

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación



Una Institución Adventista

Estilos educativos e inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, 2018

Por

Santos Armandina Farceque Huancas

Asesor:

Mg. María Elizabeth Minaya Herrera

Lima, marzo de 2019

*Estilos educativos e inteligencia emocional en docentes de
instituciones educativas cristianas
de la ciudad de Juliaca, 2018*

TESIS

Presentada para optar el Grado Académico de Maestra en Educación con
Mención en Investigación y Docencia Universitaria

JURADO DE SUSTENTACIÓN



Dr. Josué Edison Turpo Chaparro
Presidente



Mg. David Elías Palacios Pinedo
Secretario



Mg. María Elizabeth Minaya Herrera
Asesora



Mg. Belinda Vasti Maquera Chambi
Vocal



Mg. Celia Soledad Machaca Tito
Vocal

Lima, 21 de marzo de 2019

ANEXO 07 DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA DEL INFORME DE TESIS

Yo **MARÍA ELIZABETH MINAYA HERRERA**, identificada con DNI N° 32941243, dictaminador y asesor de la UPG de Ciencias Humanas y Educación de la Universidad Peruana Unión;

DECLARO:

Que la tesis titulada: *"Estilos educativos e inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, 2018"*, constituye la memoria que presenta **SANTOS ARMANDINA FARCEQUE HUANCAS**, para obtener el grado académico de Maestro en Educación con mención en Investigación y Docencia Universitaria, cuya tesis ha sido desarrollada en la Universidad Peruana Unión con mi asesoría.

Asimismo, dejo constancia de que las opiniones y declaraciones registradas en la tesis son de entera responsabilidad del autor. No comprometen a la Universidad Peruana Unión.

Para los fines pertinentes, firmo esta declaración jurada, en la ciudad de Ñaña (Lima), a los veintiún días del mes de marzo de 2019.



MARÍA ELIZABETH MINAYA HERRERA

Asesor



DEDICATORIA

A mi esposo Iván Condori Loayza, por su apoyo invaluable y sus constantes oraciones en favor de mi formación profesional. Te amo, Iván.

A mi hijo Ian Abiel, quien me motiva y es mi inspiración para lograr mis metas.

A mis amigos y compañeros de la maestría de la EP de Psicología, quienes, de una u otra manera, me alentaron en el desarrollo de este trabajo.

AGRADECIMIENTOS

A Dios quien me dio la fortaleza para desarrollar este proyecto de investigación, y me permitió cumplir la meta de mi desarrollo profesional.

A la universidad Peruana Unión, mi alma máter, por la formación brindada para ser una Maestra y servir a mis estudiantes, reflejando la imagen de Dios en mi vida.

A mi asesora, la Mg. María Elizabeth Minaya Herrera, por su tiempo, correcciones oportunas, paciencia y dedicación en cada etapa del proceso, hasta la culminación de este trabajo de investigación.

A los directores y personal docente de las instituciones educativas cristianas. El Buen Pastor, Pedro Kalbermater, Luz y Ciencia, Fernando Sthal, Andrés Bello y Eduardo Forja, por darme la facilidad para la recolección de información requerida, para la ejecución del proyecto.

Al Mg. David Elías Palacios Pinedo, por sus conocimientos brindados y apoyo para realizar el trabajo de investigación.

A la Mg. Belinda Vasti Maquera Chambí, por su disposición de tiempo, conocimientos y apoyo en la finalización de la tesis.

A la Mg. Celia Soledad Machaca Tito, por sus competencias, conocimientos y su apoyo para culminar la tesis.

Al Mg. Denis Frank Cunza Aranzábal, por su orientación y apoyo en el proceso de la tesis.

CONTENIDO

| | |
|---|------|
| DEDICATORIA | IV |
| AGRADECIMIENTOS | V |
| CONTENIDO | VI |
| ÍNDICE DE TABLAS | VIII |
| ÍNDICE DE ANEXOS | IX |
| RESUMEN | X |
| INTRODUCCIÓN | XII |
| CAPÍTULO I | 13 |
| EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN | 13 |
| 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 13 |
| 1.1. DESCRIPCIÓN DE LA SITUACIÓN PROBLEMÁTICA | 13 |
| 1.2. PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA | 17 |
| 1.2.1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA GENERAL | 18 |
| 1.2.2. FORMULACIÓN DE LOS PROBLEMAS ESPECÍFICOS | 18 |
| 1.3. FINALIDAD E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN | 18 |
| 1.3.1. PROPÓSITO | 18 |
| 1.3.2. RELEVANCIA SOCIAL | 19 |
| 1.3.3. RELEVANCIA PEDAGÓGICA | 19 |
| 1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN | 20 |
| 1.4.1. OBJETIVO GENERAL | 20 |
| 1.4.2. OBJETIVO ESPECÍFICO | 20 |
| 1.5. HIPÓTESIS DE ESTUDIO | 21 |
| 1.5.1. HIPÓTESIS PRINCIPAL | 21 |
| 1.5.2. HIPÓTESIS DERIVADAS | 21 |
| 1.6. VARIABLES DE ESTUDIO | 22 |
| 1.6.1. VARIABLE PREDICTORA | 22 |
| 1.6.2. VARIABLE CRITERIO | 22 |
| 1.7. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES | 22 |
| CAPÍTULO II | 27 |
| 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN | 27 |
| 2.1. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN | 27 |
| 2.1.1. INTERNACIONALES | 27 |
| 2.1.2. NACIONALES | 32 |
| 2.2. MARCO HISTÓRICO | 37 |
| 2.2.1. ESTILOS EDUCATIVOS | 37 |
| 2.2.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL | 38 |
| 2.3. MARCO FILOSÓFICO | 43 |
| 2.4. MARCO TEÓRICO | 44 |
| 2.4.1. ESTILOS EDUCATIVOS | 44 |
| 2.4.1.1. DEFINICIÓN | 44 |
| 2.4.1.2. EL ESTILO EDUCATIVO DEL DOCENTE Y SU IMPORTANCIA | 45 |
| 2.4.1.3. MODELOS TEÓRICOS | 46 |
| 2.5. INTELIGENCIA EMOCIONAL | 49 |
| 2.5.1. DEFINICIÓN | 49 |

| | |
|---|-----------|
| 2.5.2. LAS EMOCIONES..... | 49 |
| A) CONCEPTO..... | 49 |
| 2.5.2.1. CLASIFICACIÓN DE LAS EMOCIONES..... | 50 |
| 2.5.3. INTELIGENCIA EMOCIONAL..... | 50 |
| 2.5.3.1. DIMENSIONES..... | 52 |
| 2.5.4. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES..... | 54 |
| 2.6. MODELOS TEÓRICOS..... | 55 |
| 2.7. MODELO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL SEGÚN SALOVEY Y MAYER:..... | 56 |
| 2.8. MODELO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE GOLEMAN..... | 58 |
| 2.9. MODELO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE BAR-ON:..... | 58 |
| 2.10. MARCO CONCEPTUAL..... | 60 |
| 2.10.1. ESTILOS EDUCATIVOS:..... | 60 |
| 2.10.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL..... | 61 |
| CAPÍTULO III..... | 64 |
| 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN..... | 64 |
| 3.1. TIPO DE ESTUDIO..... | 64 |
| 3.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN..... | 64 |
| 3.3. DEFINICIÓN DE LA POBLACIÓN Y MUESTRA..... | 65 |
| 3.3.1. POBLACIÓN..... | 65 |
| 3.3.2. CRITERIOS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN..... | 65 |
| 3.4. TÉCNICA DE MUESTREO..... | 66 |
| 3.4.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS PARTICIPANTES..... | 66 |
| 3.5. TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS..... | 67 |
| 3.6. PLAN DE TRATAMIENTO DE DATOS..... | 67 |
| 3.7. INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS..... | 67 |
| 3.7.1. ESTILOS EDUCATIVOS..... | 67 |
| 3.7.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL..... | 69 |
| 3.8. TÉCNICA PARA EL PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS..... | 70 |
| CAPÍTULO IV..... | 71 |
| 4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN..... | 71 |
| 4.1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO..... | 71 |
| 4.1.1. ANÁLISIS SOCIODEMOGRÁFICO DE LA POBLACIÓN DE ESTUDIO..... | 71 |
| 4.2. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS VARIABLES DE ESTUDIO..... | 72 |
| 4.3. ANÁLISIS DE NORMALIDAD PARA LAS VARIABLES DE ESTUDIO..... | 73 |
| 4.4. ANÁLISIS INFERENCIAL..... | 74 |
| 4.5. DISCUSIÓN DE RESULTADOS..... | 77 |
| CONCLUSIONES..... | 81 |
| RECOMENDACIONES..... | 83 |
| LISTA DE REFERENCIAS..... | 84 |
| FORMATOS DE VALIDACIÓN..... | 100 |
| CARTA DE TRADUCCIÓN DE RESUMEN..... | 107 |
| INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN..... | 108 |
| MATRIZ DE CONSISTENCIA..... | 119 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|----|
| Tabla 1. <i>Operacionalización de la variable: Perfil de estilos educativos</i> | 27 |
| Tabla 2. <i>Operacionalización de la variable: Inventario de inteligencia emocional Bar-On</i> | 29 |
| Tabla 3. <i>Composición de la población de estudio</i> | 69 |
| Tabla 4. <i>Análisis sociodemográfico de la población de estudio</i> | 75 |
| Tabla 5. <i>Niveles de inteligencia emocional en la población encuestada</i> | 76 |
| Tabla 6. <i>Prueba de normalidad según Kolmogorov-Smirnov para una muestra</i> | 77 |
| Tabla 7. <i>Análisis de correlación entre la variable inteligencia emocional y las dimensiones de la variable estilos educativos</i> | 79 |

ÍNDICE DE ANEXOS

| | |
|---|-----|
| <i>Cartas de autorización</i> | 99 |
| <i>Formatos de validación</i> | 105 |
| <i>Carta de traducción de resumen</i> | 113 |
| <i>Instrumentos de investigación</i> | 114 |
| <i>Matriz de consistencia</i> | 124 |

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue determinar la relación que existe entre los estilos educativos y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca 2018. La investigación es de tipo correlacional, de diseño no experimental de corte transversal; siendo la población 150 docentes, con una muestra de 100. Para las variables se usó dos instrumentos de medición: El Perfil de estilos educativos, de 48 ítems con sus dimensiones de asertivo, sobreprotector, punitivo e inhibicionista; y el Inventario de inteligencia emocional, compuesto por 133 ítems con dimensiones: intrapersonal, interpersonal, solución de problemas, manejo de estrés y estado de ánimo general.

Los resultados indican una correlación directa y significativa entre los estilos educativos y la inteligencia emocional a nivel moderado ($Rho: 0.492$) que viene a ser estadísticamente significativo ($p=0.006$). Se concluye que estos resultados fortalecen lo hallado en el presente estudio científico respecto a la mejora de los estilos educativos y la inteligencia emocional.

Palabras claves: Estilos educativos e inteligencia emocional y docentes.

ABSTRACT

The objective of the research was to determine the relationship between educational styles and emotional intelligence in teachers of Christian educational institutions in the city of Juliaca 2018. The research is correlational type, non-experimental cross-sectional design; the population being 150 teachers, with a sample of 100. For the variables, two measuring instruments were used: The profile of educational styles, of 48 items with their dimensions of assertive, overprotective, punitive and inhibitionist; and the Emotional Intelligence Inventory, composed of 133 items with dimensions: intrapersonal, interpersonal, problem solving, stress management and general mood.

The results indicate a direct and significant correlation between educational styles and moderate emotional intelligence ($Rho: 0.492$) that is statistically significant ($p = 0.006$). It is concluded that these results strengthen what was found in the present scientific study regarding the improvement of educational styles and emotional intelligence.

Keywords: Educational styles and emotional intelligence and teachers.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la mayor necesidad del ser humano es desarrollar su inteligencia emocional. Que viene a ser un conjunto de emociones y destrezas que influyen en la habilidad para adaptarse y enfrentar las demandas y presiones del medio. Que viene a ser un factor importante en el desarrollo de la salud mental. Y nos conlleva desarrollar buenos estilos educativos, que es el conjunto de ideas, creencias, valores, actitudes y hábitos de comportamiento que, padres y docentes mantienen respecto de la educación de los hijos y de los estudiantes.

La presente investigación hace énfasis en la problemática de los estilos educativos y las relaciones correspondientes con la inteligencia emocional en docentes de instituciones cristianas de la ciudad altiplánica de Juliaca, provincia de San Román, departamento de Puno. El trabajo consta de cinco partes fundamentales: en el capítulo I se ubica el planteamiento del problema que incluye la descripción de la situación problemática, los objetivos, preguntas y justificación. En el capítulo II se menciona las bases teóricas de la investigación, también los antecedentes, el marco bíblico filosófico y el marco conceptual. En el capítulo III se encuentra la metodología del estudio, donde se especifica la población, la muestra, los instrumentos y las variables de estudio. En el capítulo IV se menciona la discusión y el análisis de los datos y los consecuentes resultados obtenidos, mediante tablas estadísticas debidamente interpretadas. En el capítulo V se muestran las conclusiones y asimismo se presenta algunas recomendaciones que se han creído por conveniente ofrecerlas.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. Planteamiento del problema

1.1. Descripción de la situación problemática

El ejercicio profesional de un educador es un trabajo basado en las interacciones sociales, familiares y personales. En este sentido, el ser docente es una de las profesiones consideradas como más estresantes, ya que requiere un serio esfuerzo para regular no sólo las propias emociones, sino las de los estudiantes, padres y compañeros de trabajo (Brotheridge y Grandey, citado por Segura, 2016). Así el manejo emocional del docente, de sus actitudes y reacciones, ante situaciones diversas de los estudiantes, es bastante significativo (López, Goñi y Goñi, 2009).

Según la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2018) para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la salud mental del docente en América Latina se encuentra afectada principalmente por el estrés y la depresión; siendo el estrés la más frecuente y de mayor porcentaje de incidencia en los docentes. En Argentina, el 34% de docentes encuestados, según el diagnóstico, resultó con estrés; en Chile, el 42%; en Ecuador, el 48%; en México, el 27%; en Uruguay, el 34% y en el Perú el 37%. Las causas con frecuencia tienen que ver con el poco tiempo de descanso durante la jornada laboral, el trabajo realizado fuera de las horas académicas de labor asignadas, el poco apoyo de los padres de familia, las

condiciones sociales del alumnado y las exigencias de los directivos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2015).

En este contexto situacional el docente necesita desarrollar competencias emocionales por dos razones contundentes. Primero, porque en las aulas, los estudiantes se llevan el mayor impacto de modelo socio-emocional adulto; y segundo, porque se sabe que adecuados niveles de inteligencia emocional ayudan al docente a afrontar con mayor éxito el estrés laboral en el contexto educativo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Se entiende por inteligencia emocional, al conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la habilidad general para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente (Bar-On, citado por Ugarriza, 2001). Es probable que el poco desarrollo de la inteligencia emocional en el docente genere situaciones estresantes para él mismo, en relación con los colegas e incluso con los padres de familia; además, el modelo de un inadecuado manejo emocional llega a ser percibido por los estudiantes (López-Goñi y Goñi, 2009).

Sala (2002), tras encuestar a un grupo de futuros docentes, refiere que la inteligencia emocional influye de manera significativa en los estilos educativos. Al realizar la comparación entre ambas variables; se encontró que la competencia estado afectivo, en calificación positiva, se relaciona directamente con el estilo educativo asertivo. En otras palabras, los estudiantes competentes emocionalmente presentaron un estilo educativo asertivo.

El proceso de educación no sólo consiste en la transmisión de conocimientos, sino también en la transmisión de patrones de conducta, ya que el docente en el aula se convierte en un modelo de aprendizaje vicario a través del cual el estudiante aprende a expresar, regular y pensar todas las pequeñas frustraciones que transcurren durante el proceso de aprendizaje en el aula. Por lo que se podría afirmar que la falta de inteligencia emocional en el docente afecta directamente el proceso de aprendizaje (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Magaz y García (1998) señalan que los estilos educativos vienen a ser el conjunto de creencias, actitudes y valores respecto a cómo se debe educar a un estudiante, siendo éstos influenciados por la experiencia previa de cada persona. Cabe señalar que cada docente según sus experiencias personales llega a adoptar un estilo educativo, el cual en esencia es un conjunto de actitudes traducidas en acciones específicas que se dan en la interacción con los estudiantes, de esta interacción resulta gran parte de la forma de ser y comportarse del estudiante. Si el docente posee competencias emocionales desarrolladas, su estilo educativo será asertivo, responsable, afectivo y estable, lo cual generará una interacción saludable en el aula y estudiantes más calificados, considerando los límites humanos (Extremera y Fernández Berrocal, 2004).

En Perú, Ecurra y otros (2000), investigaron las relaciones entre Inteligencia Emocional y la necesidad cognitiva, y encontraron que existen diferencias significativas entre varones y mujeres, en materia de Inteligencia Emocional.

Asimismo, cabe resaltar que se ha encontrado poca información de las variables de estudio de la presente investigación en población docente, ya que las

investigaciones recientes acerca de la relación entre estilos educativos y competencias emocionales apuntan con más frecuencia a la población parental (Dorta, 2012 y Ruvalcaba, Gallegos, Robles, Morales, González, 2012 citado por Segura 2016).

Sin embargo, Villán (2013) que investigó sobre los estilos de enseñanza y su relación con las competencias emocionales, en docentes de educación infantil, encontró una relación positiva de la inteligencia emocional con los estilos de enseñanza del docente. Sin embargo, cuando hablamos de desarrollar habilidades socio-emocionales, no podemos centrarnos solamente en los estudiantes, sino que también es necesario fomentar dichas capacidades en el docente.

Hace tiempo que se viene hablando del agotamiento docente, de la frustración y desmotivación del profesorado, es decir, del síndrome de estar quemado o del burnout, que en España alcanza un promedio en torno al 33%. Esta enfermedad no solo puede dar lugar a otras patologías como la depresión o ser una de las primeras causas de absentismo o baja laboral, sino que cuando los síntomas se mantienen a lo largo del tiempo o se agudizan pueden dar lugar a alteraciones psicofisiológicas (insomnio, cefaleas, úlceras, alergias, etc.), todo ello como consecuencia de los diversos fenómenos estresores (Duran, Extremera y Rey, 2001).

En el perfil psicológico ideal del docente peruano se destacan ciertas cualidades o características tales como la capacidad de trabajo en equipo, solvencia moral, física; amor y respeto a la persona humana, adecuada motivación y autoestima para asumir el compromiso profesional con el país. Sin embargo, en

la población general de docentes peruanos se destaca una clara falta de autoestima, producto de la desvalorización de la carrera, de la necesidad afectiva marcada, especialmente en docentes provenientes de la sierra, lo que imposibilita la transmisión adecuada de afecto a los estudiantes. Se observa además ausencia de una perspectiva de cambio, conductas autoritarias, tutelares y disciplinarias ante los cambios sociales y generacionales (Sandoval, 2003).

Finalmente, en la localidad de Juliaca, se observa en las instituciones educativas, un escaso compromiso de los padres de familia con la educación de sus hijos ya que su prioridad es su trabajo o sus compromisos laborales en algunos casos. Por ende, los docentes y directivos mencionan que los estudiantes van copiando los estilos educativos de sus padres que es el poco interés por los estudios.

En la región Puno, se ha dado poca importancia al estudio de los estilos educativos e inteligencia emocional en docentes, por la escasa cantidad de trabajos de investigación sobre el tema en las diferentes instituciones. Cabe resaltar que los estilos educativos e inteligencia emocional juegan un papel importante en el desarrollo académico del docente y del estudiante, ya que, se dice que dentro de la filosofía de la educación adventista la primera escuela es el hogar y los primeros maestros los padres (White, 2008). Ante el desarrollo de los estilos educativos e inteligencia emocional, los que permitirán tomar decisiones y acciones que favorezcan el desarrollo integral de los docentes.

1.2. Planteamiento y formulación del problema

El problema que se abordará en el presente trabajo se formulará a las siguientes interrogantes:

1.2.1. Formulación del problema general

- ¿Qué relación existe entre los estilos educativos y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, 2018?

1.2.2. Formulación de los problemas específicos

- ¿Qué relación existe entre el estilo educativo asertivo y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, 2018?
- ¿Qué relación existe entre el estilo educativo sobreprotector y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, 2018?
- ¿Qué relación existe entre el estilo educativo punitivo y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, 2018?
- ¿Qué relación existe entre el estilo educativo inhibicionista y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, 2018?

1.3. Finalidad e importancia de la investigación

1.3.1. Propósito

La presente investigación ayudará a fortalecer la literatura científica respecto a las variables de estilos educativos e inteligencia emocional en

docentes de colegios cristianos de empresarios adventistas de la ciudad de Juliaca. Diversos estudios mencionan que los estilos educativos influyen de manera significativa en el individuo para tener una inteligencia emocional desarrollada, esto predispone en un individuo para tener estrategias en su enseñanza, buen trato y una capacidad para llegar a cada estudiante con una actitud positiva.

1.3.2. Relevancia social

Actualmente existe una preocupación significativa respecto de los resultados científicos con poblaciones de personal docente que labora en diferentes instituciones cristianas, y especialmente en instituciones de empresarios adventistas. Eso hace evidenciar la falta de estrategias educativas que impulsen la generación de nuevos conocimientos; en este contexto, la presente investigación logra determinar que para desarrollar estilos educativos positivos se debe de desarrollar adecuadamente la inteligencia emocional. Según los actuales resultados es posible generar nuevos estudios de investigación en las instituciones educativas, sean privadas o estatales, a fin de contribuir o fortalecer el mejor desempeño laboral del personal docente.

1.3.3. Relevancia pedagógica

Ciertamente se debe reconocer que la docencia y la metodología de la investigación no solo involucran estrategias de enseñanza en el desarrollo de las clases u organización de las clases accesibles al estudiante, sino también influyen en el proceso mismo y en las etapas del desarrollo, puesto

que es la base en donde surgen los primeros esquemas mentales del docente y su estabilidad emocional con fines de desenvolvimiento estratégico durante las clases. No se puede dudar que existen falencias en algunos docentes relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que se requiere de programas de capacitación adecuados para un eficaz desempeño y desarrollo de la inteligencia emocional, a fin de tener no solo mejores estrategias sino mejores resultados en la formación y la adquisición de conocimientos de los estudiantes.

En ese sentido, el presente es un excelente estudio para la identificación y la descripción de la realidad de los estilos educativos y de la inteligencia emocional de los docentes en las instituciones adventistas de Juliaca y región Puno. Lo que evidencia que estos resultados no solo tienen una relevancia local sino también, además promueve una atmósfera ideal para el impulso de mejores políticas institucionales, que emprendan e impulsen al personal directivo a capacitar a su personal docente con la finalidad de la superación profesional e institucional.

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

- Determinar la relación que existe entre los estilos educativos y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, 2018.

1.4.2. Objetivo específico

- Determinar la relación que existe entre el estilo educativo asertivo y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, 2018.
- Determinar la relación que existe entre el estilo educativo sobreprotector y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, 2018.
- Determinar la relación que existe entre el estilo educativo punitivo y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, 2018.
- Determinar la relación que existe entre el estilo educativo inhibicionista y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, 2018.

1.5. Hipótesis de estudio

1.5.1. Hipótesis principal

- Existe relación directa y significativa entre los estilos educativos y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, 2018.

1.5.2. Hipótesis derivadas

- Existe relación directa y significativa entre el estilo educativo asertivo y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, 2018.

- Existe relación directa y significativa entre el estilo educativo sobreprotector y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, 2018.
- Existe relación directa y significativa entre el estilo educativo punitivo y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, 2018.
- Existe relación directa y significativa entre el estilo educativo inhibicionista y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, 2018.

1.6. Variables de estudio

1.6.1. Variable predictora

- Estilos educativos

1.6.2. Variable criterio

- Inteligencia emocional

1.7. Operacionalización de variables

A continuación, en la tabla 1, se muestra las dimensiones de las competencias del perfil de estilos educativos con sus respectivos indicadores, definiciones e ítemes.

Tabla 1*Operacionalización de la variable estilos educativos según Magás y García (1998).*

| Dimensión | Indicadores | Definición | Ítem de evaluación |
|------------------|--------------------------|--|---|
| Asertivo | Comprensión | Los educadores reconocen que al niño le cuesta un esfuerzo hacer lo que le piden porque es nuevo y no habitual. | |
| | Tolerancia | El aprendizaje se realiza por etapas sucesivas (pasos intermedios y sucesivos). | |
| | Libertad-Responsabilidad | Los genes probablemente proporcionan una orientación, un estilo de conducta, pero en cada momento de su vida todo individuo siempre puede decidir qué clase de comportamiento tener. | 2, 8, 13, 17, 22, 25, |
| | Funcionalidad | Todo ser humano actúa siempre con una finalidad. | 28, 30, 32, 33, 42, 47 |
| | Economía | Todo comportamiento constituye un esfuerzo, un gasto energético, por parte del individuo que lo manifiesta. | |
| | Optimismo | Todo individuo espera que la consecuencia que obtenga será la mejor posible. | |
| Sobreprotector | Hiperresponsabilidad | Los educadores piensan que el niño es un ser débil, ignorante, inexperto, a quien hay que proteger, evitando que se exponga a situaciones de riesgo en las que pueda sufrir algún perjuicio. | 1, 5, 7, 10, 12, 16, |
| | | Se consideran excesivamente responsables de su desarrollo. | 18, 20, 24, 26, 29, 36 |
| Punitivo | Culpabilización | Al mantener la firme creencia de que tienen la obligación de proporcionar la mayor ayuda posible a los estudiantes y evitarles cualquier tipo de problemas, dolor o inconvenientes, se sienten culpables cuando no lo consiguen. | |
| | Exigencias | Las personas tienen la obligación de actuar de una forma determinada: la establecida por | 3, 9, 14, 19, 23, 31, 35, 38, 40, 44, 46, 48. |

| | | | |
|----------------|------------------------|---|-------------------------|
| | | las normas y códigos de convivencia. | |
| | Intolerancia | No se permite ningún fallo o desviación del comportamiento normativo. | |
| | Incomprensión | No se reconoce el esfuerzo y tampoco se comprende que, para adquirir un hábito o una habilidad, debe transcurrir un tiempo, durante el cual se presentarán fallos, errores, equivocaciones, insuficiencias. | |
| | Desagradecimiento | El comportamiento "normal", el reglamentado, no merece ser recompensado. | |
| | Responsabilidad mínima | Todo niño tiene capacidad para desarrollarse plenamente con normalidad, cada uno aprende por su cuenta. El educador únicamente tiene que posibilitar el desarrollo normal sin poner impedimentos al mismo. | 4, 6, 11, 15, 21, 27, |
| Inhibicionista | | Los docentes no se sienten culpables de los posibles perjuicios y daños que puedan sufrir sus estudiantes en el transcurso de su desarrollo vital. | 34, 37, 39, 41, 43, 45. |
| | Desculpabilización | | |

Tabla 2

Operacionalización de la variable inteligencia emocional según Bar-On (1997)

| Dimensiones | Indicadores | Definición | Ítem de evaluación |
|----------------------------|-------------------------|--|--|
| Intrapersonal | Comprensión de sí mismo | Habilidad para reconocer los propios sentimientos, diferenciarlos e identificar los elementos que han causado dichas emociones. | 7, 9, 23, 35, 52, 63, 88, 116. |
| | Asertividad | Habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos, defender los propios derechos de forma no destructiva. | 22, 37, 67, 82, 96, 111, 126 |
| | Autoconcepto | Habilidad para respetar y aceptarse a sí mismo aceptando los aspectos positivos y negativos percibidos en uno mismo como posibilidad y limitaciones. | 11, 24, 40, 56, 70, 85, 100, 114, 129. |
| | Autorrealización | Habilidad para percibir el potencial de las propias capacidades. Se relaciona con la capacidad para desarrollar actividades con ilusión y supone el esfuerzo para lograr objetivos a largo plazo. | 6, 21, 36, 51, 66, 81, 95, 110, 125. |
| | Independencia | Habilidad para autodirigir y autocontrolar los propios pensamientos y acciones para no tener dependencias emocionales. | 3, 19, 32, 48, 92, 107, 121 |
| | Interpersonal | Empatía | Habilidad para ser consciente, entender y apreciar los sentimientos de los demás |
| Relaciones interpersonales | | Habilidad para establecer y mantener de forma mutuamente satisfactoria relaciones que se caracterizan por la intimidad y por dar y recibir afecto. Requiere de la sensibilidad a los otros, deseo de establecer relaciones y satisfacción de las mismas. | 10, 23, 31, 39, 55, 62, 69, 84, 99, 113, 128. |
| Responsabilidad social | | Capacidad para mostrarse cooperativo, aceptar a otros y desarrollar un rol social contribuyendo de forma constructiva en un grupo social. | 16, 30, 46, 61, 72, 76, 90, 98, 104, 119. |

| | | | |
|----------------------------|-----------------------|--|--|
| | Solución de problemas | Habilidad para identificar y definir los problemas, así como para generar e implementar soluciones potencialmente efectivas. | 1, 15, 29, 45, 60, 75, 89, 118. |
| Adaptabilidad | Prueba de la realidad | Análisis de la correspondencia entre lo que se experimenta y las evidencias objetivas que justifican o soportan los sentimientos, percepciones y pensamientos. | 8, 35, 38, 53, 68, 83, 88, 97, 112, 127. |
| | Flexibilidad | Habilidad para ajustar las propias emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes | 14, 28, 43, 59, 74, 87, 103, 131. |
| Manejo del estrés | Tolerancia al estrés | Capacidad para soportar situaciones adversas y estresantes sin hundirse o sentirse desbordado mediante el afrontamiento activo y positivo del estrés. | 4, 20, 33, 49, 64, 78, 93, 108, 122. |
| | Control de impulsos | Habilidad para resistir o retardar los impulsos o la tentación a actuar y se relaciona con el control de la agresividad y la hostilidad. | 13, 27, 42, 58, 73, 86, 102, 117, 130. |
| Estado de ánimo en general | Felicidad | Capacidad para sentirse satisfecho con la propia vida, para disfrutar de uno mismo y de los otros. | 2, 17, 31, 47, 62, 77, 91, 105, 120. |
| | Optimismo | Habilidad para buscar y mirar el lado positivo de las cosas y para mantener una actitud positiva ante situaciones adversas. | 11, 20, 26, 54, 80, 106, 108, 132, 133. |

CAPÍTULO II

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Internacionales

En España, Extremera, Fernandez-Berrocal y Duran (2003) realizó una investigación titulada: *Influencia de la inteligencia emocional en el afronte al síndrome del quemado*, en una población de 183 docentes de nivel secundario de edades entre 23 y 63 años, hombres y mujeres, laborando en diferentes institutos de Málaga-España. Los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron el TMMS-24 versión castellano (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) que es una revisión de la TMMS (*Trait Meta-Mood Scale*) de Salovey y Mayer, para medir la inteligencia emocional, *White-Bear Suppression Inventory* de Wegner y Zanakos (1994) que mide la tendencia natural del sujeto para suprimir pensamientos negativos; *Maslach Burnout Inventory* (MBI) de Maslach y Jackson en 1986. Adaptada al castellano por Seisdedos en 1977, la cual evalúa el síndrome de burnout. Se encontró una correlación negativa entre las variables de estudio, concluyendo que ciertas habilidades emocionales que los docentes poseen sirven como protectores en la aparición del burnout, así como también del desajuste emocional.

En España, Belmonte (2013) investigó sobre: *Inteligencia Emocional y Creatividad: Factores Predictores del Rendimiento Académico*. Con el objetivo del estudio si existe relación entre los diferentes modelos del constructo de Inteligencia Emocional y la creatividad. Con una población de 670 estudiantes de ambos sexos, los instrumentos utilizados fueron; cuestionario de inteligencia emocional de Bar-On, test de aptitudes diferenciales (DAT-5 Dennett et al. 2000) y rendimiento académico. Los resultados encontrados fueron en cuanto a la Inteligencia emocional los sujetos evaluados destacaron en las dimensiones de estado de animo e interpersonal, lo que indica una buena capacidad para tener una actitud positiva ante la vida y para entender y apreciar las emociones de los otros, siendo la dimensión intrapersonal la mas baja en el resultado, por lo que los sujetos de la muestra presentan en general una menor capacidad para comprender y comunicar las emociones propias. Por otro lado, las relaciones emocionales son sensiblemente mayor a la de la dimensión manejo de emociones, mostrando el sujeto medio una adecuada capacidad para incorporar sus emociones en el proceso de toma de decisiones.

También en España, Sala (2002) realizó una investigación: *Competencias emocionales inciden en los estilos educativos*, en la que uno de sus objetivos fue comprobar si las competencias emocionales inciden en los estilos educativos, para lo cual se valió de los instrumentos Perfil de Estilos Educativos (Magaz y García, 1998) y del Inventario de Inteligencia Emocional ICE de Bar-On (1997), para medir los estilos educativos y competencias emocionales respectivamente. La muestra estuvo conformada por 249 estudiantes del tercer año de Ciencias de la Educación

y alumnos del curso para la obtención de la Certificación Pedagógica, quienes en su mayoría fueron de sexo femenino. Los resultados obtenidos de la investigación evidenciaron que los estudiantes de la certificación y de sociales obtuvieron altas puntuaciones en el perfil educativo inhibicionista y a su vez puntuaron muy bajo en la subescala de competencia social; se encontró también que los alumnos del CAP presentaron mayores puntuaciones en el perfil educativo punitivo y a su vez obtuvieron bajas puntuaciones en las subescalas de flexibilidad, responsabilidad social y relaciones interpersonales. Una mayor puntuación en el perfil sobreprotector se corresponde con menores habilidades intrapersonales, el perfil punitivo se corresponde con menores habilidades interpersonales y el perfil asertivo podría relacionarse con un buen estado afectivo general. Además, se encontró que los docentes de nivel secundario fueron los que calificaron peor en cuanto a competencias emocionales y perfiles educativos, lo que supondría una pobre labor en el aula de clases, ya que además de ser punitivos, son los que carecen de competencias de gestión del estrés. Los análisis de regresión indicaron que la influencia de las competencias emocionales en los estilos educativos es moderada y compleja, ya que es muy probable que incidan otros factores. Se concluye la investigación, haciendo referencia a la necesidad de considerar el desarrollo de las competencias en el plan educativo de los estudiantes de educación.

Sala y Abarca (2002), investigaron: *Competencias emocionales de los futuros docentes, especialmente en los estudiantes de educación especial, inicial, primaria*, y aquellos con especialidades para el nivel secundario (CAP) en total de

115, para ello utilizaron el Inventario Emocional ICE de Bar-On con el cual midieron la capacidad emocional. Los resultados indicaron que, a nivel de inteligencia general, los estudiantes de magisterio obtuvieron una media más alta que los del CAP, sin hallar diferencias significativas. Los estudiantes de magisterio puntuaron más alto que los del CAP en empatía y responsabilidad social.

Asimismo, en España, Dorta (2012) investigó: *Estilos educativos y variables emocionales en padres y madres con hijos en educación infantil*, en una muestra de 80 padres y madres con hijos pertenecientes a un Centro Infantil de Tacoronte en España, a quienes se les administró el Cuestionario Estilos Educadores de los Padres (EEP) que es un fragmento del TAMAI de Hernández (1983), dicho cuestionario consta de 30 ítems en los que se plantea una serie de afirmaciones relacionados a la educación de los hijos, también se aplicó el TMMS-24 versión castellano de Extremera y Fernández-Berrocal (2004) que es una revisión de la TMMS (*Trait Meta-Mood Scale*) de Salovey y Mayer. Por último, el Cuestionario de Preferencias Personales de Torre (2006) formada por una lista de 120 palabras sobre preferencias y motivaciones se obtuvo como resultado la existencia de la relación entre estilos educativos y competencias emocionales. En los que los padres con puntuaciones bajas en competencia emocional suelen ser restrictivos y tener estilos educativos inadecuados. La baja puntuación en conciencia de las propias emociones se correlaciona con padres con estilos educativos de perfeccionismo y hostilidad, estos tienden a censurar con frecuencia a sus hijos, centrándose en lo negativo y siendo poco capaces de ver los aspectos positivos. Así también las madres con dificultades para comprenderse emocionalmente

poseen un estilo inadecuado, siendo muy centradas en el establecimiento de normas, se sienten inseguras y temerosas de lo que pueda sucederles a sus hijos, están al pendiente de ellos y vigilan que éstos sigan exactamente sus instrucciones, sin tratar de entender las emociones de sus hijos. Estas madres al no ser capaces de comprenderse a sí mismas a nivel emocional tampoco fueron capaces de comprender emocionalmente a sus hijos. Las madres con alta percepción emocional con tendencia a lo negativo se tornaban más distantes afectivamente de sus hijos.

En México, Ruvalcaba , Gallegos, Robles, Morales y Gonzalez (2012) investigaron: *Inteligencia emocional y su influencia en la mejora de los estilos educativos de los padres*. Se evaluó a una muestra de 468 padres de familia mexicanos, con un cuestionario con preguntas de tipo sociodemográfico, el *Trait Meta Mood Scale* (TMMS-24) para evaluar la inteligencia emocional percibida, la Escala de Normas y Exigencias (ENE-P) para identificar el estilo parental ejercido y la Escala de Afecto versión para padres (EA-P) que genera información sobre el tipo de comunicación que se establece entre padres e hijos. Los resultados informan que los padres con nivel educativo de bachillerato o más, obtuvieron puntuaciones más altas en las dimensiones de atención emocional, claridad emocional, afecto, comunicación y estilo parental inductivo. Los resultados generales confirman una sólida relación entre la Inteligencia Emocional percibida y las variables de comunicación entre padres e hijos, así como en la adopción de un estilo parental inductivo. Por lo que puede decir que existe relación entre un estilo educativo saludable o asertivo y competencias emocionales desarrolladas.

También en España, Villán (2013) investigó sobre: *Estilos de enseñanza y su relación con las competencias emocionales en docentes de educación infantil*, en una muestra de 121 docentes de diversas comunidades autónomas. El instrumento fue adaptado por Valdivieso, Carbonero y Martín en 2013, ECAD-EP para el análisis de variables relacionadas con los estilos de enseñanza; y la escala TEIQue-SF de Cooper y Petrides, para evaluar el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional. Se encontró una fuerte relación de la inteligencia emocional con la dimensión socioemocional deduciendo que la inteligencia emocional de los maestros va a ser influyente en el ejercicio docente con sus alumnos, en aspectos como empatía, mediación y sensibilidad comunicativa. Además, encontró una relación considerable entre la inteligencia emocional y la dimensión comunicativa-relacional, lo cual refiere que el nivel de la inteligencia emocional desarrollado por el docente es importante e influyente en aspectos como asertividad, resolución de conflictos y liderazgo afectivo del ejercicio docente en el aula de clases. Lo que lleva a la afirmación de la autora; que el nivel de competencia emocional tiene influencia en los estilos de enseñanza del docente; sin embargo, no encontró índices altos de predicción (35.5%), a pesar de ello considera importante tener en cuenta esta información para mejorar la práctica docente.

2.1.2. Nacionales

En Tarapoto, Tarrillo (2018) investigó: *Inteligencia emocional y su relación con el desempeño laboral en los docentes de la Universidad Peruana Unión Filian*

Tarapoto, con el objetivo de determinar si existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el desempeño laboral en los docentes de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, 2017. Con un estudio de tipo correlacional, porque analiza la relación entre la inteligencia emocional y el desempeño laboral en los docentes de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, con una muestra 82 docentes de la Universidad Peruana Unión Filial Tarapoto, en los resultados en relación al objetivo general, se encontró que si existe relación entre las variables de estudio ($p=0.000$); lo cual indica que a mayor inteligencia emocional mejor desempeño laboral en los docentes, en cuanto a la dimensión calidad de servicio se encontró que se relaciona de manera directa y significativamente con la inteligencia emocional ($Rho = ,583^{**}$; $p = 0,000$) de los 56 docentes de la universidad, respecto a la dimensión productividad se encontró relación significativa y directa ($Rho = ,578^{**}$; $p = 0,000$); es decir, a mayor inteligencia emocional mejor será la productividad en los docentes, en cuanto a la dimensión toma de decisiones se encontró que existe relación significativa y directa con la inteligencia emocional ($Rho = ,492^{**}$; $p = 0,000$); es decir, a mayor inteligencia emocional mejor será la toma de decisiones en los docentes, asimismo, la dimensión conocimiento se relaciona significativamente con la inteligencia emocional ($Rho = ,525^{**}$; $p = 0,000$); estos resultados coinciden con el estudio de Guerrero, Govea y Urdaneta (2006), concluyeron que la inteligencia emocional proporciona los ejecutivos habilidades para negociar, y que favorece el trabajo en equipo con mentalidad de servicio y que además favorece la creatividad y la flexibilidad para innovar. Soto (2006), en su investigación a los estudiantes de la

Universidad Nacional del Centro de Perú, concluyó que si existe relación positiva entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

Varas (2014) investigó: *Inteligencia emocional y el clima organizacional en docentes de una institución educativa de Trujillo, Perú*; en una muestra de 85 docentes, para ello se utilizó el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On y la Escala de Clima Laboral (CL-SPC) de Palma. Encontró que existe relación entre la inteligencia emocional y el clima organizacional, ya que el docente inteligente emocionalmente contribuye al logro de un clima organizacional cómodo y agradable, lo cual mejora consecuentemente las relaciones interpersonales. Se observó también que los docentes con puntuaciones altas en manejo del estrés, adaptabilidad e inteligencia interpersonal lograron mayores puntuaciones en la influencia de un clima organizacional satisfactorio.

Huanca (2012) investigó: *Niveles de inteligencia emocional en los docentes debido a la problemática actual sobre la enseñanza*, ya que es muy mencionado en este ámbito que la capacidad emocional del docente potenciará el trabajo pedagógico en los estudiantes, formándolos no solo en el aspecto académico sino también en el aspecto emocional. Las investigaciones en cuanto a la inteligencia emocional en el ámbito educativo se han incrementado, ya que ésta favorece el clima escolar y por consiguiente el proceso pedagógico. La muestra estuvo conformada por docentes de una institución educativa del distrito de Ventanilla, Callao, Lima. Participaron 60 docentes de ambos sexos, a los cuales se les administró el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On; encontrando que los docentes que manejan de manera adecuada los componentes de la inteligencia

emocional evidencian un adecuado ajuste psicológico y bienestar emocional, presentando mayor calidad y cantidad de redes interpersonales y de apoyo social; asimismo, son menos propensos a realizar comportamientos agresivos o violentos, logran obtener mayor rendimiento escolar de sus estudiantes al enfrentarse a situaciones de estrés con mayor facilidad.

En Lima, Segura (2016) realizó una Investigación: *Inteligencia emocional y los estilos educativos del docente*, que tuvo como objetivo conocer la relación que existe entre la inteligencia emocional y los estilos educativos del docente. Para establecer esta relación se desarrolló un diseño no experimental de corte transversal con un alcance descriptivo correlacional. La muestra estuvo compuesta de 80 docentes de género masculino y femenino en instituciones educativas privadas religiosas en Chosica. Se utilizó el inventario ICE de Bar-On 1997, para conocer el nivel de inteligencia emocional del docente; para medir los estilos educativos se utilizó el perfil de estilos educativos, de Magaz y García (1998). Se utilizó la prueba estadística del coeficiente de Pearson y se obtuvo que la relación es significativamente negativa, ya que, a mayor inteligencia emocional en el docente, menores probabilidades de tener un estilo educativo sobreprotector y punitivo; mientras que los estilos educativos, asertivo e inhibicionista no presentan relación alguna. Por lo que se concluye que la inteligencia emocional influye sobre el estilo que el docente utilizará con sus estudiantes; mientras que el estilo asertivo e inhibicionista; según esta investigación, son independientes del nivel de inteligencia emocional del docente, dejando así la suposición de que el docente

con estilo asertivo o inhibicionista es influenciado por otros factores ajenos a la inteligencia emocional.

En Puno, Cuno (2016) investigó *Inteligencia emocional y la cultura organizacional de los docentes en la institución educativa privada Andrés Avelino Cáceres Puno, 2015*, para establecer esta relación está planteado desde una metodología cuantitativa y ha sido elaborado desde una investigación de tipo descriptivo en la cual está orientado a describir las variables y el diseño de investigación es descriptivo correlacional. La muestra estuvo constituida por el total de docentes de la Institución Educativa Particular “Andrés Avelino Cáceres” de la Ciudad de Puno, que hace un total de 22 docentes de nivel inicial, primario, docentes de talleres y auxiliares. El tamaño de la muestra está conformado por el total de la población mencionada. Se utilizó el Test, cuestionario de Inteligencia Emocional y la encuesta Cuestionario de Cultura Organizacional. Se utilizó la prueba de hipótesis mediante la correlación de Pearson. Los resultados de inteligencia emocional se observa con un nivel alto a 16 docentes que representa el 72.73% ellos muestran emociones afectivas favorables, esto significa que los docentes manejan con destreza las competencias emocionales como son: autoconciencia, autocontrol, motivación, empatía y la práctica de las habilidades sociales, es decir consideran que siempre escuchan abiertamente a sus compañeros de trabajo, manteniendo buenas relaciones sociales y laborales con sus compañeros, esto significa que la manera de relacionarse entre compañeros es buena, el ambiente de trabajo es agradable.

En Puno, Larico (2010) Investigó *“La inteligencia emocional en los docentes de las especialidades de Lengua, Literatura, Psicología y Filosofía y Ciencias Sociales de la FCEDUC de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno, año 2010”*, el objetivo general que planteó es: Determinar el grado de inteligencia emocional de los docentes de las especialidades de lengua, literatura y filosofía y ciencias sociales de la facultad de ciencias de la educación de la Universidad Nacional del Altiplano, en el año 2010. Llegando a la conclusión siguiente: el grado de inteligencia emocional de los docentes de las especialidades de lengua, literatura, psicología y filosofía y ciencias sociales; se ha determinado como alto según los criterios de valoración; obteniendo un 88.54% de la puntuación total.

2.2. Marco histórico

2.2.1. Estilos educativos

La teoría conductual intenta descubrir cómo el reforzamiento del entorno cercano configura el desarrollo, mientras que la teoría freudiana decía que los determinantes básicos del desarrollo eran biológicos y estaban en conflicto con los deseos y requerimientos de la sociedad (Raya, 2008).

En la definición de los estilos educativos surgen componentes particulares que hacen referencia que la crianza implica tres procesos psicosociales los cuales involucran en primer lugar, las pautas, que se encuentran directamente relacionadas con la normatividad, las cuales contienen significancia social. En segundo lugar, las prácticas, que tienen que ver con las relaciones entre las personas involucradas, lo que es expresado en el proceso de educación y finalmente las creencias acerca de la crianza que tiene que ver con la idea del

educar en relación de otro ser humano (Alvites, 2012 citado por Segura, 2016). Considerando el proceso educativo o de crianza, se cree que las creencias juegan un papel importante, en el estilo o perfil del educador. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que no siempre las creencias en cuanto a la crianza y las prácticas van de la mano. Ya que mientras que las creencias se refieren a pautas preestablecidas, las prácticas describen comportamientos concretos (Solis, Cámara y Díaz 2007).

Los estilos educativos vienen a ser el conjunto de ideas, creencias, valores, actitudes y hábitos de comportamiento que padres y docentes mantienen respecto a la educación de los hijos, estudiantes y futuras generaciones. Los mismos autores afirman que todas las personas, al estar inmersos en un medio social, son influenciados por el entorno desde la infancia hasta la madurez, a través de modelos directos como padres, hermanos, tíos, abuelos y profesores, de modelos indirectos como la televisión, prensa, radio, etc. Este proceso y medios facilitan la adquisición de diversas ideas, creencias y valores que conforman la manera en que una determinada persona percibe el mundo. También están las propias experiencias que conforman la personalidad y la interacción con los demás y con uno mismo (Magaz y García, 1998 citado por Segura, 2016).

2.2.2. Inteligencia emocional

El término inteligencia emocional aparece en la literatura psicológica en el año 1990, en un escrito de los psicólogos americanos Peter Salovey y John Mayer. Sin embargo, fue con la publicación del libro *La Inteligencia Emocional* (1995) de Daniel Goleman cuando el concepto se difundió rápidamente. A este libro pronto le

siguió otro, del mismo autor, con el nombre de La Inteligencia Emocional en la Empresa (1998).

En 1983, Howard Gardner, en su Teoría de las inteligencias múltiples, introdujo la idea de incluir tanto la inteligencia interpersonal (la capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas) y la inteligencia intrapersonal (la capacidad para comprenderse uno mismo, apreciar los sentimientos, temores y motivaciones propios) (Federación de Enseñanza de Andalucía [FEA], 2011).

Charles Darwin fue el primero que empezó a utilizar el concepto de inteligencia emocional, señalando en sus trabajos la importancia de la expresión emocional para la supervivencia y la adaptación. Thorndike, en 1920, hace uso del término inteligencia social, para describir la habilidad de comprender y motivar a otras personas. David Wechsler en 1940, describe la influencia de factores no intelectivos sobre el comportamiento inteligente, y sostiene, además, que nuestros modelos de inteligencia no serán completos hasta que no puedan describir adecuadamente estos factores.

El término inteligencia emocional fue utilizado por primera vez en 1990 por Peter Salovey de la Universidad de Harvard, como la capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás y utilizarlos como guía del pensamiento y de la acción. La inteligencia emocional se concreta en un amplio número de habilidades y rasgos de personalidad: empatía, expresión y comprensión de los sentimientos, control de nuestro genio, independencia,

capacidad de adaptación, simpatía, capacidad de resolver los problemas de forma interpersonal, habilidades sociales, persistencia, cordialidad, amabilidad y respeto.

Inteligencia Emocional, tiene a nuestro parecer un claro concepto de Inteligencia Social del psicólogo Edward Thorndike (1920) quien la definió como “la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas”.

Bar-On (1997) publicó su primera versión de The Emotional Quotient Inventory, es ahí donde define la inteligencia emocional como un conjunto de emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio. Como tal, nuestra inteligencia no cognitiva es un factor importante en la determinación de la habilidad para tener éxito en la vida, influyendo directamente en el bienestar general y en la salud emocional (Ugarriza, 2001).

Goleman (1995) define la inteligencia emocional como: “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones”(Federación de enseñanza de CC.OO de Andalucía, 2011).

Gardner (1983) quien en su libro de Teorías de las inteligencias múltiples, incluyó la inteligencia intrapersonal como una capacidad para comprender las intenciones, motivaciones y deseos de otras personas y la inteligencia intrapersonal es la capacidad para comprenderse uno mismo, apreciar los sentimientos, temores y motivaciones propias (Federación de Enseñanza de Andalucía, 2011)

Charles Darwin fue el primero que utilizó el concepto de inteligencia emocional, señalando la importancia de la expresión emocional para la supervivencia y la adaptación. Thorndike en 1920, hace uso del término inteligencia social, para describir la habilidad de comprender y motivar a otras personas. David Wechsler en 1940, describe la influencia de factores no intelectivos sobre el comportamiento inteligencia no serán completos hasta que no puedan describir adecuadamente estos factores (Federación de enseñanza de cc.oo de Andalucía, 2011).

Goleman (1999) sostiene que “el término emoción se refiere a un sentimiento y sus pensamientos característicos, a estados psicológicos y biológicos y a una variedad de tendencias a actuar”. Se refiere a la capacidad de seducción y de sentido común, convirtió estas dos palabras en un término de moda al publicar su libro Inteligencia emocional en 1995 (Goleman, 2004)). En resumen, la tesis primordial de este libro es que se necesita una nueva visión del estudio de la inteligencia humana, más allá de los aspectos cognitivos e intelectuales, que resalte la importancia del uso y gestión del mundo emocional y social para comprender el curso de la vida de las personas. Goleman (2004) afirmó que existen habilidades más importantes que la inteligencia académica a la hora de alcanzar un mayor bienestar laboral, personal, académico y social. Esta idea tuvo una gran resonancia en la opinión pública y, a juicio de autores como Epstein (1998), parte de la aceptación social y de la popularidad del término. La inteligencia emocional está cada vez más de moda y nos habla de la expresión de nuestros sentimientos y del autoconocimiento y el autocontrol.

En opinión de Papalia et al. (2003), la emoción está relacionada con los “estados internos, evidenciadas por pensamientos, sensaciones, reacciones fisiológicas y conducta expresiva específicos; surgen de modo repentino y parecen difícil de controlar”.

Las emociones afectan a uno mismo y también a todo el que le rodea, de igual manera éstas son afectadas por el entorno. Toda persona tiene maneras diferentes de demostrar lo que siente, algunas que facilitan las relaciones armónicas, otras que dificultan socializar y manejar asertivamente los problemas que surgen a lo largo de la vida.

Payne (1986) presenta un artículo donde plantea el eterno problema entre emoción y razón, y propone integrar emoción e inteligencia de tal forma que en las escuelas se enseñen respuestas emocionales a los niños. La ignorancia emocional puede ser destructiva, por esto, los gobiernos podrían ser receptivos y preocuparse por los sentimientos individuales.

Salovey y Mayer (1990) desarrolla la teoría de la inteligencia emocional y establece los criterios para medirla. Definen a la inteligencia emocional como un subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad para controlar los sentimientos y las emociones propias y de los demás, para discriminar entre ellos, y utilizar esta información para guiar el pensamiento y las acciones. En 1997 los autores propusieron una definición más completa de la Inteligencia emocional como la capacidad de percibir con exactitud, valorar y expresar emociones; la capacidad de encontrar y/o generar sentimientos cuando éstos faciliten el

pensamiento y la capacidad de comprender y regular emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.

Daniel Goleman periodista y psicólogo norteamericano en 1995 escribió su libro Inteligencia emocional y sacudió al mundo, inmediatamente las personas empezaron a hablar de este concepto que antes solo se maneja en el mundo académico. Para Goleman la inteligencia emocional es la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los otros y con nosotros mismo. (Goleman, 1995).

2.3. Marco filosófico

En la actualidad existe mucho interés en cuanto a la educación enfocada en el docente. Un interés que Dios ya había señalado en su palabra por ejemplo en el texto que señala: “Instruye al niño en su camino, y aun cuando fuere viejo no se apartará de él” (Proverbios 22:6) y para instruir a un niño correctamente se necesita de habilidades que exigen más que intelectualidad, por esta mismo razón el libro de Lucas refiere que Jesús crecía en estatura, sabiduría y gracia para con Dios y los hombres (Lucas 2:52) lo que señala que el Hijo de Dios estaba completamente preparado en todas las áreas incluyendo la emocional (sabiduría) para ser el maestro perfecto y modelo de toda la humanidad.

White (2013) menciona que “el hombre puede modelar las circunstancias, pero nunca debe de permitir que las circunstancias lo amolden a él. Debemos de valernos de las circunstancias como de instrumentos para obrar y moldear caracteres. Debemos dominarlas y no permitir que ella nos domine” por otro lado

menciona “si no pueden dominar sus impulsos y emociones como desean, al menos pueden dominar la voluntad de modo que se efectúe un gran cambio en la vida de ustedes”.

Como se ve, White (2000) menciona que el tratar con las mentes juveniles es una obra delicada y hermosa, y que en la educación de los jóvenes se debe ejercer el mayor cuidado posible. Si los padres y los maestros no aprenden primero las lecciones de dominio propio, paciencia, tolerancia, mansedumbre y amor, tendrán muchas dificultades para educar debidamente a los niños.

Se espera que los docentes cristianos posean un estilo educativo asertivo y un buen índice de competencias emocionales; ya que el cristianismo supone una reforma de las creencias erróneas y desarrollo de habilidades personales como bases para una vida plena aquí en la tierra y en el mundo venidero.

2.4. Marco teórico

2.4.1. Estilos educativos

2.4.1.1. Definición

El estilo se define como los rasgos de personalidad, cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven de indicadores para saber cómo el ser humano percibe, procesa la información, forma conceptos, reacciona y se comporta (Hervás, 2003 citado por Freitas, 2012).

Según Magaz y García (1998) los estilos educativos vienen a ser el conjunto de ideas, creencias, valores, actitudes y hábitos de comportamiento que especialmente padres y docentes mantienen respecto a la educación de los hijos y estudiantes. Los mismos autores afirman, además, que todas las personas, al

estar inmersas en un medio social, son influenciadas por el entorno desde la infancia hasta la madurez, tanto a través de modelos directos como padres, hermanos, tíos, abuelos y profesores, y de modelos indirectos como la televisión, prensa, radio, etc. A su vez este proceso facilita la adquisición de diversas ideas, creencias y valores que conforman la manera en que una determinada persona percibe el mundo. Sumado a esto están las propias experiencias que modulan lo que finalmente constituirían los hábitos comportamentales, las formas de interacción con los demás y con uno mismo.

2.4.1.2. El estilo educativo del docente y su importancia

Según Isaza y Henao (citados por Villán, 2013) la figura de los maestros en la actualidad es de gran importancia en los procesos de enseñanza-aprendizaje, considerando que tanto sus acciones como sus palabras, ejercen influencia en todas las situaciones educativas.

Es por ello que el docente además de enseñar y transmitir conocimientos a sus alumnos tiene que conseguir que el alumno evolucione, no sólo a nivel cognitivo, sino que también lo tiene que hacer en las dimensiones personales (Marqués, citado por Villán, 2013). Por tal motivo es importante considerar también el estilo educativo del docente como potencializador de las habilidades de sus alumnos, ya que pasan un tiempo considerable por año bajo el modelo influyente del docente a cargo, de quien aprenderán formas de relacionarse y comportarse (Palomera, 2006).

No sólo es necesario que el docente sea emocionalmente inteligente para emitir un modelo adecuado a los estudiantes, sino que además debe ser capaz de

establecer una relación emocional con éstos con el objetivo de formar el carácter lo suficientemente estable, para que el estudiante no sólo posea conocimientos, sino que además tenga la habilidad de hacerle frente a la vida y tomar decisiones que tengan una repercusión positiva a nivel personal y colectivo (Cerrillo, 2003).

2.4.1.3. Modelos teóricos

Existe el modelo desarrollado por Magaz y García (1998) donde se proponen una clasificación de estilos educativos tanto para padres como para los docentes, en cuatro estilos claramente diferenciados cuyas características se describen a partir del aspecto cognitivo, emocional y conductual.

a. *Estilo sobreprotector*

- **Cogniciones:** se perciben como responsables de lo que pueda sucederles a sus estudiantes, sea esto positivo o negativo. Consideran a los estudiantes como incapacitados para tomar cualquier tipo de decisión. Frente a esto los docentes evitan cualquier tipo de problema que puedan sufrir sus estudiantes, considerándolos vulnerables.
- **Emociones:** sienten una profunda inquietud, ansiedad y preocupación por todo lo que concierne a los estudiantes, especialmente en las decisiones que puedan tomar los menores por sí mismos o a las conductas que no tengan el control y vigilancia por parte del docente.
- **Conductas:** reflejan una constante evitación del posible daño al menor, impiden a los estudiantes realizar cualquier tipo de conducta que pueda entrañar un mínimo riesgo o peligro. Hacen uso frecuente del

castigo frente a los intentos de sus estudiantes por tener iniciativa propia o autonomía, evitando constantemente que cometan errores.

b. *Estilo inhibicionista (permisivo)*

- Cogniciones: piensan que los estudiantes deben aprender por sí mismos y que cualquier intento de ayudarles a resolver un problema resultará negativo para su desarrollo. Suelen pensar que es más conveniente que cada uno experimente las dificultades diarias.
- Emociones: sienten preocupación, ansiedad y decepción cuando alguno de sus estudiantes solicita ayuda. Sin embargo, evidencian orgullo cuando los estudiantes muestran capacidad para tomar decisiones por cuenta propia y reflejan autonomía en sus conductas.
- Conductas: premian y alientan a los estudiantes sólo ante acciones extraordinarias, poco habituales, castigando de forma arbitraria, sin seguir reglas de comportamiento previamente establecidas.

c. *Estilo punitivo (autoritario)*

- Cogniciones: consideran que los estudiantes deben obedecer a sus docentes por encima de todo. Es común que estos docentes piensen que los menores deben actuar correctamente, según las normas que ellos, de forma unilateral, establecen.
- Emociones: se sienten como fuera de sí cuando los estudiantes muestran iniciativas que no corresponden con las normas prefijadas por ellos, mientras que se muestran más orgullosos cuando sus estudiantes siguen las reglas sin mostrar ningún reclamo.

- Conductas: prestan mínima atención a la conducta adecuada de los estudiantes, considerando que ello es su obligación. Centran su atención en aquellos comportamientos que se escapan de las normas prefijadas, las que darán pie a amenazas reiteradas para ser posteriormente sancionados.

d. *Estilo asertivo*

- Cogniciones: creen que los estudiantes requieren aprender pautas conductuales y habilidades para desarrollar comportamientos adecuados, respetando la autonomía y la propia iniciativa de los menores, teniendo en cuenta que pueden desarrollar otras formas de pensar y actitudes diferentes a las del docente o a las de su grupo social.
- Emociones: se sienten relajados al ir observando la evolución y progreso que van manifestando paulatinamente los menores; así mismo muestran satisfacción por mantener una comunicación abierta con sus estudiantes, permitiendo que estos expresen sus diferencias de opinión o gustos y, al mismo tiempo, cumplan las normas comúnmente establecidas.
 - Conductas: felicitan los progresos que los estudiantes van alcanzando progresivamente, mostrándose comprensivos con los pequeños errores, los cuales son considerados parte del aprendizaje de los menores. Por el contrario, las acciones poco habituales, de carácter extraordinario, suelen ser premiadas por los docentes. Por

otra parte, suelen sancionar firmemente y regularmente aquellas conductas que se escapan de las normas que han sido establecidas conjuntamente con sus estudiantes en un clima de diálogo (Magaz y García, 2012).

2.5. Inteligencia emocional

2.5.1. Definición

Es muy importante que las personas desarrollen la inteligencia emocional para que faciliten la interacción con las personas y lograr tener un bienestar emocional. Por ende, la Inteligencia Emocional se refiere a la capacidad humana de sentir, entender, controlar y modificar estados emocionales en uno mismo y en los demás. Inteligencia emocional no es ahogar las emociones, sino dirigirlas y equilibrarlas Bar-On (1997).

2.5.2. Las emociones

a) Concepto

Goleman (1999), refiere que la emoción son los sentimientos, pensamientos característicos de una persona, asimismo son los estados psicológicos, biológicos y las diferentes formas de actuar.

En opinión de Papalia, Wendkos y Duskin (2003), “la emoción son los estados internos de una persona que se caracterizan por los pensamientos, sensaciones, reacciones fisiológicas y algunas conductas expresivas que surgen de modo repentino y parecen difícil de controlar”.

Las emociones afectan a uno mismo y también a todo el que le rodea, de igual manera éstas son afectadas por el entorno. Toda persona tiene maneras diferentes de demostrar lo que siente, algunas que facilitan las relaciones positivas, otras que dificultan socializar y manejar asertivamente los problemas.

2.5.2.1. Clasificación de las emociones

Goleman (1999), presenta la siguiente clasificación de emociones:

- Ira: Furia, resentimiento, coraje, indignación, fastidio, irritabilidad, hostilidad, entre otra.
- Tristeza: Pena, pesimismo, soledad, desesperación, abatimiento, melancolía, etc.
- Temor: Ansiedad, aprensión, nerviosismo, miedo, terror, cautela, incertidumbre, etc.
- Placer: Felicidad, alegría, alivio, contento, diversión, orgullo, entre otras.
- Amor: Aceptación, simpatía, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, etc.
- Sorpresa: Conmoción, asombro, desconcierto.
- Disgusto: Desprecio, aborrecimiento, menosprecio, aversión, disgusto, repulsión.
- Vergüenza: Culpabilidad, molestia, disgusto, remordimiento, humillación, arrepentimiento, mortificación, etc.

2.5.3. Inteligencia emocional

Es importante saber que las personas desarrollen la inteligencia emocional para que faciliten la interrelación con las personas y lograr tener bienestar emocional.

Guerrero (2014) realizó una recopilación de los orígenes de la Inteligencia Emocional a lo largo de los años, en esta colección se encuentra Thorndike que en 1920 introdujo la definición de inteligencia social, refiriéndose como la capacidad de entender y manejar a las personas para tener una buena convivencia entre ellos. Asimismo, Leuner, en 1966, planteó en su estudio que la razón de que las mujeres rechazaban nuevos roles en la sociedad era a causa de su baja inteligencia emocional. Por otro lado, Payne (1986) propone integrar emoción e inteligencia de tal forma que en las escuelas se enseñen a solucionar problemas emocionales a los niños; por otro lado afirma que la ignorancia emocional puede ser destructiva. De igual manera Salovey y Mayer (1990) desarrolla la teoría de la inteligencia emocional y establece los criterios para medirla; así definen a la inteligencia emocional como la capacidad para controlar los sentimientos y las emociones propias y de los demás, para regular y guiar los pensamientos y las acciones. Asimismo, Daniel Goleman periodista y psicólogo norteamericano en 1995 escribió su libro Inteligencia emocional y sacudió al mundo, pues antes solo lo manejaban en el mundo académico e inmediatamente las personas empezaron a hablar de este concepto. Goleman lo definió como la capacidad de reconocer nuestros sentimientos y la de los demás para una buena convivencia social. Del mismo modo Bar-On en 1997 acuñó por primera vez el término EQ (Coeficiente emocional) y define a la inteligencia emocional como el conjunto de competencias, habilidades y capacidades no cognitivas que influyen

en la habilidad de uno mismo para afrontar con éxito las demandas y presiones del entorno.

2.5.3.1. Dimensiones

Componente intrapersonal (CIA). Área que reúne los siguientes componentes: comprensión emocional de sí mismo, asertividad, auto concepto, autorrealización e independencia.

- Comprensión emocional de sí mismo (CM).- La habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el porqué de éstos.
- Asertividad (AS).- La habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás y defender nuestros derechos de una manera no destructiva.
- Auto concepto (AC).- La habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando nuestros aspectos positivos y negativos, así como también nuestras limitaciones y posibilidades.
- Autorrealización (AR).- La habilidad para realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos de hacerlo.
- Independencia (IN).- Es la habilidad para auto dirigirse, sentirse seguro de sí mismo en nuestros pensamientos, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar nuestras decisiones.

Componente interpersonal (CIE). Área que reúne los siguientes componentes: empatía, responsabilidad social y relación interpersonal. Empatía (EM). La habilidad de percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.

- Relaciones interpersonales (RI). La habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional e intimidad.
- Responsabilidad social (RS).- La habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y es un miembro constructivo del grupo social.
- Componente de adaptabilidad.- (CAD).- Área que reúne los siguientes componentes: prueba de la realidad, flexibilidad y solución de problemas. – Solución de problemas (SP).- La habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas.
- Prueba de la realidad (PR).- La habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en la realidad existe (lo objetivo).
- Flexibilidad (FL).- La habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

Componente del manejo del estrés (CME).- Área que reúne los siguientes componentes: tolerancia al estrés y control de los impulsos.

- Tolerancia al estrés (TE).- La habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentando activa y positivamente el estrés.
- Control de los impulsos (CI).- La habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones.

- Componente del estado de ánimo en general (CAG).- Área que reúne los siguientes componentes:
- Felicidad (FE).- La habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros y para divertirse y expresar sentimientos positivos.
- Optimismo (OP).- La habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva, a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos (Ugarriza Chávez, 2001).

2.5.4. Inteligencias múltiples

Gardner (1993) realiza un aporte importante a través de la teoría de las inteligencias múltiples, definiéndola como “las habilidades para resolver problemas o crear productos que se valoricen en uno o más contextos culturales.” Gardner además señala la existencia de 10 tipos de inteligencias:

- La inteligencia cinestésicocorporal: la cual es la capacidad para usar todo el cuerpo para expresar ideas y sentimientos y la facilidad en el uso de las propias manos para producir o transformar cosas. Esta inteligencia incluye habilidades físicas como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad, así como las capacidades auto perceptivas, las táctiles y la percepción de medidas y volúmenes;
- La inteligencia espacial: la habilidad para percibir de manera exacta el mundo visual-espacial y de ejecutar transformaciones sobre esas percepciones. Esta inteligencia incluye la sensibilidad al color, la línea, la forma, el espacio y las relaciones que existen entre estos elementos.

Incluye la capacidad de visualizar, de representar de manera gráfica ideas visuales o espaciales.

- La inteligencia lingüística: es la capacidad de usar las palabras de manera efectiva, en forma oral, y escrita. Incluye la habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (la retórica, la mnemónica, la explicación y el metalenguaje). Alto nivel de esta inteligencia se ve en escritores, poetas, periodistas y oradores, entre otros. Está en los alumnos a los que les encanta redactar historias, leer, jugar con rimas, trabalenguas y en los que aprenden con facilidad otros idiomas.(Calderón, 2007).

2.6. Modelos teóricos

Modelo de Inteligencia emocional y social (MIES) de Bar-On (1997), quien define a la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarse y enfrentar a las demandas y presiones del medio. Dicha habilidad se basa en la capacidad del individuo de ser consciente, comprender, controlar y expresar sus emociones de manera efectiva.

El modelo de Bar-On inteligencias no cognitivas– se fundamenta en las competencias, las cuales intentan explicar cómo un individuo se relaciona con las personas que le rodean y con su medio ambiente. Por tanto, la inteligencia emocional y la inteligencia social son consideradas un conjunto de factores de interrelaciones emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad

general para adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente (Gabel, 2005).

La estructura del modelo de Bar-On (1997) de inteligencia no cognitiva puede ser vista desde dos perspectivas diferentes, una sistémica y otra topográfica. La visión sistémica es la que ha sido descrita considerando los cinco componentes mayores de la inteligencia emocional y sus respectivos subcomponentes, que se relacionan lógicamente y estadísticamente. Por ejemplo: relaciones interpersonales, responsabilidad social y empatía son partes de un grupo común de componentes sistemáticamente relacionados con las habilidades interpersonales, de ahí que se hayan denominado “componentes interpersonales”.

2.7. Modelo de inteligencia emocional según Salovey y Mayer:

Salovey y Mayer (1997) definen a la inteligencia emocional como la habilidad para, asimilar, percibir, regular y comprender las propias emociones y las de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual, considerando que los procesos psicológicos más básicos son la percepción de las emociones con exactitud y los procesos complejos son la regulación de emociones. De esta manera se puede decir que se trata de un modelo jerárquico, cuyas habilidades a desarrollar son:

- Percepción, evaluación y expresión de las emociones.

Esta habilidad se refiere a la identificación exacta de las emociones de sí mismas y la de los otros; reconocer las emociones expresadas, tanto verbal como

gestualmente, en el rostro y en el cuerpo de las personas. Y la habilidad para expresar sus emociones de una forma adecuada.

- La emoción como facilitadora del pensamiento.

Las emociones intervienen sobre el pensamiento y la forma de procesar la información, porque ellas dirigen la atención de los individuos hacia la información importante. Las emociones positivas se relacionan con pensamientos creativos y son adecuadas para resolver problemas que necesitan de reestructuración y razonamiento inductivo. En cambio las emociones de tristeza son óptimas para desarrollar labores relacionadas con la detección de errores, para razonar de forma deductiva, la atención sistemática de la información y para solucionar problemas que requieren del procesamiento lógico de información.

- Comprensión emocional.

Responde a dos habilidades: la primera, para etiquetar las emociones, incluyendo emociones complejas y sentimientos simultáneos; y la segunda, habilidad entender las relaciones asociadas con las emociones.

- Regulación de las emociones.

Consiste en manejar nuestra propia reacción emocional ante situaciones intensas, ya sean estas positivas o negativas. En esta habilidad se pueden distinguir dos tipos: habilidad para abrirse a los sentimientos o emociones y habilidad para reflejar y regular emociones que generan crecimiento emocional o intelectual.

2.8. Modelo de inteligencia emocional de Goleman

Goleman se sitúa en un modelo que acepta los componentes cognitivos y no cognitivos de la Inteligencia emocional, también defiende la idea que lo racional va antes que lo emocional, pero reivindica la relación entre lo cognitivo y emocional.

Este modelo se divide en:

a. Aptitud personal: que se refiere al autoconocimiento, ya que es la conciencia emocional, autoevaluación precisa y confianza en uno mismo.

b. Aptitud social: que se basa en la empatía, pues es la comprensión de los demás, orientación hacia el servicio, aprovechar la diversidad social; también se basa en las habilidades sociales porque la comunicación, el manejo de conflictos, el liderazgo, el catalizador de cambio, el establecer vínculos y las habilidades en equipo juegan un papel importante en la convivencia.

2.9. Modelo de inteligencia emocional de Bar-On:

Bar-On define la inteligencia emocional, como “conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influye en nuestra habilidad general para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente”; así mismo entiende y se relaciona con los demás y enfrenta con éxito todas las exigencias diarias, los desafíos y presiones. La persona emocionalmente inteligente es generalmente optimista, realista, flexible y exitosa, ante la resolución de problemas y en el afrontamiento a situaciones de estrés, sin perder el control.

El modelo de Bar-On se basa en componentes que son:

- Componente intrapersonal: se refiere a la conciencia de las emociones y de uno mismo, para entender las fortalezas y debilidades, para expresar los sentimientos de forma no destructiva. Comprende los siguientes subcomponentes: asertividad, comprensión emocional de sí mismo, autoconcepto, independencia y autorrealización.

- Componente interpersonal: se refiere a la conciencia de los sentimientos, preocupaciones y necesidades de los demás, ser capaz de establecer y mantener la cooperación constructiva y mantener relaciones satisfactorias con los demás. Comprende los siguientes subcomponente: responsabilidad social, empatía y relaciones interpersonales.

- Componente de adaptabilidad: se refiere a la capacidad de responder a los cambios personales y del medio ambiente. El éxito en este componente significa que podemos comprender los problemas e idear soluciones eficaces para los problemas que surgen en el ámbito personal, laboral y social. Comprende los siguientes subcomponentes: solución de problemas, flexibilidad y prueba de la realidad.

- Componente de manejo de estrés: se refiere a la capacidad para tratar con las emociones, para que ellas trabajen para nosotros y no contra nosotros. Comprende los siguientes subcomponentes: Tolerancia al estrés, que es la capacidad de resistir a las situaciones adversas sin desmoronarse, también se encuentra el subcomponente de control de impulsos que es la capacidad de sobrellevar las situaciones difíciles sin sentirse demasiado abrumado.

- Componente de estado de ánimo general: se refiere a la capacidad de disfrutar de nosotros mismos, de los demás y de la vida en general. Este componente proporciona la motivación y la capacidad para resolver problemas adecuadamente. Comprende los subcomponentes del optimismo y la felicidad.

2.10. Marco conceptual

2.10.1. Estilos educativos:

Es el conjunto de ideas, creencias, valores, actitudes y hábitos de comportamiento que los profesores mantienen respecto a la educación de sus alumnos (Magaz y García, 1998).

Docente:

Persona que se dedica a la enseñanza. El docente transmite sus conocimientos a sus estudiantes mediante técnicas y herramientas diversas. El docente es la fuente de conocimientos y el estudiante es el receptor (Arellano, 2011).

Docente asertivo:

La persona que utiliza el estilo asertivo consigue comunicarse en cada ocasión de la mejor forma posible. En el sentido de que es capaz de expresar de forma natural sus sentimientos, ideas y opiniones, defendiendo sus derechos y respetando a los demás. Todo esto hace que se sienta satisfecha con los demás y con ella misma, incrementando así su autoestima. En sus relaciones interpersonales se siente con control ante situaciones difíciles, lo que hace que se reduzca el estrés y se facilite la comunicación (Bishop, 2000).

Docente sobreprotector:

La sobreprotección se caracteriza por la limitación de la autonomía del niño y la generación de una dependencia desadaptativa para él. Se caracteriza por que los padres mantienen un nivel elevado de supervisión y vigilancia, muestra dificultades para separarse del niño, no fomenta el comportamiento autónomo y es altamente controlador (Thomasgard y Metz, 1993).

Docente punitivo (autoritario):

La comunicación con los hijos es por lo general pobre. En ocasiones se debe a que la comunicación es escasa. Se trata de padres que no saben cómo hablar con sus hijos o cómo ponerse a su nivel para poder mantener una conversación.

Docente inhibicionista (permisivo):

La comunicación con los hijos es buena y a veces, excesiva. Trata a sus hijos como iguales, haciéndoles cómplices de confesiones que no son adecuadas para su edad y capacidad de razonamiento. Normalmente este docente es afectuoso y no plantea a sus hijos tareas acordes con la edad en que puedan ir asumiendo la responsabilidad.

2.10.2. Inteligencia emocional

Es el conjunto de habilidades que posee una persona en las diferentes áreas de su vida, las cuales influyen en la capacidad para adaptarse y enfrentar las presiones del medio en el que se desarrolla (Bar-On, citado por Ugarriza y Pajares en 2001).

Así mismo Daniel Coleman hace referencia que es la capacidad para reconocer los sentimientos propios y ajenos. La persona, por lo tanto, es inteligente (hábil) para el manejo de los sentimientos.

Inteligencia:

Para Hebb (1949) la inteligencia es la capacidad que tiene un organismo animal, para aprender y adaptarse a un medio. (Pérez & Medrano, 2013). Actualmente refiere Gottfredson (1997) que la inteligencia es una facultad mental muy general, que implica también la capacidad de razonar, planificar, resolver problemas, pensar de modo abstracto, comprender ideas complejas, aprender rápido y aprender de la experiencia (Pérez & Medrano, 2013).

Intrapersonal:

Ugarriza y Pajares (2001) lo definen como la conciencia que tiene una persona de sus capacidades, cualidades y limitaciones. Para Howard Gardner (1993), cada individuo tiene tipos de inteligencias que le permiten actuar de cierto modo, siendo una de ellas la inteligencia intrapersonal que es la que busca la calidad introspectiva de una persona.

Interpersonal:

Se refiere a la capacidad de comunicarse, relacionarse y establecer vínculos entre dos o más personas.

Adaptabilidad:

Es la habilidad para evaluar las situaciones con precisión y para responder con soluciones efectivas a los problemas que se presentan. Es más, la adaptabilidad es un factor clave en el concepto mismo de inteligencia emocional propuesto por

Bar-On, pues en éste se hace referencia a la capacidad de hacer frente a las demandas y presiones ambientales.

Manejo de estrés:

Implica tratar de controlar y reducir la tensión que ocurre en situaciones estresantes. Esto se hace realizando cambios emocionales y físicos. El grado de estrés y el deseo de hacer modificaciones determinarán qué tanto cambio tiene lugar.

Estado de ánimo:

Estado psicológico que refleja las vivencias afectivas y emocionales que se están teniendo.

CAPÍTULO III

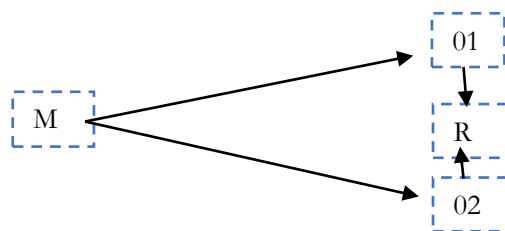
3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de estudio

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) la presente investigación se enmarca en un tipo correlacional. Los estudios correlacionales tienen el objetivo de asociar dos o más variables bajo un patrón predecible; en ese contexto, en la presente investigación se propone vincular los estilos educativos y sus dimensiones con la variable inteligencia emocional, buscando de esta forma correlacionar y encontrar respaldo estadístico y correlación entre la variable predictora y la variable criterio en docentes de instituciones educativas cristianas.

3.2. Diseño de investigación

Debido a que en la presente investigación no se realizó alguna manipulación de las variables de estudio, sino que estas fueron observadas en su ambiente natural, es que corresponde a un diseño no experimental de corte transversal transeccional, pues la información se recolectó en un solo momento en la línea del tiempo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).



Donde:

M = muestra

01 = Variable 1

02 = Variable 2

R = relación entre las dos variables

3.3. Definición de la población y muestra.

3.3.1. Población

La población de estudio está conformada por 150 docentes activos de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, los cuales fueron; El Buen Pastor, Pedro Kalbermater, Luz y Ciencia, Fernando Sthal, Andrés Bello y Eduardo Forga. Entre las edades de 20 a 57 años de los colegios mencionados. El tipo de muestreo fue no probabilístico, por conveniencia del investigador, considerando los criterios de exclusión.

3.3.2. Criterios de inclusión y exclusión

Criterios de inclusión:

- Personal docente de ambos sexos.
- Personal docente entre las edades de 21 a 60 años.
- Personal docente que cuente con un año de experiencia como mínimo.
- Condicional laboral: contratados y nombrados.

Criterios de exclusión:

- Personal que se encuentra realizando prácticas profesionales.
- Colegios que no estén dispuestos a colaboración con la evaluación.

- Personal que no esté dispuesto a colaborar con la evaluación.
- Personal docente que no dispone de tiempo por la exigencia académica de la administración de las instituciones.

3.4. Técnica de muestreo

Debido a que la población no es alcanzable en su totalidad se trabajó con una muestra representativa de 100, asimismo, estos fueron elegidos mediante una técnica probabilística correspondiente al tipo aleatorio simple, esta muestra son los que cumplieron los criterios de exclusión.

3.4.1. Características de los participantes

A continuación, se detalla las características de los participantes.

Tabla 3

Número de docentes participantes por cada Institución Educativa

| Institución | Frecuencia | Porcentaje |
|-------------------|------------|------------|
| El Buen Pastor | 26 | 26.% |
| Pedro Kalbermater | 13 | 13.% |
| Luz y Ciencia | 16 | 16.% |
| Fernando Sthal | 25 | 25.% |
| Andrés Bello | 8 | 8.% |
| Eduardo Forga | 12 | 12.% |
| Total | 100 | 100.% |

En la tabla 3, se aprecia el porcentaje en cuanto a la institución educativa de procedencia, el 26% de los encuestados proviene del Colegio El Buen Pastor, un

25% de Fernando Stahl, un 13% de Pedro Kalbermater, 16% de Luz y Ciencia, 12% de Eduardo Forga y un 8% de Andrés Bello.

3.5. Técnica de recolección de datos

La técnica para recolectar los datos fue la encuesta, asimismo, antes de aplicar los instrumentos se procedió a gestionar la autorización por parte de las instituciones involucradas. Habiendo obtenido la aceptación, se procedió a planificar la aplicación de los instrumentos acordando con los responsables directos la fecha y tiempo de evaluación. Durante la evaluación se solicitó el consentimiento informado por parte de los participantes, detallando el objetivo de estudio y recalcando el manejo confidencial de la información, así como el anonimato del participante. Después de la aplicación, que tuvo una duración aproximada de 45 minutos, se calificaron las pruebas.

3.6. Plan de tratamiento de datos.

Luego de la aplicación, se tabularon las respuestas en una hoja de cálculo en Excel, las respuestas fueron codificadas según el sistema de calificación de las variables-instrumentos, en caso de la escala Estilos educativos las respuestas se codifican entre sí y no, de igual forma en la escala Inteligencia emocional tiene una codificación para su escala de respuestas de 1 a 5. Posteriormente, se procedió a transportar los datos al SPSS v22.0 en el cual se generaron las variables correspondientes.

3.7. Instrumentos para la recolección de datos

3.7.1. Estilos educativos

Se utilizó el instrumento denominado Perfil de Estilos Educativos (PEE), elaborado y validado por Magaz y García (1998) con un alfa de Cronbach de 0.79. Consta de 48 afirmaciones con alternativa de respuesta dicotómica. Dicho perfil pretende valorar cualitativa y cuantitativamente las actitudes y valores ante la educación de los alumnos e hijos, así también permite cuantificar las ideas, actitudes y valores correspondientes a los estilos sobreprotector, punitivo, inhibicionista y asertivo.

Este instrumento cuenta con una validez en el Perú realizado por Segura (2016) mediante el coeficiente de validación V de Aiken, encontrándose una valoración de 0.92, lo cual indica adecuada validez. El alfa de Cronbach arroja un valor de 0.55, indicando adecuada fiabilidad global del test. En cuanto a los estilos se obtuvo alfa de 0.529 para la dimensión asertiva, 0.640 para la dimensión sobreprotector, 0.431 para el punitivo y 0.474 para el inhibicionista.

El presente estudio, estos instrumentos también fueron sometidos a un proceso de validez de contenido. Respecto a la validación del contenido se recurrió a cinco expertos, psicólogos y educadores especialistas en el ámbito de la psicología clínica y de la salud y educación, quienes realizaron trabajos de investigación de dicho instrumento, sometiendo el criterio de todos a un índice que generó un valor de .99 que indica que el contenido del instrumento es totalmente válido. Para esta investigación se menciona a los expertos en el proceso de validación de contenido quienes fueron Mg. Oscar Javier Mamani Benito, Mg. Celia Solidad Machaca Tito, Mg. Nahil Zoila Pumalla Alviz, Mg. Paúl Ivan Gonzales Lima Avendaño, Mg. Ronal Manuel Fernández Revilla, quienes

participaron como expertos en la validez de contenido de las escalas; Estilos Educativos e Inteligencia emocional.

3.7.2. Inteligencia emocional

Fue creado por Reuven Bar-On; traducido y adaptado para uso experimental de la investigación, en el Perú por: Zoila Abanto, Leonardo Higuera, y Jorge Cueto, su administración es individual colectiva, con un tiempo de 20 – 50 minutos, y es aplicable desde los 16 años en adelante, esta prueba contiene 133 ítems, compuesto de cinco dimensiones: relaciones intrapersonales, relaciones interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y finalmente el estado de ánimo general. Donde deben ser respondidos a través de una escala tipo Likert de 1 a 5, desde nunca, hasta siempre. (Román Murillo, 2016).

Ugarriza y Pajares (2011) realizaron una investigación, a través del inventario emocional Bar-On. Donde la muestra fue de 1996 participantes mayores de 15 años en Lima, capital de Perú. Mediante el análisis factorial 5-1, propuesta por el modelo de inteligencia Bar-On. Se halló que existe consistencia interna del Alfa de Cronbach valor 0.761, asimismo existen confiabilidad del Alfa de Cronbach y validez del test de Inteligencia Emocional y sus dimensiones. (Román Murillo, 2016).

La validez convergente del inventario fue examinada por Bar-On, para evaluar si este instrumento se correlaciona con mediciones externas que se piensa que cubren los mismos constructos o similares. Esta validación fue examinada en diversos estudios, que incluían autoevaluaciones de los empleados y registros del observador, como también medidas de aculturación, estilos atribucionales,

afrontamiento del estrés ocupacional y rendimiento y satisfacción en el trabajo. Los resultados demuestran una fuerte relación entre los puntajes del I-CE y el rendimiento laboral, basándose en una escala de autocalificación que cubre el sentido de competencia del trabajador en un número de dimensiones.

Asimismo, señalamos que la validación del contenido de los instrumentos fue realizada por 5 expertos ya mencionados.

3.8. Técnica para el procesamiento y análisis de datos

Una vez calificadas las pruebas, los datos fueron procesados a través del software Microsoft Excel y el paquete estadístico SPSS. v22.0. Una vez configurada la base de datos se procedió al análisis de los mismos mediante pruebas estadísticas descriptivas: media, desviación estándar, tablas de frecuencias e inferenciales: coeficiente de correlación de Pearson / Tau B de Kendall, según indiquen los valores de la prueba de normalidad.

Finalmente, las pruebas fueron transportadas al Microsoft Word, y se ubicaron las mismas en el capítulo de resultados, adaptándolas según el formato APA sexta edición.

CAPÍTULO IV

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Análisis descriptivo

4.1.1. Análisis sociodemográfico de la población de estudio

En la tabla 4 se observa el análisis de los datos sociodemográficos consignados por la población de estudio. Respecto a la variable sexo se evidencia que el 52% de los participantes son mujeres mientras que el 48% varones. En cuanto a la edad de los encuestados, se observa una predominancia de participantes de entre 31 a 40 años de edad (44%), seguidamente, participantes entre 21 a 30 años (40%), y en menor proporción participantes de entre 41 a 57 años de edad. Así también, en cuanto al nivel de educación donde ejercen su función, el 41% de participantes son de nivel primario, de la misma forma otro 41% es de nivel secundario y el 18% de nivel inicial.

En cuanto a los años de experiencia por parte de los encuestados, observamos que 67% tiene entre 1 a 9 años de experiencia, 27% entre 10 a 19 años y un 6% entre 20 a 28 años. Finalmente, en cuanto a la institución educativa de procedencia, el 26% de los encuestados proviene del Colegio El Buen Pastor, un 25% de Fernando Stahl, un 13% de Pedro Kalbermatter, 16% de Luz y Ciencia, 12% de Eduardo Forga y un 8% de Andrés Bello.

Tabla 4
Análisis sociodemográfico de la población de estudio

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|------|-----------|-------------------|-------------------|
| Sexo | Masculino | 48 | 48.% |

| | | | |
|-------------|-------------------|-----|-------|
| | Femenino | 52 | 52.% |
| | Total | 100 | 100.% |
| Edad | 20 a 30 años | 40 | 40.% |
| | 31 a 40 años | 44 | 44.% |
| | 41 a 50 años | 15 | 15.% |
| | 51 a 57 años | 1 | 1.% |
| | Total | 100 | 100.% |
| Nivel | Inicial | 18 | 18.% |
| | Primaria | 41 | 41.% |
| | Secundaria | 41 | 41.% |
| | Total | 100 | 100.% |
| Experiencia | 1 a 9 años | 67 | 67.% |
| | 10 a 19 años | 27 | 27.% |
| | 20 a 28 años | 6 | 6.% |
| | Total | 100 | 100.% |
| Colegio | El Buen Pastor | 26 | 26.% |
| | Pedro Kalbermater | 13 | 13.% |
| | Luz y Ciencia | 16 | 16.% |
| | Fernando Sthal | 25 | 25.% |
| | Andres Bello | 8 | 8.% |
| | Eduardo Forga | 12 | 12.% |
| | Total | 100 | 100.% |

4.2. Análisis descriptivo de las variables de estudio

En la tabla 5 podemos observar el análisis descriptivo de las variables de estudio. En cuanto a las frecuencias de la variable inteligencia emocional se observa que el 98% de encuestados evidencian un nivel de inteligencia emocional medianamente desarrollada mientras que solo un 2% necesita mejorar. Por otra parte, en cuanto a los estilos educativos, se observa que el 73% de los encuestados evidencia una predominancia alta de estilo asertivo, un 70% evidencia un nivel moderado de estilo sobreprotector, un 60% un nivel moderado de estilo punitivo y un 74% un nivel moderado de estilo inhibicionista. Más bien, en cuanto a los porcentajes bajos se evidencia que un 23% presume un nivel

moderado de estilo asertivo, así también, un 17% un nivel bajo de estilo sobreprotector, un 33% un nivel bajo de estilo punitivo y un 20% un nivel bajo de estilo inhibicionista.

Tabla 5

Niveles de inteligencia emocional en la población encuestada

| | | Frecuencia | Porcentaje |
|------------------------|---------------------------|-------------------|-------------------|
| Inteligencia emocional | Necesita mejorar | 2 | 2.% |
| | Medianamente desarrollado | 98 | 98.% |
| | Total | 100 | 100.% |
| Estilo asertivo | Bajo | 4 | 4.% |
| | Moderado | 23 | 23.% |
| | Alto | 73 | 73.% |
| | Total | 100 | 100.% |
| Estilo sobreprotector | Bajo | 17 | 17.% |
| | Moderado | 70 | 70.% |
| | Alto | 13 | 13.% |
| | Total | 100 | 100.% |
| Estilo punitivo | Bajo | 33 | 33.% |
| | Moderado | 60 | 60.% |
| | Alto | 7 | 7.% |
| | Total | 100 | 100.% |
| Estilo Inhibicionista | Bajo | 20 | 20.% |
| | Moderado | 74 | 74.% |
| | Alto | 6 | 6.% |
| | Total | 100 | 100.% |

4.3. Análisis de normalidad para las variables de estudio

Según la tabla 6, se observa valores inferiores al .05 como resultado de la prueba de normalidad en la variable estilo asertivo, sobreprotector, punitivo e inhibicionista, mientras que un valor por encima del .05 en la variable inteligencia emocional. Por ello, ante la evidente superioridad de valores inferiores al .05 se asume aceptar la hipótesis alterna, la cual refiere que los datos no provienen de

una distribución normal. Por lo tanto, el análisis estadístico adecuado correspondería a uno no paramétrico, para este caso, Rho de Spearman o Tau B de Kendall, como coeficientes de correlación para la prueba de hipótesis.

Tabla 6

Prueba de normalidad según Kolmogorov smirnov para una muestra

| | | Inteligencia emocional | Asertivo | Sobreprotector | Punitivo | Inhibicionista |
|------------------------------------|---------------------|-------------------------------|-------------------|-----------------------|-------------------|-----------------------|
| N | | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| Parámetros normales ^{a,b} | Media | 379,0900 | 21,4600 | 17,8700 | 16,7200 | 17,3000 |
| | Desviación estándar | 41,68838 | 2,48397 | 2,47678 | 2,39562 | 2,14382 |
| Máximas diferencias extremas | Absoluta | ,069 | ,246 | ,114 | ,188 | ,116 |
| | Positivo | ,055 | ,143 | ,114 | ,188 | ,116 |
| | Negativo | -,069 | -,246 | -,091 | -,108 | -,104 |
| Estadístico de prueba | | ,069 | ,246 | ,114 | ,188 | ,116 |
| Sig. asintótica (bilateral) | | ,200 ^{c,d} | ,000 ^c | ,003 ^c | ,000 ^c | ,002 ^c |

a. La distribución de prueba es normal.
b. Se calcula a partir de datos.
c. Corrección de significación de Lilliefors.
d. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

4.4. Análisis inferencial

Tal como se puede apreciar en la tabla 7, se realizó el análisis diferencial mediante una prueba no paramétrica puesto que los datos no provienen de una distribución normal. En ese sentido, según la tabla 7 respecto a la correlación entre la variable estilo educativo asertivo en su escala total y la inteligencia emocional se observa una correlación directa a nivel moderado ($Rho = .492$) que viene a ser estadísticamente significativa ($p = .006$). Esto quiere decir que a mayor capacidad de manejo y regulación de emociones tanto a nivel interpersonal, intrapersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general, existe la

probabilidad de que el docente utilice el estilo asertivo como estrategia de enseñanza y formación pedagógica.

En cuanto a la correlación entre la variable estilo educativo sobreprotector y la inteligencia emocional, se halló una correlación negativa de magnitud baja ($Rho = -.242$) la cual a su vez es estadísticamente significativa ($p = .015$). Esto indica que a menor capacidad de manejo y regulación de emociones en el docente, existe la probabilidad certera de que predomine en el un estilo educativo sobreprotector, es decir, el educador piensa que el niño es un ser débil, ignorante, inexperto, a quien hay que proteger, evitando que se exponga a situaciones de riesgo en las que pueda sufrir algún perjuicio.

En cuanto a la correlación entre la variable estilo educativo punitivo y la inteligencia emocional se observa una correlación indirecta de nivel bajo ($Rho = -.334$) que a la vez es estadísticamente significativa ($p = .001$). Esto indica que a menor capacidad de manejo y regulación de las emociones por parte de los docentes existe una probabilidad certera de que predomine en ellos un estilo educativo basado en no permitir ningún fallo o desviación del comportamiento normativo, además de no reconocer el esfuerzo para adquirir un hábito o una habilidad, la cual debe transcurrir un tiempo, durante el cual se presentarán fallos, errores, equivocaciones, insuficiencias, todo esto por parte del estudiante.

Finalmente, respecto a la correlación entre la variable estilo educativo inhibicionista y la inteligencia emocional se halló un grado de asociación muy bajo e indirecto ($Rho = -.102$), sin embargo, esta no es estadísticamente significativa ($p = .314$). Por lo tanto, cualquier aseveración respecto a estas dos variables no

tendría asidero metodológico pues este resultado ha sobrepasado el margen de error.

Tabla 7

Análisis de correlación entre la variable inteligencia emocional y las dimensiones de la variable estilos educativos.

| | | Inteligencia Asertivo Sobreprotector Punitivo Inhibicionista emocional | | | | | |
|-----------------|------------------------|---|-------|--------|--------|---------|--------|
| Rho de Spearman | Inteligencia emocional | Rho | 1,000 | ,492** | -,242* | -,334** | -,102 |
| | | Sig. (bilateral) | . | ,006 | ,015 | ,001 | ,314 |
| | | N | 100 | 100 | 100 | 100 | 100 |
| | Asertivo | Rho | | 1,000 | ,051 | -,134 | ,027 |
| | | Sig. (bilateral) | | . | ,616 | ,183 | ,791 |
| | | N | | | 100 | 100 | 100 |
| | Sobreprotector | Rho | | | 1,000 | ,277** | ,234* |
| | | Sig. (bilateral) | | | . | ,005 | ,019 |
| | | N | | | | 100 | 100 |
| | Punitivo | Rho | | | | 1,000 | ,469** |
| | | Sig. (bilateral) | | | | . | ,000 |
| | | N | | | | | 100 |
| | Inhibicionista | Rho | | | | | 1,000 |
| | | Sig. (bilateral) | | | | | . |
| | | N | | | | | |

*. La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

4.5. Discusión de resultados

El objetivo de la presente investigación estuvo enfocado en determinar si existe relación significativa entre los estilos educativos y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, que no integran la asociación educativa adventista Puno – 2018.

Respecto a la correlación entre la variable estilo educativo asertivo y la inteligencia emocional se observa una correlación directa a nivel moderado que viene a ser estadísticamente significativa. Esto quiere decir que a mayor capacidad de manejo y regulación de emociones tanto a nivel interpersonal, intrapersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general, existe la probabilidad de que el docente utilice el estilo asertivo como estrategia de enseñanza y formación pedagógica. Este resultado según Bar-On (citado por Ugarriza, 2001), la inteligencia emocional en niveles adecuados o muy desarrollados, evidenciarían un comportamiento equilibrado, capaz de afrontar las demandas del entorno, tal y como Extremera, Fernández-Berrocal y Durán (2003) concluyen tras encontrar que los docentes que poseen ciertas habilidades emocionales pueden hacerles frente a niveles intensos de estrés y ansiedad y evitar desajustes emocionales serios; lo que no se observaría en un docente con estilo sobreprotector, ya que según Magaz y García (1998), el estilo sobreprotector evidencia un fuerte e intenso sentimiento de responsabilidad, así como la culpabilización frente a los errores que sus estudiantes pudieran cometer. Lo refiere también Villán (2013), quien encontró que docentes con inteligencia

emocional desarrollada, evidencian mejor interacción con sus estudiantes como liderazgo afectivo y resolución de conflictos. En cuanto al estilo asertivo se observa relación significativa y como refiere Sala (2002), esto puede deberse a que la influencia de la inteligencia emocional en los estilos educativos es desarrollada.

En cuanto a la correlación entre la variable estilo educativo sobreprotector y la inteligencia emocional se halló una correlación negativa de magnitud baja la cual a su vez es estadísticamente significativa. Esto indica que, a menor capacidad de manejo y regulación de emociones en el docente, existe la probabilidad certera de que predomine en el un estilo educativo sobreprotector, es decir, el educador piensa que el niño es un ser débil, ignorante, inexperto, a quien hay que proteger, evitando que se exponga a situaciones de riesgo en las que pueda sufrir algún perjuicio. Según Sala (2002), quien refirió que una mayor puntuación en el estilo sobreprotector se correspondía con menores habilidades de inteligencia emocional, lo corrobora Dorta (2012), en población parental, concluyendo que las madres con una vaga comprensión de sí mismas, tienden a ser inseguras y temerosas, están al pendiente de sus hijos y vigilan que éstos sigan sus instrucciones sin tratar de entender las emociones de sus hijos, por lo que las madres con alta percepción emocional negativa, se tornaban más distantes afectivamente de sus hijos. Extremara, Fernandez- Berrocal y Duran (2003) en la población de docentes de nivel secundario, se encontró una correlación negativa entre las variables de estudio, concluyendo que ciertas habilidades emocionales

que los docentes poseen sirven como protectores en los desajustes emocionales. Las teorías de la inteligencia emocional de Daniel Goleman (1995) y las inteligencias múltiples de Howard Gardner (2011) las que predominan en el estudio de la psicología, también en el ámbito de educación. El concepto de inteligencia abarca mayores destrezas y capacidades del individuo, desarrollándose en una inteligencia que va más allá de habilidades ligadas a la lógica, en la que cada uno nos valemos de diferentes recursos para alcanzar el éxito en la vida.

En cuanto a la correlación entre la variable estilo educativo punitivo y la inteligencia emocional, se observa una correlación indirecta de nivel bajo la cual a su vez es estadísticamente significativa. Esto indica que a menor capacidad de manejo y regulación de las emociones por parte de los docentes existe una probabilidad certera de que predomine en ellos un estilo educativo basado en no permitir ningún fallo o desviación del comportamiento normativo, además de no reconocer el esfuerzo para adquirir un hábito o una habilidad, la cual debe transcurrir un tiempo, durante el cual se presentarán fallos, errores, equivocaciones, insuficiencias, todo esto por parte del estudiante. Define la teoría de Bar-On (1997), el manejo del estrés consta de la habilidad para tolerar y soportar situaciones adversas enfrentándolas de manera activa y positiva, así como la capacidad para postergar un impulso. Mientras que Magáz y García (1998) refieren que el estilo punitivo está caracterizado por la intolerancia e incomprensión. Como es posible observar en este estudio el estilo educativo

punitivo también estaría caracterizado por una falta de control de impulsos. En su investigación en población parental, Dorta (2012) encontró que bajas puntuaciones en el conocimiento de las propias emociones se correlacionó con padres con tendencia al perfeccionismo y trato hostil, padres censuradores centrados en la conducta negativa de sus hijos. A diferencia de Sala (2002), quien encontró mayor correspondencia del estilo punitivo con menores habilidades interpersonales.

Finalmente, respecto a la correlación entre la variable estilo educativo inhibicionista y la inteligencia emocional, se halló un grado de asociación muy bajo e indirecto, sin embargo, esta no es estadísticamente significativa. Por lo tanto, cualquier aseveración respecto a estas dos variables no tendría asidero metodológico pues este resultado ha sobrepasado el margen de error. Como refiere Sala (2002), esto puede deberse a que la influencia de la inteligencia emocional en los estilos educativos es moderada y compleja y cabe la probabilidad de que incidan otros factores. Así mismo los estilos parentales como los estilos educativos del profesor pueden influir en el desarrollo emocional y social del niño, comprendemos que las prácticas educativas están estrechamente relacionadas con la socialización emocional del mismo. En este aspecto, Parke et al (1989) señalan que la familia educa las conductas emocionales de los niños a partir de influencias directas o indirectas en el curso de la socialización emocional.

CAPÍTULO V

Conclusiones

Primero: Existe una correlación positiva entre estilos educativos y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas. Se encontró una relación de medianamente desarrollada y estadísticamente significativa, evidencia que en cuanto existe mayor prevalencia de algunas de las variables como estilos educativos, inteligencia emocional, esta presenta la tendencia a generar actitudes favorables al momento de asumir la responsabilidad de docentes y tener estrategias claras para una buena metodología con el estudiante.

Segundo: Existe una correlación positiva entre estilo educativo asertivo y la inteligencia emocional, con una correlación directa a nivel moderado que viene a ser estadísticamente significativa, evidencia que en cuanto existe una predominancia respecto a: mayor capacidad de manejo y regulación de emociones tanto a nivel interpersonal, intrapersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general, existe la probabilidad de que el docente utilice el estilo asertivo como estrategia de enseñanza y formación pedagógica.

Tercero: Existe una correlación positiva entre estilo educativo sobreprotector y la inteligencia emocional, con una correlación negativa de magnitud baja la cual a su vez es estadísticamente significativa. Esto indica que, a menor capacidad de

manejo y regulación de emociones en el docente, existe la probabilidad certera de que predomine en él un estilo educativo sobreprotector, es decir, el educador piensa que el niño es un ser débil, ignorante, inexperto, a quien hay que proteger, evitando que se exponga a situaciones de riesgo en las que pueda sufrir algún perjuicio.

Cuarto: Existe una correlación positiva entre estilo educativo punitivo y la inteligencia emocional, con una correlación, indirecta de nivel bajo la cual a su vez estadísticamente significativa, evidenciando que a menor capacidad de manejo y regulación de las emociones por parte de los docentes existe una probabilidad certera de que predomine en ellos un estilo educativo basado en no permitir ningún fallo o desviación del comportamiento normativo, además de no reconocer el esfuerzo para adquirir un hábito o una habilidad, la cual debe transcurrir un tiempo, durante el cual se presentarán fallos, errores, equivocaciones, insuficiencias, todo esto por parte del estudiante.

Quinta: Existe una correlación positiva entre el estilo educativo inhibicionista y la inteligencia emocional, se halló un grado de asociación muy bajo e indirecto, sin embargo, esta no es estadísticamente significativa. Por lo tanto, cualquier aseveración respecto a estas dos variables no tendría asidero metodológico pues este resultado ha sobrepasado el margen de error.

Recomendaciones

- A la administración de las instituciones educativas cristianas: Capacitar a su personal docente en seminarios, talleres con la finalidad de fortalecer su inteligencia emocional, por ende, mejorar las estrategias de enseñanza hacia el estudiante.
- A los docentes de las instituciones educativas cristianas: Incluir dentro de su plan de trabajo una evaluación integral para su persona dando énfasis en su salud mental. Con la finalidad de mejorar y resolver posibles problemas por solucionar eso conllevará a desarrollar resultados positivos en la metodología de la enseñanza.
- A los departamentos de psicopedagogía de las instituciones educativas cristianas: Puedan brindar evaluaciones, capacitaciones, talleres y seminarios con la finalidad de mejorar su desarrollo personal e inteligencia emocional y ser buenos receptores en la enseñanza que el docente brinda.
- A los investigadores en general: realizar estudios, incrementando el tamaño de la población y la muestra para corroborar los resultados, no solo considerando a las instituciones educativas cristianas, sino también a colegios nacionales y de alto rendimiento.

REFERENCIAS

- Alvites, G. (2012). *Estilos Educativos y grados de desarrollo del componente pragmático del lenguaje en niños de cinco años de un colegio de Lima Metropolitana*. (Tesis de grado de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú). Recuperado de http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/1646/alvites_sosa_gony_estilos_educativos.pdf?sequence=1
- Arribas, M. (2013). *Análisis de los estilos de enseñanza en educación infantil y su relación con los niveles de satisfacción docente*. (Tesis de grado de maestría, Departamento de Psicología UVA Segovia de la Universidad de Valladolid, España). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3121/1/TFG-B.163.pdf>
- Arellano, F. (2011). *¿Qué es un docente?* Web Gestiópolis. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/que-es-un-docente/> La inteligencia emocional. Revista digital para profesionales de la enseñanza, nº 12, 2011. Federación de Enseñanza de CC. OO de Andalucía) extraído de <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7866.pdf>.
- Barreda, S. (2012). *El docente como gestor del clima de aula. Factores a tener en cuenta*. (Tesis de grado de maestría, Universidad de Cantabria, España). Recuperado de

<http://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/1627/Barreda%20G%C3%B3mez,%20Mar%C3%ADa%20Soledad.pdf?sequence=1>

Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 07-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de <http://www.ub.edu/grop/catala/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf>

Cerrillo, M. (2003). Educar en valores, misión del profesor. *Tendencias pedagógicas* (8), 59-68. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1012020>

Da Dalt de Mangione, E. y Difabio de Anglat, H. (2002). Asertividad, su relación con los estilos educativos familiares. *Interdisciplinaria*, 19(2), 119-140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18019201>

Dorta, P. (2012). *Relación entre estilos educativos y variables emocionales de padres de alumnos de educación infantil de un centro de Tacoronte*. (Tesis de grado de maestría, Universidad Internacional de la Rioja, Facultad de Educación, España). Recuperado de http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/811/2012_05_21_tfm_estudio_del_trabajo.pdf?sequence=1

Extremera, N., Fernandez-Berrocal, P., & Duran, A. (2003). *Inteligencia emocional y burnout en Profesores*. *Encuentros En Psicología Social*, (1), 260–265.

Retrieved from

http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF5burnout_en_profesores.pdf

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Durán, A. (2003). *Inteligencia emocional y burnout en profesores*. (Trabajo de investigación, Universidad de Málaga España). Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF5burnout_en_profesores.pdf.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. (Artículo). *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/759Extremera.PDF>

Estudio Comparativo España – Brasil. (Tesis Doctoral publicada Universidad de Valladolid, España). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2041/1/TESIS249-130213.pdf>

Freitas, A. (2012). *Estilos de enseñanza del profesorado de Educación Superior: Estudio Comparativo España – Brasil*. (Tesis Doctoral publicada Universidad de Valladolid, España). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/2041/1/TESIS249-130213.pdf>

Gallargo, B. (2008). *Estilos de docencia y evaluación de los profesores universitarios y su influencia sobre los modos de aprender de sus estudiantes*. *Revista Española de Pedagogía*, 56(241), 425-446. Recuperado de <http://www.uv.es/gargallo/Estilos.pdf>

- García-Fernández, M., Giménez-Mas, S. (2010). *La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador*. Espiral. Cuadernos del Profesorado, 3(6), 43-52. Recuperado de http://www.cepcuevasolula.es/esprial/articulos/ESPIRAL_VOL_3_N_6_ART_4.pdf
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples; la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gerali, S. (2012). Qué hacer cuando los adolescentes se deprimen y contemplan el suicidio. *Editorial Vida*, 1–160.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. New York. España: Editorial Kairós S.A.
- Guerrero, Y. (2014). *Clima social familiar, inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos de quinto de secundaria de las Instituciones Educativas Públicas de Ventanilla*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Retrieved from <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/3889>
- Hernández, F. (2013). *Análisis Experimental de los Estilos de Enseñanza de Educación Primaria favorecedores de un Clima Social Positivo*. (Tesis de titulación, Universidad de Valladolid, España). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3170/1/TFG-B.205.pdf>
- Hernández R., Fernández C. y Baptista M. (2010) *Metodología de la Investigación Quinta edición*. D.F. – México. Interamericana Editores, S.A.
- Iglesia Adventista del Séptimo Día (2012). *Estilo de vida y conducta cristiana*.

- (Documento oficial). Consultado el 30 de Julio, 2014, de <http://www.adventistas.org/es/institucional/organizacion/declaraciones-ydocumentos-oficiales/estilo-de-vida-y-conducta-cristiana/>
- Huanca, E. (2012). *Niveles de inteligencia emocional de docentes de una institución educativa del distrito de Ventanilla-Callao*. (Tesis de titulación, Universidad San Ignacio de Loyola, Perú). Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1173/1/2012_Huanca_Niveles%20de%20inteligencia%20emocional%20de%20docentes%20de%20una%20instituci%C3%B3n%20educativa%20del%20distrito%20de%20Ventanilla-%20Callao.pdf
- Isaza, L., y Henao, G. (febrero, 2013). Influencia del clima socio familiar y estilos de interacción parental sobre el desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas. *Acta Colombiana de Psicología*, 14(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/798/79822602003.pdf>
- Iglesias, M. (2009). Diagnóstico de las competencias emocionales: estudio empírico en la Facultad de CC de la Educación de la Coruña (ESPAÑA). *Revista de Investigación Educativa*, 27(2), 451-467. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/94501>
- Lizano, C. y Rueda, R. (2008). Descripción del nivel de desarrollo de las habilidades no cognitivas de docentes de los tres niveles educativos, de Lima y provincias del Perú. *Consensus*, 13(1), 7-18. Recuperado de http://revistas.concytec.gob.pe/scielo.php?pid=S1680-38172008000100002&script=sci_arttext

- López-Goñi, I. y Goñi Zabala, J. (2009). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357(1), 467-489. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-educacion/articulosre357/re35721.pdf?documentId=0901e72b8127d1f9>
- Macías, M A; (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe*, () 27-38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301003>
- Magaz, Á. y García, M. (1998). *Perfil de estilos educativos. Manual de referencia*. España: ALBOR-COHS.
- Manzano, A. y Arranz, E. (2008). *Contexto familiar, superdotación, talento y altas capacidades* [versión electrónica]. *Anuario de Psicología*, 39(3), 289-309. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/view/123643/171589>
- Palomera, R. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 1(341), 687-703. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2165292>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 437-454. Recuperado de <http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?276>

- Pazos del Olmo, Cristina. *Mente Sana. La Inteligencia Emocional de Daniel Goleman.* <http://suite101.net/article/la-inteligencia-emocional-dedaniel-goleman-a69983> 12 de Mayo 2013.
- Parke, R.D., MacDonald K.B., Burks, V.M., Carson, J., Bhavnagri, N., Barth, J.M. y Beitel, A., (1989). *Family and peer systems: in search of linkages.* En K. Kreppner y R.M. Learner (Eds.) *Family systems and life span development* (65-91). Hillsdale. NJ: Erlbaum.
- Pérez-Escoda, N. y Ribera, A. (2009). *Las competencias emocionales en los procesos de inserción laboral.* *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(3), 251-256. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=338230783004>
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G., y Soldevilla, A. (2010). Construcción del Cuestionario de Desarrollo Emocional de Adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21(2), 367-379. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/51184/1/578802.pdf>
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A., Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Revista Electrónica en Psicología Educativa*, 10(28), 1183-1208. Recuperado de <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?756>
- Pérez, A. (2012) *Inteligencia emocional y motivación del estudiante universitario.* (Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, España).

Recuperado de

http://acceda.ulpgc.es/bitstream/10553/9776/2/0675369_00000_0000.pdf

Raya, A. (2008). *Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia*. (Tesis doctoral, Universidad de Córdoba, España). Recuperado de <http://online.ucv.es/resolucion/raya-f2008-estudio-sobre-los-estilos-educativos-parentales-y-su-relacion-con-lostrastornos-de-conducta-en-la-infancia-cordoba-universidad-de-cordoba/>

Repetto, E., Pena, M., y Lozano, S. (2007). Programa de competencias socioemocionales (POCOSE). *XXI Revista de Educación de la Universidad de Huelva*, 9, 35-41. Recuperado de <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/2081/b15168359.pdf?sequence=1>

Ruiz, L. (2014). *Grado de satisfacción laboral autopercebida por docentes en cinco colegios de la Iglesia Adventista del Séptimo Día de la Unión Colombiana del Sur*. (Tesis magistral, Universidad de Montemorelos, México). Recuperado de <http://dspace.biblioteca.um.edu.mx/xmlui/bitstream/handle/123456789/395/TESIS%20FINAL.pdf?sequence=1>

Ruvalcaba, N., Gallegos, J., Robles, F., Morales, A. y González, N. (2012). Inteligencia emocional en la mejora de los estilos educativos de padres con hijos en edad escolar. *Revista Salud & Sociedad*, 3(3), 283-291.

Sala, J., & Abarca, M. (2002). Las competencias emocionales de los futuros profesores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del*

- Profesorado*, 5(3), 1–4. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034544>
- Sala Roca, J. (2002). Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de Ciencias de la educación. (Spanish). *Educative Styles and Emotional Competences of Education Students*. (English), (223), 543–557. Retrieved from <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,cookie,url,uid&db=zbh&AN=22215236&lang=es&site=ehost-live>
- Sandoval, P. (2003). *Perfil del Docente Peruano*. Informe elaborado por encargo del Consejo Nacional de Educación, Perú.
- Segura Yauri, A. S. (2016). *Inteligencia emocional y estilos educativos en docentes de Instituciones Privadas Religiosas de Chosica, 2015*. Universidad Peruana Unión. Retrieved from <http://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/467>.
- Solís-Cámara, R. y Díaz, M., (2007). Relaciones entre creencias y prácticas de crianza de padres con niños pequeños. *Revista Anales de Psicología*, 23(2), 177-184. Recuperado de [9+www.um.es/analesps/v23/v23_2/01-23_2.pdf](http://www.um.es/analesps/v23/v23_2/01-23_2.pdf)
- Souza, L. (2006). *Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, España). Recuperado de [http://www.hacienda.go.cr/cifh/sidovih/uploads/archivos/Tesis/Competencias %20emocionales%20y%20resoluci%C3%B3n%20de%20conflictos%20inter personales.pdf](http://www.hacienda.go.cr/cifh/sidovih/uploads/archivos/Tesis/Competencias%20emocionales%20y%20resoluci%C3%B3n%20de%20conflictos%20interpersonales.pdf).

- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2001). Adaptación y estandarización del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE: NA, en niños y adolescentes. Manual técnico. Lima: Edición de las autoras.
- Varas Napan, M. (2014). Inteligencia Emocional y Clima Organizacional en los Docentes de una Institución Educativa Estatal de Trujillo, 116. Retrieved from http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/1788/1/re_psicologia_inteligencia.emocional_clima.organizacional_tesis.pdf
- Villán, S. (2013). *Estilos en enseñanza y competencia emocional docente en Educación Infantil*. Universidad de Valladolid. Retrieved from <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/3574>
- White, E. (2000a). *Conducción del Niño*. Argentina: Casa Editora Sudamericana.
- White, E. (2000b). *Consejo para los maestros, padres y alumnos acerca de la educación cristiana*. Argentina: Casa Editora Sudamericana.

ANEXOS

Anexo 1: Cartas de autorización

AUTORIZACION PARA EJECUCION DE PROYECTO DE INVESTIGACION

Juliaca, 9 de Noviembre de 2018

Quien suscribe la presente, Director del Colegio "El Buen pastor", deja constancia que existe autorización para la aplicación del proyecto de tesis titulado "Estilos educativos e Inteligencia emocional en docentes de colegios Adventistas de la ciudad de Juliaca, que no integran la asociación educativa Adventista Puno – 2018", a cargo de la estudiante Santos Armandina Farceque Huancas identificado con DNI 43711213.

Se emite la presente para fines que el autor crea conveniente

Atentamente



Ing. Sandro Ari Arapa
Ing. Sandro Yonel Ari Arapa
CIP. 162703

AUTORIZACION PARA EJECUCION DE PROYECTO DE INVESTIGACION

Juliaca, 9 de Noviembre de 2018

Quien suscribe la presente, Director del Colegio “**Pedro Kalbermatther**”, deja constancia que existe autorización para la aplicación del proyecto de tesis titulado “Estilos educativos e Inteligencia emocional en docentes de colegios Adventistas de la ciudad de Juliaca, que no integran la asociación educativa Adventista Puno – 2018”, a cargo de la estudiante Santos Armandina Farceque Huancas identificado con DNI 43711213.

Se emite la presente para fines que el autor crea conveniente

Atentamente


Lic. Raynaldo Apaza Lampa
DIRECTOR GENERAL

Lic. Raynaldo Apaza Lampa

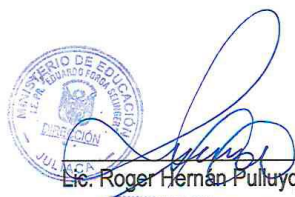
AUTORIZACION PARA EJECUCION DE PROYECTO DE INVESTIGACION

Juliaca, 9 de Noviembre de 2018

Quien suscribe la presente, Director del Colegio "Eduardo Forga", deja constancia que existe autorización para la aplicación del proyecto de tesis titulado "Estilos educativos e Inteligencia emocional en docentes de colegios Adventistas de la ciudad de Juliaca, que no integran la asociación educativa Adventista Puno – 2018", a cargo de la estudiante Santos Armandina Farceque Huancas identificado con DNI 43711213.

Se emite la presente para fines que el autor crea conveniente

Atentamente



Lic. Roger Hernán Puluyqueri Araca
Prof. Roger H. Puluyqueri Araca
DIRECTOR GENERAL

AUTORIZACION PARA EJECUCION DE PROYECTO DE INVESTIGACION

Juliaca, 9 de Noviembre de 2018

Quien suscribe la presente, Director del Colegio "Andrés Bello", deja constancia que existe autorización para la aplicación del proyecto de tesis titulado "Estilos educativos e Inteligencia emocional en docentes de colegios Adventistas de la ciudad de Juliaca, que no integran la asociación educativa Adventista Puno – 2018", a cargo de la estudiante Santos Armandina Farceque Huancas identificado con DNI 43711213.

Se emite la presente para fines que el autor crea conveniente

Atentamente



Lic. ~~Andrés Argota~~ **Aquiles Argota**
DIRECTOR GENERAL
I.E.P. "ANDRÉS BELLO"

AUTORIZACION PARA EJECUCION DE PROYECTO DE INVESTIGACION

Juliaca, 9 de Noviembre de 2018

Quien suscribe la presente, Director del Colegio "Luz y Ciencia", deja constancia que existe autorización para la aplicación del proyecto de tesis titulado "Estilos educativos e Inteligencia emocional en docentes de colegios Adventistas de la ciudad de Juliaca, que no integran la asociación educativa Adventista Puno – 2018", a cargo de la estudiante Santos Armandina Farceque Huancas identificado con DNI 43711213.

Se emite la presente para fines que el autor crea conveniente

Atentamente



Proj. Eugenio Cano Quispe
DIRECTOR
COLEGIO LUZ Y CIENCIA

Lic. Eugenio Cano Quispe

AUTORIZACION PARA EJECUCION DE PROYECTO DE INVESTIGACION

Juliaca, 9 de Noviembre de 2018

Quien suscribe la presente, Director del Colegio “**Fernando Stahl**”, deja constancia que existe autorización para la aplicación del proyecto de tesis titulado “Estilos educativos e Inteligencia emocional en docentes de colegios Adventistas de la ciudad de Juliaca, que no integran la asociación educativa Adventista Puno – 2018”, a cargo de la estudiante Santos Armandina Farceque Huancas identificado con DNI 43711213.

Se emite la presente para fines que el autor crea conveniente

Atentamente


Mg. Walter Guido Chambi Quispe

Formatos de validación



UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

Educa

FORMATO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Instrucciones: *Sírvase encerrar dentro de un círculo el porcentaje que crea conveniente para cada pregunta.*

1. Respecto a la pertinencia de los ítems: ¿Considera usted que estos miden en profundidad la variable que se desea estudiar, son útiles y adecuados para la investigación propuesta?

0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100

2. Respecto a la claridad de los ítems: ¿Considera usted que estos están formulados con lenguaje apropiado y son comprensibles?.....

0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100

3. Respecto a la congruencia de los ítems ¿Considera usted que estos están acordes en relación a cada aspecto o dimensión tratada?

0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100

4. Respecto a la coherencia de los ítems: ¿Considera usted que existe coherencia entre la variable, las dimensiones y los indicadores?

0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100

5. ¿Qué preguntas cree usted que se podría agregar?

Ninguna

6. ¿Qué preguntas se podrían eliminar?

Ninguna

7. Recomendaciones

La composición de la prueba es adecuada para la evaluación del constructo

Fecha: 04.09.18

Validado por:



Oscar J. Mamani Benítez
PSICÓLOGO

(Nombres y apellidos)

Firma



UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

Inteligencia emocional

FORMATO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Instrucciones: *Sírvase encerrar dentro de un círculo el porcentaje que crea conveniente para cada pregunta.*

1. Respecto a la pertinencia de los ítems: ¿Considera usted que estos miden en profundidad la variable que se desea estudiar, son útiles y adecuados para la investigación propuesta?

0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - **90** - 100

2. Respecto a la claridad de los ítems: ¿Considera usted que estos están formulados con lenguaje apropiado y son comprensibles?.....

0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - **90** - 100

3. Respecto a la congruencia de los ítems ¿Considera usted que estos están acordes en relación a cada aspecto o dimensión tratada?

0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - **90** - 100

4. Respecto a la coherencia de los ítems: ¿Considera usted que existe coherencia entre la variable, las dimensiones y los indicadores?

0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - **100**

5. ¿Qué preguntas cree usted que se podría agregar?

Ninguna

6. ¿Qué preguntas se podrían eliminar?

Ninguna.

7. Recomendaciones

La composición de la prueba es adecuada para la evaluación del constructo

Fecha: 04-09-18

Validado por:



PSICÓLOGO

(Nombres y apellidos)

Firma



UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

FORMATO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Instrucciones: *Sírvase encerrar dentro de un círculo el porcentaje que crea conveniente para cada pregunta.*

1. Respecto a la pertinencia de los ítems: ¿Considera usted que estos miden en profundidad la variable que se desea estudiar, son útiles y adecuados para la investigación propuesta?

0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100

2. Respecto a la claridad de los ítems: ¿Considera usted que estos están formulados con lenguaje apropiado y son comprensibles?.....

0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100

3. Respecto a la congruencia de los ítems ¿Considera usted que estos están acordes en relación a cada aspecto o dimensión tratada?

0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100

4. Respecto a la coherencia de los ítems: ¿Considera usted que existe coherencia entre la variable, las dimensiones y los indicadores?

0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100

5. ¿Qué preguntas cree usted que se podría agregar?

6. ¿Qué preguntas se podrían eliminar?

7. Recomendaciones

Tamaño de letra

Fecha: _____

Validado por: _____


(Nombres y apellidos)
Firma

Mg. Celia S. Machaca Tito
ESP. LINGÜÍSTICA Y LITERATURA



UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

FORMATO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Instrucciones: *Sírvase encerrar dentro de un círculo el porcentaje que crea conveniente para cada pregunta.*

1. Respecto a la pertinencia de los ítems: ¿Considera usted que estos miden en profundidad la variable que se desea estudiar, son útiles y adecuados para la investigación propuesta?

0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100

2. Respecto a la claridad de los ítems: ¿Considera usted que estos están formulados con lenguaje apropiado y son comprensibles?.....

0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100

3. Respecto a la congruencia de los ítems ¿Considera usted que estos están acordes en relación a cada aspecto o dimensión tratada?

0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100

4. Respecto a la coherencia de los ítems: ¿Considera usted que existe coherencia entre la variable, las dimensiones y los indicadores?

0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100

5. ¿Qué preguntas cree usted que se podría agregar?

6. ¿Qué preguntas se podrían eliminar?

7. Recomendaciones

Excluyente

Fecha: 22-11-18

Validado por:

Paul Ivan González Lima Avendaño
PSICÓLOGO
C. Ps. P. 8382
(Nombres y apellidos)
Firma



UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

FORMATO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Instrucciones: *Sírvase encerrar dentro de un círculo el porcentaje que crea conveniente para cada pregunta.*

1. Respecto a la pertinencia de los ítems: ¿Considera usted que estos miden en profundidad la variable que se desea estudiar, son útiles y adecuados para la investigación propuesta?

0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100

2. Respecto a la claridad de los ítems: ¿Considera usted que estos están formulados con lenguaje apropiado y son comprensibles?.....

0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100

3. Respecto a la congruencia de los ítems ¿Considera usted que estos están acordes en relación a cada aspecto o dimensión tratada?

0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100

4. Respecto a la coherencia de los ítems: ¿Considera usted que existe coherencia entre la variable, las dimensiones y los indicadores?

0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100

5. ¿Qué preguntas cree usted que se podría agregar?


6. ¿Qué preguntas se podrían eliminar?

7. Recomendaciones

Exolente

Fecha: 22-11-18

Validado por:


Paul Ivan González Lima Avendaño
PSICÓLOGO
C.P.S.P. 8482
Firma



UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

FORMATO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Instrucciones: *Sírvase encerrar dentro de un círculo el porcentaje que crea conveniente para cada pregunta.*

1. Respecto a la pertinencia de los ítems: ¿Considera usted que estos miden en profundidad la variable que se desea estudiar, son útiles y adecuados para la investigación propuesta?

0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100

2. Respecto a la claridad de los ítems: ¿Considera usted que estos están formulados con lenguaje apropiado y son comprensibles?.....

0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100

3. Respecto a la congruencia de los ítems ¿Considera usted que estos están acordes en relación a cada aspecto o dimensión tratada?

0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100

4. Respecto a la coherencia de los ítems: ¿Considera usted que existe coherencia entre la variable, las dimensiones y los indicadores?

0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - 80 - 90 - 100

5. ¿Qué preguntas cree usted que se podría agregar?

6. ¿Qué preguntas se podrían eliminar?

7. Recomendaciones

*Recomiendo revisar según que autor considerará los ítems de apun-
dizaje y si estos comprenden la totalidad de la variable a investigar.*

Fecha: 14-01-2019

Validado por: Ms. NAHIL E. PUNALLA ALVIZ
(Nombres y apellidos)

Firma



UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

FORMATO DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Instrucciones: *Sírvase encerrar dentro de un círculo el porcentaje que crea conveniente para cada pregunta.*

1. Respecto a la pertinencia de los ítems: ¿Considera usted que estos miden en profundidad la variable que se desea estudiar, son útiles y adecuados para la investigación propuesta?

0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - **80** - 90 - 100

2. Respecto a la claridad de los ítems: ¿Considera usted que estos están formulados con lenguaje apropiado y son comprensibles?.....

0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - **80** - 90 - 100

3. Respecto a la congruencia de los ítems ¿Considera usted que estos están acordes en relación a cada aspecto o dimensión tratada?

0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - **80** - 90 - 100

4. Respecto a la coherencia de los ítems: ¿Considera usted que existe coherencia entre la variable, las dimensiones y los indicadores?

0 - 10 - 20 - 30 - 40 - 50 - 60 - 70 - **80** - 90 - 100

5. ¿Qué preguntas cree usted que se podría agregar?

6. ¿Qué preguntas se podrían eliminar?

La pregunta 71 y 101, están relacionadas a personalidad

7. Recomendaciones

Revisar la formulación y ortografía de los ítems como la pregunta 100, sobre todo aquellas con un contra de lo by

Fecha: 14-01-2019

Validado por: MG NANI Z. PUMALCA AWIZ
(Nombres y apellidos)
Firma

CARTA DE TRADUCCIÓN DE RESUMEN

Juliaca, 18 de febrero de 2019

Estimada:

Lic. Maricruz Apaza Aguilar

Presente:

Me dirijo a usted con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración en calidad de experto como traductor del resumen de la tesis titulada: "Estilos educativos e inteligencia emocional en docentes de colegios adventistas de la ciudad de Juliaca, 2018", a cargo de la investigadora Santos Armandina Farceque Huancas.

Para dar cumplimiento a ello se hace entrega formal del resumen en digital, el cual deberá traducir de acuerdo con su criterio, a fin de verificar la claridad y congruencia del texto.

Agradezco de antemano su receptividad y colaboración. Su apoyo me permitirá presentar la tesis con garantía.

Atentamente.



Maricruz Apaza Aguilar
Traductor

INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Perfil de estilos educativos – PRF.

(Magaz y García, 1998)

Nombre: Sexo:

Nivel en que labora: Experiencia: Edad:

INSTRUCCIONES

- ✓ A continuación, leerá algunas afirmaciones sobre cómo *piensan, sienten o actúan* los profesores con relación a sus **ESTUDIANTES**.
- ✓ Lea con atención y cuidado cada una de ellas.
- ✓ En cada frase, si está de acuerdo con lo que en ella se dice, ponga una equis -X- en la columna correspondiente al **SÍ** y, si no está de acuerdo con tal afirmación, póngala en la columna correspondiente al **NO**.
- ✓ Si no está muy seguro/a de contestar **SI** o **NO**, señale la opción que más se aproxime a lo que usted piensa en la actualidad.
- ✓ Por favor, **CONTESTE A TODAS LAS FRASES**.
 - ✓ No emplee demasiado tiempo en cada una de las afirmaciones. □Tenga en cuenta que no hay respuestas BUENAS ni MALAS.

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN

| Nº | AFIRMACIÓN | SÍ | NO |
|----|---|----|----|
| 1 | Los profesores/as tenemos la obligación de educar a nuestros estudiantes evitándoles cualquier tipo de malestar o incomodidad | SÍ | NO |
| 2 | Para que mis estudiantes progresen en la vida tengo que enseñarles y luego permitirles que practiquen lo que han aprendido | SÍ | NO |
| 3 | La clave para educar bien a los estudiantes consiste, esencialmente, en castigarlos cada vez que se porten mal | SÍ | NO |
| 4 | Me molesta que cada uno de mis estudiantes me pida ayuda para hacer algo; creo que debería intentar hacerlo solo/a | SÍ | NO |
| 5 | Me pongo nervioso/a cuando veo que alguno de mis estudiantes quiere hacer algo sin mi ayuda o supervisión | SÍ | NO |
| 6 | Los estudiantes saben cuidarse solos; los profesores/as no tenemos por qué estar constantemente preocupándonos por ellos | SÍ | NO |
| 7 | Frecuentemente estoy preocupado/a por la posibilidad de que mis estudiantes sufran algún daño | SÍ | NO |

| | | | |
|----|---|----|----|
| 8 | Me agrada que mis estudiantes tengan iniciativa para hacer cosas, aunque cometan errores | SÍ | NO |
| 9 | Los profesores/as debemos exigir a nuestros estudiantes que, en cualquier ocasión, hagan las cosas lo mejor posible | SÍ | NO |
| 10 | Me siento mal cuando alguno de mis estudiantes rechaza mi ayuda para hacer algo | SÍ | NO |
| 11 | Creo que los profesores/as tenemos que dejar a los estudiantes "a su aire", para que aprendan por su cuenta | SÍ | NO |
| 12 | Me angustio cuando pienso que, tal vez, no esté educando bien a mis estudiantes | SÍ | NO |
| 13 | Me agrada enseñar a mis estudiantes cosas nuevas | SÍ | NO |
| 14 | Para que los estudiantes maduren y se hagan responsables se les debe castigar por su mala conducta | SÍ | NO |
| 15 | La educación de los estudiantes puede llevarse a cabo perfectamente sin recompensas ni castigos | SÍ | NO |
| 16 | Cuando alguno de mis estudiantes tiene un accidente, me asusto mucho | SÍ | NO |
| 17 | En mi opinión, es normal que mis estudiantes cometan errores mientras están aprendiendo | SÍ | NO |
| 18 | Noto tensión o nerviosismo cuando alguno de mis estudiantes está fuera de mi vista | SÍ | NO |
| 19 | Pienso que los estudiantes no se merecen premios o elogios por comportarse como deben | SÍ | NO |
| 20 | Me preocupo mucho, cuando pienso que algún día mis estudiantes tendrán que cuidar de sí mismos | SÍ | NO |
| 21 | Cuando alguno de mis estudiantes tiene un accidente, lo primero que pienso es que no es grave y que se le pasará pronto | SÍ | NO |
| 22 | Los profesores/as tenemos la obligación de enseñar poco a poco a nuestros estudiantes a tomar sus propias decisiones | SÍ | NO |
| 23 | Lo mejor es que los estudiantes aprendan por los daños que sufren en su vida | SÍ | NO |
| 24 | Los profesores/as somos responsables de todo lo malo que les pueda ocurrir a nuestros estudiantes | SÍ | NO |
| 25 | Cuando mis estudiantes aprenden algo nuevo, compruebo que es correcto y adecuado para ellos | SÍ | NO |
| 26 | Me gustaría ayudar a mis estudiantes en todo | SÍ | NO |
| 27 | Creo que la vida es la mejor escuela, sin que sea necesario estar dando constantemente consejos a los estudiantes | SÍ | NO |
| 28 | Pienso que los profesores/as debemos supervisar el desarrollo de nuestros estudiantes, sin angustiarnos | SÍ | NO |
| 29 | Me siento mal, cuando pienso en todas las contrariedades que mis estudiantes tendrán en la vida | SÍ | NO |
| 30 | Los profesores/as no podemos evitar todos los daños que les puedan ocurrir a nuestros estudiantes | SÍ | NO |

| | | | |
|----|---|----|----|
| 31 | Me irrito, cuando veo que alguno de mis estudiantes no hace las cosas exactamente como yo le he dicho que las haga | SÍ | NO |
| 32 | Cuando alguno de mis estudiantes tiene un accidente, compruebo su estado, sin preocuparme en exceso | SÍ | NO |
| 33 | Por lo general, cuando alguno de mis estudiantes hace algo mal y sufre por ello, procuro consolarlo/a y ayudarlo a ver en qué se equivocó | SÍ | NO |
| 34 | Los profesores/as deben dejar que sus estudiantes se desarrollen, sin limitarles con normas o prohibiciones | SÍ | NO |
| 35 | Cuando a alguno de mis estudiantes le pasa algo desagradable por no haberme hecho caso, le recrimino por ello | SÍ | NO |
| 36 | Para que los estudiantes progresen, los profesores/as tenemos que ayudarles casi constantemente | SÍ | NO |
| 37 | Los profesores/as debemos llevar una vida normal, sin preocuparnos demasiado por el desarrollo de los estudiantes | SÍ | NO |
| 38 | Los castigos enseñan a los estudiantes a respetar a los profesores/as | SÍ | NO |
| 39 | Los profesores/as no tenemos la culpa de las cosas que les puedan ocurrir a nuestros estudiantes | SÍ | NO |
| 40 | Los profesores/as tienen la obligación de establecer normas severas de comportamiento para sus estudiantes | SÍ | NO |
| 41 | Cuando los estudiantes se quejan por algo, la mayoría de las veces exageran | SÍ | NO |
| 42 | Cuando veo que alguno de mis estudiantes va a cometer un error, por lo general, le dejo que lo haga para que aprenda | SÍ | NO |
| 43 | Creo que mis estudiantes pueden aprender a cuidar de sí mismos por su cuenta | SÍ | NO |
| 44 | Los profesores/as tenemos que utilizar frecuentemente los castigos para prevenir problemas futuros | SÍ | NO |
| 45 | Me pongo nervioso/a, cuando oigo a alguien que dice que los profesores/as debemos ayudar a los estudiantes a resolver sus problemas | SÍ | NO |
| 46 | Los profesores/as deben enseñar a sus estudiantes que la vida está llena de dificultades contra las que hay que luchar | SÍ | NO |
| 47 | Los profesores/as deben enseñar al estudiante todo lo que necesita saber para cuidar de sí | SÍ | NO |
| 48 | Cuando un estudiante tiene una enfermedad, hay que atenderle adecuadamente, pero seguir castigándole si se porta mal | SÍ | NO |

**INVENTARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE BAR-ON (I-CE)
(Ugarriza, 2001)**

Código: Nivel en que labora:
 Experiencia:
 Edad: Sexo: Colegio:

INTRODUCCIÓN:

Este cuestionario contiene una serie de frases cortas que permiten hacer una descripción de ti mismo(a). Para ello, debes indicar en qué medida cada una de las oraciones que aparecen a continuación es verdadera, de acuerdo a como te sientes, piensas o actúas la mayoría de las veces. Hay cinco respuestas por cada frase.

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

INSTRUCCIONES:

Lee cada una de las frases y selecciona UNA de las cinco alternativas, la que sea más apropiada para ti, seleccionando el número (del 1 al 5) que corresponde a la respuesta que escogiste según sea tu caso. Marca con un aspa el número.

Si alguna de las frases no tiene que ver contigo, igualmente responde teniendo en cuenta cómo te sentirías, pensarías o actuarías si estuvieras en esa situación. Notarás que algunas frases no te proporcionan toda la información necesaria; aunque no estés seguro (a) selecciona la respuesta más adecuada para ti. No hay respuestas “correctas” o “incorrectas”, ni respuestas “buenas” o “malas”. Responde honesta y sinceramente de acuerdo a cómo eres, NO como te gustaría ser, no como te gustaría que otros te vieran. NO hay límite de tiempo, pero, por favor, trabaja con rapidez y asegúrate de responder a TODAS las oraciones.

| N° | Afirmación | Rara vez | Pocas veces | A veces | Muchas veces | Con mucha frecuencia |
|----|------------|----------|-------------|---------|--------------|----------------------|
| | | | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Para superar las dificultades que se me presentan actúo paso a paso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Es duro para mí disfrutar de la vida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Prefiero un trabajo en el que se me diga casi todo lo que tengo que hacer | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Sé cómo enfrentar los problemas más desagradables | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Me agradan las personas que conozco | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Trato de valorar y darle el mejor sentido a mi vida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Trato de ser realista, no me gusta fantasear ni soñar despierto(a) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Reconozco con facilidad mis emociones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Soy incapaz de demostrar afecto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Me siento seguro(a) de mí mismo(a) en la mayoría de situaciones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Tengo la sensación de que algo no está bien en mi cabeza | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Tengo problemas para controlarme cuando me enojo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Me resulta difícil comenzar cosas nuevas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15 | Cuando enfrento una situación difícil me gusta reunir toda la información que pueda sobre ella. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Me gusta ayudar a la gente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Me es difícil sonreír | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Soy incapaz de comprender cómo se sienten los demás | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Cuando trabajo con otros tiendo a confiar más en sus ideas que en las mías | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Creo que puedo controlarme en situaciones muy difíciles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Realmente no sé para que soy bueno(a) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 22 | No soy capaz de expresar mis ideas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Me es difícil compartir mis sentimientos más íntimos con los demás | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | No tengo confianza en mí mismo(a) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Creo que he perdido la cabeza | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Soy optimista en la mayoría de las cosas que hago | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | En general, me resulta difícil adaptarme | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | Me gusta tener una visión general de un problema antes de intentar solucionarlo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31 | Soy una persona bastante alegre y optimista | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32 | Prefiere que otros tomen decisiones por mí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33 | Puedo manejar situaciones de estrés, sin ponerme demasiado nervioso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34 | Pienso bien de las personas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35 | Me es difícil entender cómo me siento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 36 | He logrado muy poco en los últimos años | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 37 | Cuando estoy enojado(a) con alguien se lo puedo decir | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 38 | He tenido experiencias extrañas que no puedo explicar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 39 | Me resulta fácil hacer amigos(as) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40 | Me tengo mucho respeto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41 | Hago cosas muy raras | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42 | Soy impulsivo(a), y eso me trae problemas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43 | Me resulta difícil cambiar de opinión | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 44 | Soy bueno para comprender los sentimientos de las personas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 45 | Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 46 | A la gente le resulta difícil confiar en mí | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|----|--|---|---|---|---|---|
| 47 | Estoy contento(a) con mi vida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 48 | Me resulta difícil tomar decisiones por mí mismo(a) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 49 | No puedo soportar el estrés | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 50 | En mi vida no hago nada malo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 51 | No disfruto lo que hago | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 52 | Me resulta difícil expresar mis sentimientos más íntimos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 53 | La gente no comprende mi manera de pensar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 54 | Generalmente espero lo mejor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 55 | Mis amigos me confían sus intimidades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 56 | No me siento bien conmigo mismo(a) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 57 | Percibo cosas extrañas que los demás no ven | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 58 | La gente me dice que bajo el tono de voz cuando discuto | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 59 | Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 60 | Cuando intento resolver un problema analizo todas las posibles soluciones y luego escojo la que considero mejor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 61 | Me detendría y ayudaría a un niño que llora por encontrar a sus padres, aun cuando tuviese algo que hacer en ese momento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 62 | Soy una persona divertida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 63 | Soy consciente de cómo me siento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 64 | Siento que me resulta difícil controlar mi ansiedad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 65 | Nada me perturba | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 66 | No me entusiasman mucho mis intereses | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 67 | Cuando estoy en desacuerdo con alguien soy capaz de decírselo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 68 | Tengo tendencia a fantasear y a perder contacto con lo que ocurre a mi alrededor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 69 | Me es difícil llevarme con los demás | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 70 | Me resulta difícil aceptarme tal como soy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 71 | Me siento como si estuviera separado(a) de mi cuerpo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 72 | Me importa lo que puede sucederle a los demás | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 73 | Soy impaciente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 74 | Puedo cambiar mis viejas costumbres | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 75 | Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando tengo que resolver un problema | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 76 | Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias, lo haría en determinadas situaciones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 77 | Me deprimó | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 78 | Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 79 | Nunca he mentado | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 80 | En general me siento motivado(a) para continuar adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 81 | Trato de continuar y desarrollar aquellas cosas que me divierten | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 82 | Me resulta difícil decir "no" aunque tenga el deseo de hacerlo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 83 | Me dejo llevar por mi imaginación y mis fantasías | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 84 | Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis amigos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 85 | Me siento feliz con el tipo de persona que soy | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 86 | Tengo reacciones fuertes, intensas, que son difíciles de controlar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 87 | En general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 88 | Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando estoy alterado(a) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 89 | Para poder resolver una situación que se presenta, analizo todas las posibilidades existentes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 90 | Soy capaz de respetar a los demás | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 91 | No estoy contento(a) con mi vida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 92 | Prefiero seguir a otros a ser líder | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 93 | Me resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 94 | Nunca he violado la ley | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 95 | Disfruto de las cosas que me interesan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 96 | Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 97 | Tiendo a exagerar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 98 | Soy sensible ante los sentimientos de las otras personas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 99 | Mantengo buenas relaciones con los demás | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 100 | Estoy contento(a) con mi cuerpo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 101 | Soy una persona muy extraña | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 102 | Soy impulsivo(a) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 103 | Me resulta difícil cambiar mis costumbres | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 104 | Considero que es muy importante ser un(a) ciudadano(a) que respeta la ley | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 105 | Disfruto las vacaciones y los fines de semana | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 106 | En general tengo una actitud positiva para todo, aun cuando surgen problemas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 107 | Tengo tendencia a depender de otros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 108 | Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 109 | No me siento avergonzado(a) por nada de lo que he hecho hasta ahora | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 110 | Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan y me divierten | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 111 | Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 112 | Soy capaz de dejar de fantasear para volver a ponerme en contacto con la realidad | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 113 | Los demás opinan que soy una persona sociable | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 114 | Estoy contento(a) con la forma en que me veo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 115 | Tengo pensamientos extraños que los demás no logran entender | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 116 | Me es difícil describir lo que siento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 117 | Tengo mal carácter | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 118 | Por lo general, me trabo cuando pienso acerca de las diferentes maneras de resolver un problema | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 119 | Me es difícil ver sufrir a la gente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 120 | Me gusta divertirme | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 121 | Me parece que necesito de los demás más de lo que ellos me necesitan | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 122 | Me pongo ansioso(a) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 123 | No tengo días malos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 124 | Intento no herir los sentimientos de los demás | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 125 | No tengo una buena idea de lo que quiero en la vida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 126 | Me es difícil hacer valer mis derechos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 127 | Me es difícil ser realista | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 128 | No mantengo relación con mis amistades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 129 | Haciendo un balance de mis puntos positivos y negativos me siento bien conmigo mismo(a) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 130 | Tengo una tendencia a explotar de cólera fácilmente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 131 | Si me viera obligado(a) a dejar mi casa actual, me sería difícil adaptarme nuevamente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 132 | En general, cuando comienzo algo nuevo tengo la sensación de que voy a fracasar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 133 | He respondido sincera y honestamente a las frases anteriores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

MATRIZ DE CONSISTENCIA

| PROBLEMAS | OBJETIVOS | HIPOTESIS | VARIABLES | METODOLOGÍA |
|--|---|---|---|--|
| <p>Problema General: ¿Qué relación existe entre los estilos educativos y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, 2018?</p> <p>Problema Específico: ¿Qué relación existe entre el estilo educativo asertivo y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, 2018?</p> <p>¿Qué relación existe entre el estilo educativo sobreprotector y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, 2018?</p> <p>¿Qué relación existe entre el estilo educativo punitivos y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, 2018?</p> <p>¿Qué relación existe entre el estilo educativo inhibicionista y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, 2018?</p> | <p>General: Determinar la relación que existe entre los estilos educativos y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, 2018.</p> <p>Específicos: Determinar la relación que existe entre el estilo educativo asertivo y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, 2018.</p> <p>Determinar la relación que existe entre el estilo educativo sobreprotector y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, 2018.</p> <p>Determinar la relación que existe entre el estilo educativo punitivo y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, 2018.</p> <p>Determinar la relación que existe entre el estilo educativo inhibicionista y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, 2018.</p> | <p>General: Existe relación directa y significativa entre los estilos educativos y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, 2018.</p> <p>Específicas: Existe relación directa y significativa entre el estilo educativo asertivo y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, 2018.</p> <p>Existe relación directa y significativa entre el estilo educativo sobreprotector y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, 2018.</p> <p>Existe relación directa y significativa entre el estilo educativo punitivo y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, 2018.</p> <p>Existe relación directa y significativa entre el estilo educativo inhibicionista y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, 2018.</p> | <p>Variable 1: Estilos educativos</p> <p>Variable 2: Inteligencia emocional</p> | <p>Tipo: Descriptivo Correlacional</p> <p>Diseño: No experimental, de corte transversal.</p> <p>Población: Docentes de instituciones educativas cristianas de la ciudad de Juliaca, que no integran a la asociación educativa adventistas Puno.</p> <p>Muestra: 100 docentes activos de instituciones adventistas de la Juliaca.</p> <p>Técnica: Entrevista, evaluación.</p> <p>Instrumentos: Perfil de estilos educativos Inventario de Inteligencia emocional de Bar-On.</p> |