación se cumple.

Tabla 19

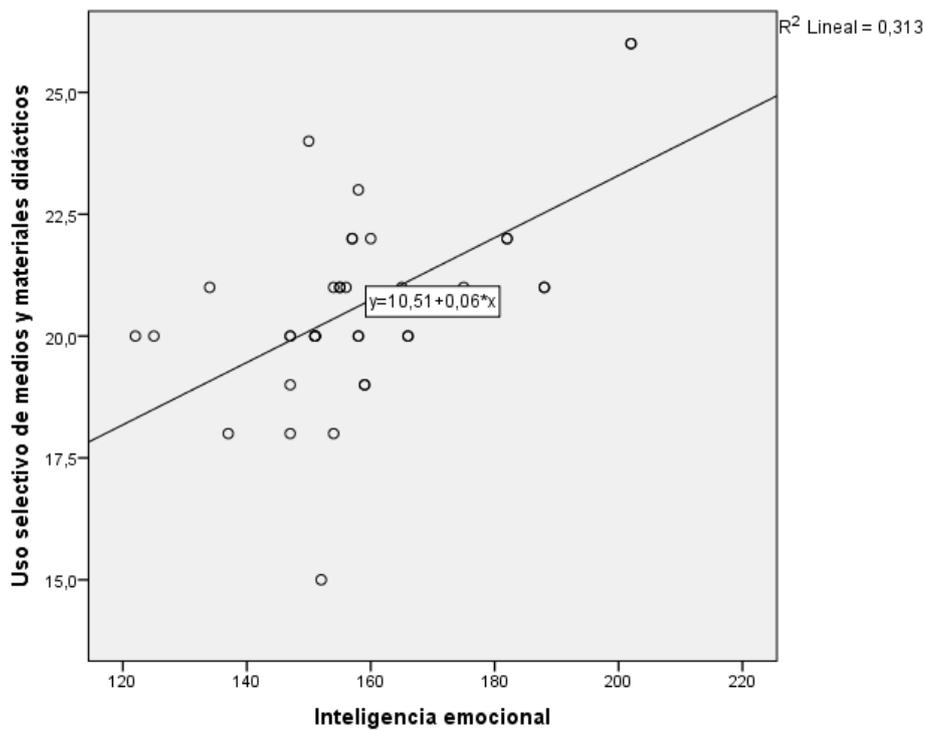
Correlación entre Inteligencia emocional y el uso selectivo de medios y materiales didácticos

			Inteligencia emocional	Uso selectivo de m. y m. didácticos
Rho de Spearman	Inteligencia emocional	Coefficiente de correlación	1,000	,495**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	37	37
	Uso selectivo de medios y materiales didácticos	Coefficiente de correlación	,495**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	37	37

Nota. Resultados de la prueba de Spearman en SPSS.

Figura 14

Diagrama de dispersión Inteligencia emocional - uso selectivo de medios y materiales didácticos



Nota. Diagrama de dispersión de puntos procesado en SPSS.

Interpretación

Al observar la tabla 19, se observa que el p-valor es 0.000, el cual es menor que el nivel de significancia considerado en la tesis (0.05); lo que permite determinar que existe relación entre la variable Inteligencia emocional y la dimensión uso selectivo de medios y materiales didácticos de la variable Prácticas pedagógicas docentes. Se comprueba así la tercera hipótesis específica

Luego, también se observa que, el coeficiente de correlación rho de Spearman (0.495) indica un grado de correlación positiva media. Asimismo, mediante el diagrama de dispersión, se evidencia que esta relación es directamente proporcional, es decir que, si se incrementa la Inteligencia emocional se pueden esperar mayores resultados en cuanto al uso selectivo de medios y materiales didácticos, y viceversa; esto gracias a la ecuación $y=10.51+0.06x$. Además, el valor R^2 lineal coeficiente de determinación (0.313) indica que dicha ecuación obtenida por regresión lineal representa el 31.3% de los casos donde esta relación se cumple.

Tabla 20

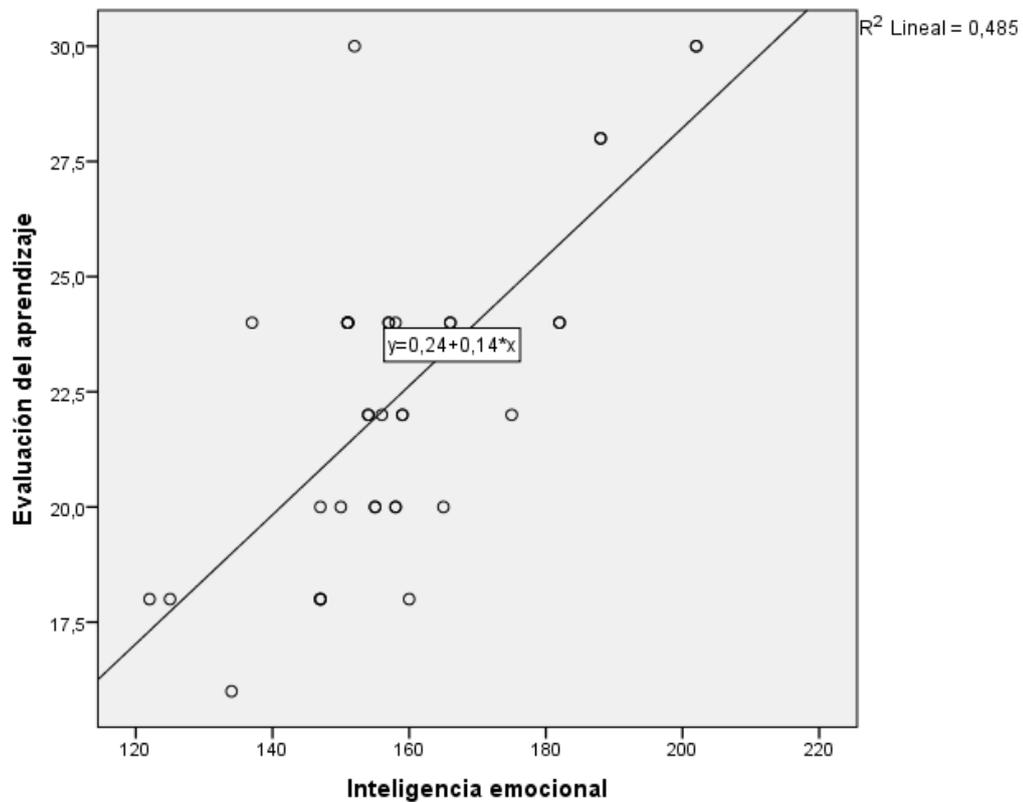
Correlación entre Inteligencia emocional y la evaluación del aprendizaje

			Inteligencia emocional	Evaluación del aprendizaje
Rho de Spearman	Inteligencia emocional	Coefficiente de correlación	1,000	,560**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	37	37
	Evaluación del aprendizaje	Coefficiente de correlación	,560**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	37	37

Nota. Resultados de la prueba de Spearman en SPSS.

Figura 15

Diagrama de dispersión Inteligencia emocional - evaluación del aprendizaje



Nota. Diagrama de dispersión de puntos procesado en SPSS.

Interpretación

Al observar la tabla 20, se observa que el p-valor es 0.000, el cual es menor que el nivel de significancia considerado en la tesis (0.05); lo que permite determinar que existe relación entre la variable Inteligencia emocional y la dimensión evaluación del aprendizaje de la variable Prácticas pedagógicas docentes. Se comprueba así la cuarta hipótesis específica.

Luego, también se observa que, el coeficiente de correlación rho de Spearman (0.560) indica un grado de correlación positiva media. Asimismo, mediante el diagrama de dispersión, se evidencia que esta relación es directamente proporcional, es decir que, si se incrementa la Inteligencia emocional se pueden esperar mayores resultados en cuanto a la evaluación del aprendizaje, y viceversa; esto gracias a la ecuación $y=0.54+0.14x$. Además, el valor R^2 lineal coeficiente de determinación (0.485) indica que dicha ecuación obtenida por regresión lineal representa el 48.5% de los casos donde esta relación se cumple.

Tabla 21

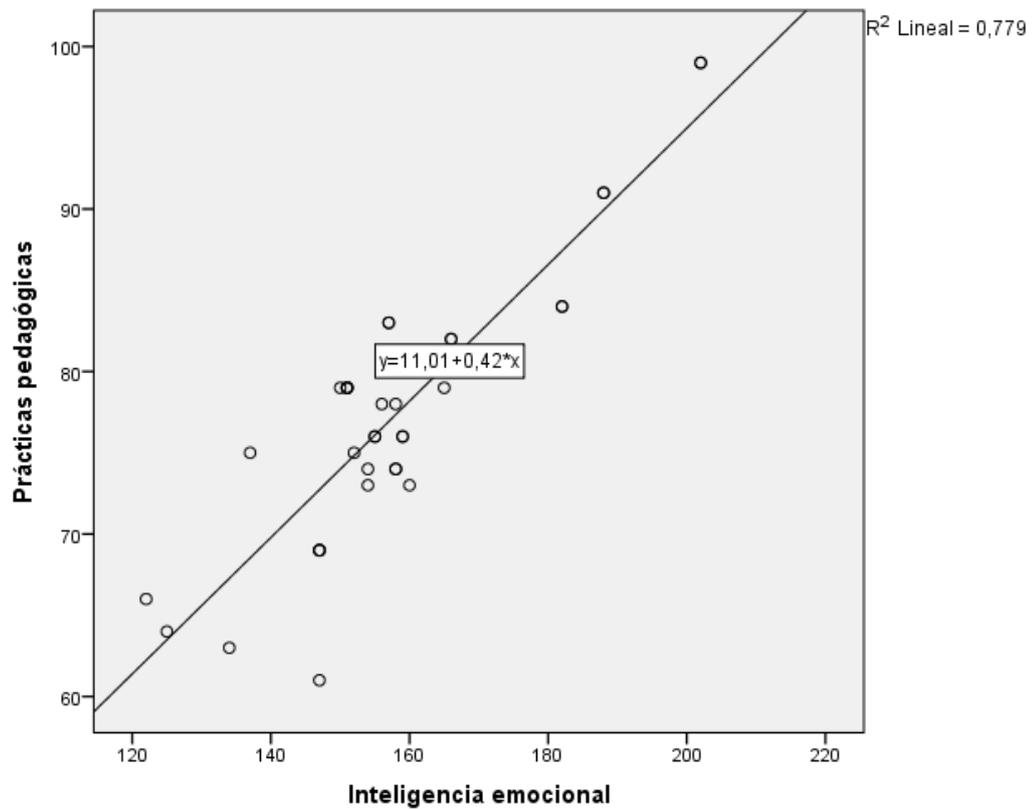
Correlación entre Inteligencia emocional y las prácticas pedagógicas

			Inteligencia emocional	Prácticas pedagógicas
Rho de Spearman	Inteligencia emocional	Coefficiente de correlación	1,000	,758**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	37	37
	Prácticas pedagógicas	Coefficiente de correlación	,758**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	37	37

Nota. Resultados de la prueba de Spearman en SPSS.

Figura 16

Diagrama de dispersión Inteligencia emocional - prácticas pedagógicas



Nota. Diagrama de dispersión de puntos procesado en SPSS.

Interpretación

Al observar la tabla 21, se observa que el p-valor es 0.000, el cual es menor que el nivel de significancia considerado en la tesis (0.05); lo que permite determinar que existe relación entre la variable Inteligencia emocional y la variable Prácticas pedagógicas docentes. Se comprueba así la hipótesis general planteada.

Luego, también se observa que, el coeficiente de correlación rho de Spearman (0.758) indica un grado de correlación positiva fuerte. Asimismo, mediante el diagrama de dispersión, se evidencia que esta relación es directamente proporcional, es decir que, si se incrementa la Inteligencia emocional se pueden esperar mayores resultados en cuanto a las prácticas pedagógicas docentes, y viceversa; esto gracias a la ecuación $y=11.01+0.42x$. Además, el valor R^2 lineal coeficiente de determinación (0.779) indica que dicha ecuación obtenida por regresión lineal representa el 77.9% de los casos donde esta relación se cumple.

4.3. Discusión de resultados

Se logró comprobar la hipótesis planteada, así, la inteligencia emocional se relaciona directa y significativamente con las prácticas pedagógicas de los docentes de la Institución Educativa Carlos A. Velásquez de Ilo, 2021, comprobado estadísticamente mediante el valor de p (0.000). Asimismo, el coeficiente de correlación rho de Spearman (0.758) indicó que esta correlación es positiva y alta; y se cumple en el 77.9% de los casos. Estos resultados estadísticos coinciden y encuentran soporte en las conclusiones descritas en las investigaciones de Arribasplata (2018) y Aurelio (2018) quienes con el mismo propósito investigativo concluyeron también que, el desempeño docente se encuentra influenciado por la inteligencia emocional que evidencian los docentes. Afirmaciones que a su vez son coherentes y se complementan con las reflexiones de Extremera et al. (2016) las cuales indican que, los profesores que proporcionan un importante apoyo emocional y manifiestan sensibilidad interpersonal en un aula donde los estudiantes experimentan graves problemas de adaptación, tienen conductas disruptivas, demuestran mayores cualidades en su desempeño como docentes. Por lo que, cuanto más pueda un docente inspirar en aspectos positivos a sus estudiantes enseñándoles a actuar sensible y consideradamente, creando un entorno de clase acogedor, sirviendo de modelo emocional y gestionando los comportamientos disruptivos, mayores son sus resultados de desempeño, compromiso e implicación estudiante - profesor.

De esta manera, es fundamental que el profesor entienda la importancia de su propio desarrollo emocional, porque solo así podrá formarse y adquirir herramientas metodológicas que le faciliten llevar a cabo correctamente esta

función, pues no es posible educar moral y afectivamente si el profesor desconoce una clara estructura axiológica y ejerce control sobre sus emociones.

Además, los resultados de esta investigación indicaron una mayor proporción de docentes con nivel medio en cuanto la variable Inteligencia emocional, de lo cual se infiere que los docentes no reconocen plenamente las sensaciones que experimentan de manera personal, a la vez se les dificulta identificar las emociones de las personas con quienes interactúan. Además, no poseen control constante de su emocionalidad, de los sentimientos propios y su comprensión de los demás es limitada, ya que no logran distinguir con precisión una emoción de otra, generando poca retroalimentación para otras situaciones donde requiera dirección del pensamiento y acciones.

Estos resultados se relacionan con los hallazgos de Rojas y Zambrano (2016), quienes se enfocaron en la implicancia de las emociones en las labores pedagógicas que realiza el docente en un contexto vulnerable, indicando que, los docentes no conceptualizan acerca de las emociones, por lo que tampoco saben reconocerlas ni controlarlas, lo que representa una desventaja para enfrentar conflictos en el transcurso de sus sesiones. Esto debido a que, aunque el conocimiento teórico es vital para los educadores, no es lo único que necesitan para lograr desarrollarse con éxito ya que son importantes las capacidades emocionales del docente para conseguir la comprensión de los intereses de su curso y mantener su atención durante sus sesiones de clase. Como así lo indican Extremera et al. (2016), quienes afirman que en un aula donde hay estudiantes experimentando graves problemas de adaptación con conductas disruptivas, es de esperar que el profesor proporcione un importante apoyo emocional y sensibilidad interpersonal.

También se consideran importantes los aportes a los que arriba la investigación de Tacora (2018) quien prestó interés por la percepción que tenían los estudiantes sobre las conductas empáticas pedagógicas de los docentes, encontrando que, los estudiantes perciben que sus docentes presentaban niveles medios o moderados de empatía, es decir que, los estudiantes perciben que sus docentes no siempre comprenden sus emociones, tales como su deseo de superación, su enojo, sentimientos de inseguridad, miedo, orgullo. Lo que se sustenta en las afirmaciones de Callejas y López (2011), autor que indica que, aunque los estudiantes aprecian los esfuerzos de los docentes en materia de resolución de conflictos, creen que la formación que reciben sus docentes no los capacita para comprender su propia condición emocional ni la de sus estudiantes, además señalan que las expresiones típicas de la ira, como levantar la voz o castigar, son más frecuentes que las actitudes asociadas al buen humor

Luego, en cuanto a los resultados de la variable Prácticas pedagógicas, se encontró que, los docentes participantes de la investigación evidencian mayoritariamente un nivel medio con una leve tendencia hacia el nivel bajo, lo que indica que los docentes no siempre realizan su labor aplicando procedimientos, estrategias y prácticas de acuerdo a las disposiciones de los sujetos en la escuela como indica la teoría de Díaz, et al. (2010); sin embargo, se reconoce que hace falta una práctica bajo criterios de mayor reflexión y transformación para construir una práctica propia que vaya más allá de ofrecer un conocimiento disciplinar y se otorgue relevancia a lo social y humano.

Dichos hallazgos se contraponen a las conclusiones de Vargas y Curasi (2019), investigadores que encontraron que casi la totalidad de los docentes de

primaria en su institución educativa presentaron un nivel destacado de desempeño laboral, aunque también la mitad de ellos presentaron niveles de estrés, es decir que, los niveles de estrés no afectaron de manera significativa su rendimiento.

Finalmente, en vista de los resultados coincidentes respecto a la relación entre las variables Inteligencia emocional, las prácticas pedagógicas docentes y el desempeño docente en general, resulta relevante mencionar la investigación de García (2017) la que buscó contribuir con la formación docente en cuanto a la educación de sus emociones analizando los efectos de una aplicación programática, concluyendo que, aplicar un programa con el tema de la educación de las emociones del profesorado, mejora el avance en el desarrollo de sus competencias en su emocionalidad, asimismo aumenta su satisfacción con la vida, comprometidos con sus deberes, y genera un mejor clima en sus centros de trabajo.

Por otra parte, del contraste de resultados entre la presente investigación y la realizada por Vargas y Curasi (2019) también se interpreta que, aunque los docentes puedan estar atravesando por estados de estrés , este no repercute significativamente en su rendimiento laboral, cabe entender que los niveles de estrés pueden afectar otros aspectos de su vida y de su inteligencia emocional, puesto que las presiones laborales pueden mantener un rendimiento destacado profesional pero afecta negativamente otros ámbitos de su entorno personal, lo que abre la posibilidad a otras investigaciones. Al respecto, es importante resaltar la definición de salud mental propuesta por la Organización Mundial de la Salud [OMS] (2004) indicando que esta consiste en un goce de bienestar subjetivo, donde se hace uso de la autonomía, se evidencia competencia, identificación generacional y reconocimiento de sus habilidades para alcanzar su propia realización intelectual

y emocional, hacer frente a situaciones de estrés cotidiano para desempeñarse laboralmente de manera productiva contribuyendo a la sociedad.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

- **Primera:** Se logró determinar que sí existe relación directa y significativa entre la variable Inteligencia emocional y la variable Prácticas pedagógicas de los docentes de la Institución Educativa Carlos A. Velásquez de Ilo, 2021. Debido a que el p-valor (0.000) hallado es menor al nivel de significancia considerado en la tesis (0.05). De esta forma, se comprueba la hipótesis general planteada. Además, conforme al coeficiente de correlación rho de Spearman (0.758) el grado de correlación es positiva fuerte.
- **Segunda:** Se determina que existe relación directa y significativa entre la variable Inteligencia emocional y la dimensión planificación curricular de los docentes de la Institución Educativa Carlos A. Velásquez de Ilo, 2021. Debido a que el p-valor (0.000) obtenido es menor al nivel de significancia considerado en la tesis (0.05). Así, se comprueba la primera hipótesis específica planteada. Además,

conforme al coeficiente de correlación rho de Spearman (0.761) el grado de correlación es positiva fuerte.

- **Tercera:** Se logró determinar que sí existe relación directa y significativa entre la variable Inteligencia emocional y la dimensión estrategias didácticas de la variable Prácticas pedagógicas de los docentes de la Institución Educativa Carlos A. Velásquez de Ilo, 2021. Debido a que el p-valor (0.000) hallado es menor al nivel de significancia considerado en la tesis (0.05). Así, se comprueba la segunda hipótesis específica planteada. Luego, el coeficiente de correlación rho de Spearman (0.726) indicó un grado de correlación positiva media.
- **Cuarta:** Se logró determinar que sí existe relación directa y significativa entre la variable Inteligencia emocional y la dimensión uso selectivo de medios y materiales didácticos de la variable Prácticas pedagógicas de los docentes de la Institución Educativa Carlos A. Velásquez de Ilo, 2021. Debido a que el p-valor (0.000) obtenido es menor al nivel de significancia considerado en la tesis (0.05). De esta forma se comprueba la tercera hipótesis específica planteada. Además, el coeficiente de correlación rho de Spearman (0.495) indicó un grado de correlación positiva media.
- **Quinta:** Se logró determinar que sí existe relación directa y significativa entre la variable Inteligencia emocional y la dimensión evaluación del aprendizaje de la variable Prácticas pedagógicas de los docentes de la Institución Educativa Carlos A. Velásquez de Ilo, 2021. Luego, el p-

valor (0.000) encontrado es menor al nivel de significancia considerado en la tesis (0.05), se comprueba la hipótesis general planteada. Además, el coeficiente de correlación rho de Spearman (0.560) indicó un grado de correlación es positiva media.

5.2. Recomendaciones

- **Primera:** Según los resultados evidenciados, se sugiere para mejorar la autorregulación y la empatía, dimensiones de la inteligencia emocional, plantear la realización de estudios transculturales que enriquezcan los perfiles docentes para interactuar y construir el clima emocional del aula, con el propósito de fortalecer el dominio de sí mismos, la tolerancia y el desarrollo de la empatía entre colegas y miembros de la comunidad educativa.
- **Segunda:** Dado que el reconocimiento del componente emocional enriquece tanto las actividades humanas como la práctica educativa, se propone enfatizar este enfoque a lo largo de la formación inicial de los docentes en el contexto de la educación. El desarrollo de programas de formación en inteligencia emocional a diversos niveles requiere promover la creación de talleres o espacios que permitan un mayor acercamiento y claridad del componente emocional en la práctica docente.
- **Tercera:** Se sugiere a la institución educativa, realizar actividades de acercamiento entre los docentes, los investigadores científicos y la

educación para realizar actualizaciones sobre neurociencias dentro de la educación, ya que, adquirir conocimientos sobre la neuroeducación permite enfrentar los desafíos como futuras oportunidades, además de saber la importancia de conocer el cómo aprende el cerebro contando con las condiciones necesarias para ello.

BIBLIOGRAFIA

- Agencia de noticias Andina (14 de setiembre de 2021). *Aconsejan espacios de diálogo entre docentes para reducir estrés por pandemia*.
<https://andina.pe/agencia/noticia-aconsejan-espacios-dialogo-entre-docentes-para-reducir-estres-pandemia-861558.aspx>
- Aguaded, M. & Almeida, N. (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. *Tendencias pedagógicas*, 28, 167-180. <https://doi.org/10.15366/tp2016.28.012>
- Alejandro, A. (2018). *Inteligencia emocional y desempeño docente en la Institución Educativa Particular “Señor de la Vida” Chimbote* [Tesis de maestría, Universidad San Pedro].
http://repositorio.usanpedro.edu.pe/bitstream/handle/USANPEDRO/12124/Tesis_62326.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Anaya, N., & Rojano, C. (2020). *Tensiones y emociones de la práctica docente en tiempos del Covid 19* [Tesis de maestría, Universidad de la Costa].
<https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/7679/TENSIONES%20Y%20EMOCIONES%20DE%20LA%20PR%C3%81CTICA%20DOCENTE%20EN%20TIEMPOS%20DEL%20COVID%2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Arribasplata, L. (2018). *Inteligencia emocional en el desempeño docente de la I.E N° 8183 Pitágoras de Puente Piedra, 2018* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/19962/Arribasplata_RL.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Arrieta, Y., Córdoba, Y., Maestre, L., & Niño, K. (2015). *Habilidades emocionales del docente en su práctica pedagógica* [Tesis de maestría, Universidad del Norte].
- <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7609/yolanda.pdf?sequence=1&isAllowed>
- Ávila, L., Chaves, P. (2019). *Componentes del autocontrol*. Iztacala.
- Ayala, M. (2012). *Inteligencia emocional, inteligencia psicométrica y autopercepción de inteligencias múltiples como predictoras del rendimiento académico de estudiantes al finalizar la educación primaria* [Tesis de maestría, Universidad de Murcia].
- Bar-On, R. (2005). Emotional Intelligence and subjective wellbeing. *Perspectives in Education*, 23(2), 41-61.
- Barragán, D. (2012). *La práctica pedagógica: pensar más allá de las técnicas*. Práctica Pedagógica: Perspectivas Teóricas.
- Barragán, D., Gamboa, A., & Urbina, J. (2012). *Práctica pedagógica - perspectivas teóricas*. Bogotá, Colombia: Ecoe.
- Benavides, V., & Flores, R. (2019). La importancia de las emociones para la neurodidáctica. *Wimb Lu, Revista Electrónica de Estudiantes de la Escuela de Psicología de la Universidad Costa Rica*, 14(1), 25 -53.
- Bisquerra, R., Pantoja, A., Vega, A.; Santana, L.; Palma, M.; Lázaro, Á., Alonso, J.; Garrido, I.; Pérez, M., & Bermejo, V. (2005). *La orientación escolar en centros educativos. Secretaria general técnica*. España, 290.
- <http://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-orientacion-escolar-en-centros-educativos/administracion-educativa/11828>

- Bosch, R. (2018). *Designing for a better world starts at the school*. Dinamarca: Rosan Bosch Studio
- Breithaupt, F. (2015). *Culturas de la empatía - Kulturen der Empathie*. Madrid.
- Brito, D., Santana, Y. & Pirela, G. (2019). El Modelo de Inteligencia Emocional de Bar-On en el Perfil Académico-Profesional de la FACO/LUZ. *Revista arbitrada de la Facultad de Odontología, Universidad del Zulia*, 16(1). <https://produccioncientificaluz.org/index.php/cienciao/article/view/33634/35433>.
- Campo, R. (2000). *Caracterización de una excelente práctica docente universitaria* [Tesis doctoral, Universidad de Costa Rica].
- Callejas, I., & López, L. (2011). Inteligencia Emocional percibida. Profesor/estudiantes. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero y R. Cabello (Coords.). *Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo*. 361-367. Santander, España: Fundación Marcelino Botín.
- Campo, R. (2000). *Caracterización de una excelente práctica docente universitaria*. [Tesis (Doctoral, Universidad de Costa Rica)].
- Cardona, P., García-Lombardía, P. (2011). *Como desarrollar las competencias de liderazgo*. Pamplona.
- Carlson, N. (2010). *Fisiología de la conducta*. Madrid-España: Pearson Addison Wesley
- Carrillo, J. (2020). *Síndrome de Burnout y satisfacción laboral en docentes con trabajo remoto de una Institución Educativa Privada de Moquegua* [Tesis de licenciatura, Universidad Señor de Sipán].

<https://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12802/7297/Carrillo%20B%C3%A9jar,%20Jorge%20Lucio.pdf?sequence=1>

Castro, A. (2015). Competencias administrativas y académicas en el profesorado de educación media superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(64), 263-294.

<http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n64/v20n64a13.pdf>

Centeno, C. (2018). *Las habilidades sociales: Elementos clave para con nuestras relaciones con el mundo*. Alcalá.

Díaz, F., Blázquez, P., Casse, J., Escudero, J., Martínez, A., Peña, F., & Sánchez, G. (2010). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Madrid, España: Wolters Kluwer.

Díaz, F. & Díaz, F. (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente de los maestros de infantil y primaria*. Universidad de Castilla-La Mancha. España

Díaz, V. (2004). *Currículum, investigación y enseñanza*. San Cristóbal: Litoformas.

<http://ciegc.org.ve/2015/wp-content/uploads/2020/06/Rese%C3%B1a-del-libro-curriculum-investigaci%C3%B3n-y-ense%C3%B1ana-FE.pdf>

Diener, E., & Tay, L. (2015). Subjective well-being and human welfare around the world as reflected in the Gallup World Poll. *International Journal of Psychology*, 50(2), 135–149

Duque, P., Vallejo, S., & Rodríguez, J. (2013). *Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales].

<http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/co/co-001/index/assoc/D10001.dir/paulaandreaduque.pdf>

- Espinoza, E. (2020). Características de los docentes en la educación básica de la ciudad de Machala. *Transformación*, 16(2), 292-310. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552020000200292&lng=es&tlng=es.
- Estrada, N. (2015). Desarrollo de competencias emocionales en jóvenes bachilleres bajo un enfoque psicoeducativo. *Caleidoscopio*, 18(33), 157-180. <http://revistas.psico-ags.net/index.php/caleidoscopio/article/view/185/107>
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con el trait meta-moodscale. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.
- Extremera, N., Rey, L. y Pena, M. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Padres y maestros*, 368, 65-72. doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.011
- Federación de Enseñanza de Andalucía. (2011). Temas para la educación. *Revista digital para profesionales de la Enseñanza*, 1-12.
- Foz, S., Gasca, I., Gómez, P., & Sancho, A. (2010). La inteligencia emocional en la práctica docente. *A tres bandas* 33. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/3353/inteligencia%20emocional%20Tres%20Bandas%2033-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García, E. (2017). *Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].

https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/454728/EGN_TESIS.pdf?sequence

García-Fernández, M., Giménez-Más, S. (2015) *La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador*. Almería

García, M. (2019). *El arte de la empatía: Aprende del poder de tu sensibilidad*. Barcelona.

Giraldo, N., & Jiménez, F. (2017). *Prácticas pedagógicas del maestro en el aula que permiten la formación en convivencia* [Tesis de maestría, Universidad Pontificia Bolivariana].

<https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/3124/Tesis%20Nixon%20Giraldo%20y%20Fredy%20Jim%C3%A9nez.pdf?sequence=1>

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.

Goleman, D. (2012). *El cerebro y la inteligencia emocional*. Barcelona: Ediciones B, S.A. <https://bibliotecaia.ism.edu.ec/Repo-book/e/El-cerebro-y-la-inteligenci-emocionalDanielGoleman.pdf>

Goleman, D. (2017). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. Barcelona

Goleman, D. (2018). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires.

González, J. & González, D. (2016). *Abre tu consciencia*. Bilbao.

González, S. (2012). *La preparación profesional del docente a partir de su grado de estudios y el impacto que tiene en el desempeño académico de los estudiantes considerando resultados obtenidos en pruebas estandarizadas*

- [Tesis de maestría, Tecnológico de Monterrey].
<https://repositorio.tec.mx/handle/11285/619622>
- Gutiérrez-Moreno, A. (2020). Educación en tiempos de crisis sanitaria: pandemia y educación. *Praxis*, 16(1), 7-10.
<https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/3040>
- Hernández – Sampieri, R. & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.
- Ibáñez, A., & García, A. (2015). *Qué son las Neurociencias*. Buenos Aires: Paidós.
- López, J. (2016). *Inteligencia Emocional en Docentes de la Universidad Militar Nueva Granda* [Tesis de maestría, Universidad Militar Nueva Granada].
<https://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/handle/10654/14793/LOPEZ%20PACHECO%20JENNY%20CAROLINA%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Maguiña, C., Gastelo, R., & Tequen, A. (2020). El nuevo Coronavirus y la pandemia del Covid-19. *Rev Med Hered*, 31, 125-131.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/rmh/v31n2/1729-214X-rmh-31-02-125.pdf>
- Manes, F., & Niro, M. (2015). *Usar el Cerebro, conocer nuestra mente para vivir mejor*. Bogotá: Planeta
- Martinic, S. (2015). El tiempo y el aprendizaje escolar, la experiencia de la extensión de la jornada laboral en Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 479-499. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206110>
- Mayer, D. & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? Emotional Development and Emotional Intelligence*, Nueva York, Basic Books, 232-242

- Mayer, D., Salovey, P., Caruso, D., & Cherkasskiy, L. (2011) *Emotional Intelligence*. En R.J. Sternberg y S.B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence*, 528-549. New York: Cambridge University Press.
- Merino, B. (2017). *Empatía. Serie Inteligencia Emocional HBR*. Boston.
- Ministerio de Educación (2016). Asistencia Técnica: Identificación de Buenas Prácticas Pedagógicas y de Gestión. https://www.ugel07.gob.pe/wp-content/uploads/2021/09/ofic_multiple_316_2021_agebre1.pdf
- Ministerio de Educación (2017). *Programa curricular de educación secundaria*. Lima, Perú. <http://www.MINEDU.gob.pe/curriculo/pdf/03062016-programa-nivel-secundaria-ebr.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2014). *Marco de Buen Desempeño Docente. Para mejorar tu práctica como maestro y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*. <http://www.MINEDU.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempenodocente.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2017). *Programa curricular de Educación Secundaria* <http://www.MINEDU.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curriculareducacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019a). *La planificación en la educación inicial. Guía de orientaciones*. <https://bit.ly/321Acv2>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019b). *Plantilla de planificación curricular para Educación Primaria ¿cómo planificar el proceso de enseñanza, aprendizaje y evaluación formativa?*

<http://www.MINEDU.gob.pe/curriculo/pdf/cartilla-planificacion-curricular.pdf>

Morales, A. (2011). *La inteligencia emocional del docente en el proceso educativo con niños. Lineamientos para un proyecto de inteligencia emocional enfocado a las y los profesores de quinto a séptimo año de educación básica del Instituto Niño Jesús de Praga* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Ecuador].
<http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/7631/merged%20283%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Moreno, F. (2015). Función pedagógica de los recursos materiales en educación infantil. *Vivat Academia*, 18(133), 12-25.
<https://doi.org/10.15178/va.2015.133.12-25>

Negreiros, J. (2017). *Práctica pedagógica docente y el desempeño académico en los estudiantes del segundo “B” de secundaria de la Institución Educativa Industrial “Hermilio Valdizán” de Huánuco– 2017* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Chimbote].
http://repositorio.uladech.edu.pe/bitstream/handle/123456789/5802/PRACTICA_PEDAGOGICA_NEGREIROS_MATA%20JUSTO%20.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Organización Mundial de la Salud [OMS] (2004). Invertir en salud mental. Departamento de Salud Mental y Abuso de Sustancias
https://www.who.int/mental_health/advocacy/en/spanish_final.pdf

- Petrides, K. V. (2010). Trait emotional intelligence theory. *Industrial and Organizational Psychology. Perspectives on Science and Practice*, 3, 136-139.
- Petrides, K.V., y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence. Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal Of Personality*, 17, 39-57.
- Ramírez, A. (2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación*, 26 (51), 79-94.
<http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n51/a04v26n51.pdf>
- Rojas, M., & Zambrano, N. (2016). *Emociones en las prácticas pedagógicas del docente en contexto de vulnerabilidad* [Tesis de licenciatura, Universidad de Concepción].
http://repositorio.udec.cl/bitstream/11594/2475/3/Tesis_Emociones_en_las_practicas_pedagogicas.pdf
- Salovey, P., & Mayer, D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, And Personality*, 9, 185-211.
- Santoya, Y., Gárces, M., & Tezón, M. (2018). *Las emociones en la vida universitaria: análisis de la relación entre autoconocimiento emocional y autorregulación emocional en adolescentes y jóvenes universitarios*. Barranquilla.
- Save the Children (2020). *COVID-19: Cerrar la brecha. Impacto educativo y propuestas de equidad para la desescalada*. Save the Children.
<https://www.savethechildren.es/actualidad/informe-covid-19-cerrar-la-brecha>

- Tacora, E. (2018). *“La percepción de los estudiantes sobre la empatía pedagógica de los docentes de la Institución Educativa Secundaria “José Carlos Mariátegui” Aplicación de la Una-Puno en el Año Escolar 2017”* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Altiplano].
http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/9979/Tacora_Cusacani_Ever_Georghi%C3%B1o.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Tamayo, J. (2017). *La práctica pedagógica como categoría de análisis: Acercamientos desde su construcción como objeto de investigación*. Universidad Pedagógica Nacional. Guadalupe.
- Teruel, P. (2014). Por qué y para qué la Educación Emocional. *Cuadernos de pedagogía*, 442, 62- 64.
- Torres, F. (2017). *Salud mental y desempeño docente en la Institución educativa Santa Fortunata de Moquegua, 2017* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/19675/torres_mf.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Trujillo, M., & Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *Revista INNOVAR*, 15(25), 9-24.
<http://www.redalyc.org/pdf/818/81802502.pdf>
- Tuckman, B. & Monetti, D. (2011). *Psicología Educativa*. México: Cengage Learning
- UNESCO (2020). Promoción del bienestar socioemocional de los niños y los jóvenes durante las crisis.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373271_spa?fbclid=IwAR1BBI6CoRKalki-Yi2IpussZMMzzRtHZvIdsyXyPI4D2P92-IKjLWfyOTQ

Vargas, C., & Curasi, R. (2019). *El estrés y su influencia en el desempeño laboral de los docentes de la I.E. “Modelo San Antonio” Del Nivel Primaria Moquegua 2018* [Tesis de Especialidad, Universidad Nacional de San Agustín]. <https://1library.co/document/zkw7p4pz-estres-influencia-desempeno-laboral-docentes-antonio-primaria-moquegua.html>