

**UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN**

**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD**

**Escuela Profesional de Psicología**



*Una Institución Adventista*

**Inteligencia emocional y estilos educativos  
en docentes de Instituciones Privadas Religiosas de Chosica, 2015**

Autor:

Segura Yauri, Alessandra Stelly

Asesora:

Dra. Dámaris Susana Quinteros Zúñiga

Ñaña, Setiembre de 2016

## **Dedicatoria**

A mi madre, por ser la inspiración y la fortaleza en todo lo emprendido, nunca dejó que me diera por vencida.

## **Agradecimientos**

En primer lugar a Dios, quien me ha sostenido en el transcurso de la investigación y ha provisto a las personas necesarias para la conclusión de este estudio. Asimismo a mi asesora, la Dra. Dámaris Quinteros, quien a tiempo y fuera de tiempo me ha orientado con paciencia. A mi querido esposo, David, quien me ha proporcionado todo el apoyo emocional y económico. Finalmente a cada una de las Instituciones Educativas que participaron del estudio sin restricciones y con un alto grado de colaboración.

## Resumen

La presente investigación 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 Baron 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.

*Palabras clave: inteligencia emocional, estilos educativos, ICE de Baron, psicopedagogía.*

## Abstract

This research aimed to know the relationship between emotional intelligence and educational teaching styles. To establish this relationship it developed a non-experimental design cross-cut with a descriptive correlational scope. The sample consisted of 80 male and female teachers in gender in private religious educational institutions in Chosica. ICE Baron inventory to meet the level of emotional intelligence to measure teacher and educational styles Styles Educational Profile of Magaz and Garcia was used was used. the statistical test Pearson coefficient was used and it was found that the relationship is significantly negative, since the higher emotional intelligence in the educational, less likely to have an overprotective and punitive educational style; while educational, assertive and inhibicionista styles do not have any relationship. So it is concluded that emotional intelligence influences the style that teachers use with their students; while the assertive style and inhibicionista; according to this research, they are independent of the level of emotional intelligence of teachers, leaving the assumption that the teacher or inhibicionista with assertive style is influenced by factors other than emotional intelligence.

*Keywords: emotional intelligence, educational styles, ICE Baron, psicopedagogía*

## Tabla de contenido

Dedicatoria .....	iv
Agradecimientos.....	v
Resumen.....	vi
Abstract .....	vii
Tabla de contenido.....	viii
Introducción.....	xi
Capítulo I.El problema.....	1
1. Planteamiento del problema .....	1
2. Formulación del problema.....	5
2.1. <i>Problema general</i> .....	5
2.2. <i>Problemas específicos</i> .....	5
3. Justificación .....	6
4. Formulación de objetivos .....	7
4.1. <i>Objetivo general</i> .....	7
4.2. <i>Objetivos específicos</i> .....	7
Capítulo II. Marco teórico .....	9
1. Marco bíblico filosófico.....	9
2. Antecedentes de la investigación.....	11
2.1. <i>Antecedentes internacionales</i> .....	11
2.2. <i>Antecedentes nacionales</i> .....	16
3. Marco conceptual.....	18
3.1. <i>Inteligencia emocional</i> .....	18
3.1.1 Definiciones.....	18
3.1.2 Modelos teóricos sobre inteligencia emocional .....	20
3.1.3 Importancia de la inteligencia emocional del docente .....	25
3.1.4 La inteligencia emocional y su repercusión en el aula.....	26
3.2. <i>Estilos educativos</i> .....	27
3.2.1. Definiciones.....	27
3.2.2. Modelos teóricos sobre estilos educativos .....	29
3.2.3. El estilo educativo del docente y su importancia .....	34
4. Definición conceptual de términos básicos .....	35
4.1. <i>Inteligencia emocional</i> .....	35
4.2. <i>Estilo educativo</i> .....	36
4.3. <i>Docente</i> .....	36

5.	Hipótesis de la investigación.....	36
5.1.	<i>Hipótesis general</i> .....	36
5.2.	<i>Hipótesis específicas</i> .....	36
Capítulo III. Materiales y métodos .....		38
1.	Método de la investigación.....	38
2.	VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN.....	38
2.1.	<i>Identificación de las variables</i> .....	38
2.1.1.	Inteligencia emocional .....	38
2.1.2.	Estilos educativos.....	39
2.2.	<i>Operacionalización de las variables</i> .....	39
2.3.	<i>Delimitación geográfica y temporal</i> .....	43
2.4.	<i>Participantes</i> .....	43
2.5.	<i>Técnica e instrumentos de recolección de datos</i> .....	46
2.5.1.	Inventario de Inteligencia emocional Baron (I-CE) (1997) .....	46
2.5.2.	Perfil de estilos educativos (1998).....	47
2.6.	<i>Proceso de recolección de datos</i> .....	48
2.7.	<i>Procesamiento y análisis de datos</i> .....	49
Capítulo IV. Resultados y discusión .....		50
1.	Resultados descriptivos .....	50
1.1.	<i>Inteligencia emocional</i> .....	50
1.2.	<i>Estilos educativos</i> .....	51
2.	Prueba de normalidad.....	52
3.	Resultados de correlación entre estilos educativos e inteligencia emocional 53	
4.	Discusión .....	54
Capítulo V. Conclusiones y recomendaciones .....		60
1.	Conclusiones .....	60
2.	Recomendaciones .....	61
Referencias .....		63

## Índice de tablas

Tabla 1: Operacionalización de la variable inteligencia emocional.....	39
Tabla 2: Operacionalización de la variable estilos educativos .....	41

Tabla 3: Número de docentes participantes por cada institución educativa .....	44
Tabla 4: Número de docentes varones y mujeres participantes.....	45
Tabla 5: Frecuencia de edades de los participantes .....	45
Tabla 6: Número de participantes según años de experiencia.....	45
Tabla 7: Número de participantes según niveles educativos .....	46
Tabla 8: Niveles de inteligencia emocional.....	50
Tabla 9: Puntuaciones de estilos educativos.....	51
Tabla 10: Prueba de bondad de ajuste a la curva normal para las variables .....	52
Tabla 11: Prueba de correlación entre estilos educativos e inteligencia emocional y dimensiones según la prueba rho de Spearman .....	53

### **Índice de anexos**

Inventario de inteligencia emocional de Baron (I-CE) .....	64
Perfil de estilos educativos - PRF.....	64
Matriz de consistencia.....	64
Validez de contenido de Aiken .....	64
Propiedades psicométricas del inventario de inteligencia emocional .....	64
Propiedades psicométricas del perfil de estilos educativos.....	64



## **Introducción**

Esta investigación hace referencia a la inteligencia emocional y estilos educativos en población docente de instituciones educativas religiosas; ya que en los últimos años se ha dado relevancia al componente emocional en la educación, así como a las características personales que cada docente expresa en su interacción pedagógica con los estudiantes.

Para el desarrollo de esta investigación, en el capítulo I se explica puntualmente la problemática actual, que motiva dicha investigación, así como los objetivos planteados. En el capítulo II, se presentan investigaciones realizadas con relación a las variables de estudio, así como las definiciones y modelos teóricos tanto de la inteligencia emocional como de los estilos educativos.

Posteriormente en el capítulo III, se detalla la metodología de investigación, las variables, los instrumentos utilizados, las técnicas de recolección de datos y el procesamiento de las mismas.

En el capítulo IV se describen los resultados obtenidos de la investigación, así como la interpretación y la posterior discusión de lo hallado.

Finalmente en el capítulo V se brindan las conclusiones del estudio y las recomendaciones para posteriores investigaciones relacionados al tema presentado.

## **Capítulo I**

### **El problema**

#### **1. Planteamiento del problema**

El ejercicio profesional de un educador, es un trabajo basado en las interacciones sociales. 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 Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). Así el manejo emocional del docente de sus actitudes y reacciones ante situaciones diversas, es bastante significativa sobre los estudiantes (López-Goñi y Goñi, 2009).

Según la Organización de las Naciones Unidas 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 de nivel primaria. En Argentina, el 34% de docentes encuestados tuvo el diagnóstico de 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 referidas, tienen que ver con el poco tiempo de descanso durante la jornada laboral, el trabajo realizado fuera de las horas asignadas de

trabajo, el poco apoyo de los padres de familia, las condiciones sociales del alumnado y las exigencias de los directivos (UNESCO, 2005).

Es por ello que 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 (Baron, 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) refiere que la inteligencia emocional influye de manera significativa en los estilos educativos, tras encuestar a un grupo de futuros docentes. Al realizar la comparación de 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 esas 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).

Según señalan Magáz y García (1998) 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 ésta 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).

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 competencias emocionales y estilos educativos apuntan con más frecuencia a la población parental (Dorta, 2012 y Ruvalcaba, Gallegos, Robles, Morales, González, 2012).

Sin embargo, Villán (2013) investigó sobre los estilos de enseñanza y su relación con las competencias emocionales en docentes de educación infantil, encontrando relación positiva de la inteligencia emocional con los estilos de enseñanza del docente.

Considerando el tiempo que los docentes pasan con sus alumnos y el proceso de influencia social descrita por Extremera y Fernández-Berrocal (2004) se resaltan los roles como modelos socio-emocionales para los estudiantes.

En el perfil psicológico ideal del docente peruano se destacan las características tales como 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, la población general de docentes peruanos se destaca por la falta de autoestima producto de la desvalorización de la carrera, 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).

En el presente estudio, se ha considerado una población docente religiosa, ya que la creencia de que el inocente hijo de Dios entregó su vida como pago por los actos culposos de cada individuo, estimula a los creyentes a renovar su vida a un alto patrón de comportamiento, que trae consigo el desarrollo de nuevas competencias (Iglesia Adventista del Séptimo Día, 2012). Dicho patrón de comportamiento renovado probablemente permitiría identificar las variables de la

presente investigación con mayor claridad. Además la filosofía educativa religiosa contempla un marco de redención, en el cual se señala como objetivo principal de educación, la restauración de la identidad humana a la condición inicial que cada individuo tuvo al ser creado por Dios. Es así que para este trabajo especial, se requiere que los docentes posean habilidades útiles para ello (Ruiz, 2014).

Cada docente religioso debe tener capacidad para cuidar la salud y felicidad de los estudiantes, fomentar el amor, la unidad, el progreso, la simpatía y la ternura. El perfil del docente religioso debe incluir la responsabilidad y compromiso ya que guiarán a los estudiantes por el camino correcto, inculcando en las mentes la necesidad de conocer a Cristo como su salvador personal (White, 2000b).

## **2. Formulación del problema**

### **2.1. Problema general**

¿Existe relación significativa entre inteligencia emocional y estilos educativos en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica, 2015?

### **2.2. Problemas específicos**

- ¿Existe relación significativa entre inteligencia intrapersonal y los estilos educativos sobreprotector, punitivo, inhibicionista y asertivo en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica, 2015?

- ¿Existe relación significativa entre inteligencia interpersonal y los estilos educativos sobreprotector, punitivo, inhibicionista y asertivo en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica, 2015?
- ¿Existe relación significativa entre la adaptabilidad y los estilos educativos sobreprotector, punitivo, inhibicionista y asertivo en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica, 2015?
- ¿Existe relación significativa entre el manejo del estrés y los estilos educativos sobreprotector, punitivo, inhibicionista y asertivo en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica, 2015?
- ¿Existe relación significativa entre estado de ánimo en general y los estilos educativos sobreprotector, punitivo, inhibicionista y asertivo en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica, 2015?

### **3. Justificación**

A partir de los resultados de esta investigación se podrá conocer la relación de las variables.

En cuanto al aporte teórico de ésta investigación, se obtendrá mayor información de los estilos educativos en la población docente, ya que hasta el momento se han encontrado frecuentemente estudios relacionados a estilos parentales en padres de familia.

Con los resultados obtenidos, los docentes participantes podrán reflexionar sobre su propia condición a fin de hacer cambios significativos en su labor docente, siendo los principales beneficiados los estudiantes quienes tendrán mejores oportunidades en su formación integral.

Finalmente los resultados obtenidos servirán para orientar futuras investigaciones relacionadas a las variables o población planteadas en ésta investigación.

#### **4. Formulación de objetivos**

##### **4.1. Objetivo general**

Determinar si existe relación significativa entre inteligencia emocional y estilos educativos en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica, 2015.

##### **4.2. Objetivos específicos**

- Determinar si existe relación significativa entre la inteligencia intrapersonal y los estilos educativos sobreprotector, punitivo, inhibicionista y asertivo en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica, 2015.
- Determinar si existe relación significativa entre inteligencia interpersonal y los estilos educativos sobreprotector, punitivo, inhibicionista y asertivo en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica, 2015.



- Determinar si existe relación significativa entre adaptabilidad y los estilos educativos sobreprotector, punitivo, inhibicionista y asertivo en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica, 2015.
- Determinar si existe relación significativa entre manejo del estrés y los estilos educativos sobreprotector, punitivo, inhibicionista y asertivo en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica, 2015.
- Determinar si existe relación significativa entre estado de ánimo en general y los estilos educativos sobreprotector, punitivo, inhibicionista y asertivo en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica, 2015.

## **Capítulo II**

### **Marco teórico**

#### **1. Marco bíblico filosófico**

En la actualidad existe mucho interés en cuanto a la educación enfocada en el docente, en el cómo éste transmite a sus alumnos, sus competencias emocionales y cuán importante es que tenga dichas competencias. Un interés que Dios ya había señalado en su palabra y Cristo en su vida, había demostrado 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 esto mismo 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, entonces ¿por qué descuidar la exigencia en cuanto a la formación emocional de los docentes?.

En este sentido, White (2000a) 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. Si los padres y los maestros no aprenden primero las lecciones de dominio propio, paciencia, tolerancia, mansedumbre y amor, están

ciertamente descalificados para educar debidamente a los niños. Aquí se señala no sólo el papel de los padres sobre sus hijos, sino además el importante rol que desempeña el docente en el aula, ya que dependerá también de cómo esté preparado emocionalmente para brindar una educación que contribuya a la formación del carácter de sus estudiantes, que es el elemento esencial en la educación cristiana (White, 2000b)

Cualquier persona que educa a otro, automáticamente viene a ser el modelo a partir del cual, el aprendiz adquirirá o contrariará conductualmente, por ello que es tan importante considerar la calidad de docentes que pasan un aproximado de siete horas diarias al frente de niños y adolescentes quienes son los que recepcionan sus características más resaltantes (Extremera y Fernandez-Berrocal, 2004). Es importante también considerar que al hablar de estilos educativos, como mencionan Magaz y García (1998), al educar a otros se ponen en acción las creencias, valores y pensamientos ya establecidos, y aquí es cuando se conoce la calidad de un docente, sobre todo cuando es cristiano; ya que sus creencias respecto a la educación tienen una base bíblica de apoyo, que difícilmente se encuentra en otros docentes.

Se espera que los docentes cristianos posean un estilo educativo asertivo y buen índice de competencias emocionales. Ya que el cristianismo supone una reforma de las erróneas creencias y desarrollo de habilidades personales como base para una vida eterna.

## **2. Antecedentes de la investigación**

### **2.1. Antecedentes internacionales**

Extremera, Fernández-Berrocal y Durán (2003) estudiaron la 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.

Gallargo (2008) investigó la influencia de los estilos de enseñanza y evaluación de los docentes sobre los modos de aprender de sus estudiantes. Para esto seleccionaron una muestra de 326 docentes de diferentes facultades de tres Universidades de Valencia – España y también a los estudiantes de dichos docentes, los cuales fueron 763. Para medir las variables, se usó un cuestionario de elaboración del autor CEMEDEPU (Cuestionario de Evaluación de la Metodología Docente y Evaluativa de los Profesores Universitarios). Dicho

cuestionario evalúa la concepción de la enseñanza y el aprendizaje de cada individuo y también las habilidades del docente competente. Para los estudiantes se utilizó el cuestionario CEVEA (Cuestionario para la Evaluación de Estrategias de Aprendizaje en Estudiantes Universitarios). También el *Study Process Questionnaire* (R-SPQ-2F) de Biggs, Kember y Leung (2001), que mide los enfoques de aprendizaje. Y para la evaluación de actitudes se utilizó el cuestionario CEVAPU (Cuestionario para la Evaluación de las Actitudes hacia el Aprendizaje en Estudiantes Universitarios). Los resultados obtenidos tras ésta investigación señalaron que los grupos de profesores centrados en el aprendizaje, con habilidades docentes y más constructivistas desarrollaron mejores actitudes en sus estudiantes, así como también una media de calificaciones ligeramente más alta que los docentes de los otros grupos. Éstos resultados se veían más diferenciados cuando el docente tenía más desarrollo en sus habilidades metodológicas y personales.

Sala (2002) en España, realizó una investigación 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 Baron (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) en España, investigaron las 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 Baron 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.

Dorta (2012) investigó la relación entre 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.

Ruvalcaba, Gallegos, Robles, Morales y González, (2012) investigaron la 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.

Finalmente, Villán (2013) en España, investigó sobre los 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 ésta información para mejorar la práctica docente.

## **2.2. Antecedentes nacionales**

Lizano y Rueda (2008) investigaron el nivel de desarrollo de las habilidades no cognitivas de docentes de los tres niveles educativos (inicial, primaria y secundaria); en una muestra conformada por 205 docentes de Lima y provincias, usando como instrumento de medición el Inventario de Inteligencia Emocional ICE de Baron (Ugarriza, 2001). A nivel de desarrollo emocional los docentes presentaron porcentajes bajos en empatía, relaciones interpersonales, solución de

problemas, trabajo en equipo, flexibilidad, tolerancia y control de impulsos. Se observó además que los docentes presentaban falta de motivación, de autoconfianza y autoeficacia, las cuales influyen en la capacidad de reflexión y en el estado de ánimo. La falta de flexibilidad ocasionada por los cambios de humor impide la creación o aceptación de nuevos estilos de enseñanza.

Varas (2014), investigó la relación de la 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 Baron 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 los niveles de inteligencia emocional en los docente 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 en Lima, Perú, en 60 docentes de ambos sexos, a los cuales se les administró el Inventario de Inteligencia Emocional de Baron; 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.

### **3. Marco conceptual**

#### **3.1. Inteligencia emocional**

##### **3.1.1 Definiciones**

El término de inteligencia es amplio y aún complejo, desde años remotos se viene investigando dicho constructo a raíz de las diferencias individuales de los seres humanos. A partir de la teoría formulada por Howard Gardner, quien rompió los paradigmas tradicionales de inteligencia como única y general al referir nueve tipos de inteligencia, en las cuales incluyó la inteligencia intrapersonal e interpersonal; es que se inicia quizás con más ahínco la investigación de la inteligencia emocional.

Gardner (citado por Macías, 2002) ofrece una definición bastante sugerente, la inteligencia es una habilidad necesaria para resolver problemas o elaborar productos importantes en un contexto cultural.

A partir de la teoría de Gardner, los profesores norteamericanos Salovey y Mayer empiezan a utilizar el término de inteligencia emocional quienes refieren que ésta posee la capacidad de reconocer las propias emociones, manejarlas y comprenderlas; así también crear y cultivar relaciones interpersonales amistosas, creyendo también el propio potencial y autoconfianza para seguir adelante (Trujillo y Flores, 2005).

Goleman es quien se encarga de popularizar el término de inteligencia emocional en el ámbito empresarial y aporta su definición mencionando que es el conjunto de habilidades basadas en la inteligencia emocional que permiten un desempeño eficaz en el trabajo (Pérez, 2012).

Baron define a la inteligencia emocional como un conjunto de competencias, habilidades y herramientas personales e interpersonales que influyen en la habilidad general para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente (citado por Ugarriza, 2001).

Cabe señalar las diferencias conceptuales entre los términos de inteligencia emocional y competencia emocional, ya que es necesario para poder tener una idea mucho más clara de la inteligencia emocional en la presente investigación.

Bisquerra y Pérez (2007), refieren que las competencias emocionales aluden a la capacidad del individuo, de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar

actividades emocionales con cierto nivel de calidad y eficacia. Dichas competencias se pueden desarrollar mediante la educación emocional. Finalmente la inteligencia emocional vendría a ser la base fundamental de las competencias emocionales.

### **3.1.2 Modelos teóricos sobre inteligencia emocional**

#### **a) Modelo desarrollado por Mayer y Salovey (1994)**

El modelo de los profesores Jhon Mayer y Peter Salovey, parte del objetivo de medir la inteligencia emocional como una inteligencia clásica tal como la lógico-matemática o verbal, por lo que ha sido clasificado dentro del modelo de habilidades, debido a que consideran la existencia de habilidades cognitivas de los lóbulos prefrontales del neocórtex para percibir, evaluar, expresar, manejar y autorregular las emociones de manera inteligente, adaptándose a las normas sociales y valores éticos (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

Este modelo se ve resaltado en el contexto escolar y se describen cuatro habilidades emocionales durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- La percepción emocional, como habilidad para identificar y reconocer los propios sentimientos y de los demás. El individuo identifica las expresiones no verbales y tono de voz y actúa en relación a ellas. Dichas expresiones pueden identificarse también mediante distintos medios de comunicación como el lenguaje, el arte, etc.

- La facilitación o asimilación emocional, las personas son influenciadas por sus emociones a la hora de tomar decisiones, dirigiendo su atención a información importante. Las emociones tienen influencia sobre la cognición.
- La comprensión emocional, tiene que ver con la habilidad para desglosar el amplio repertorio expresado en señales emocionales, para etiquetarlas y reconocer sus categorías, lo que permite hacer reflexiones anticipatorias y retrospectivas para conocer las causas generadoras y futuras consecuencias del estado anímico, así como conocer las diferentes combinaciones emocionales.
- La regulación emocional, que es más compleja, ya que implica reflexionar sobre las emociones y aprovechar o descartar la información de cada emoción percibida de sí mismo o del entorno (Fernández y Extremera, 2005).

#### **b) Modelo de Goleman (1996)**

El modelo de inteligencia emocional brindado por Goleman, se considera un modelo mixto porque incluye rasgos de personalidad como el control de impulsos, motivación, tolerancia a la frustración, manejo del estrés, ansiedad, asertividad y persistencia. El modelo establece la existencia de un cociente emocional opuesto al cociente intelectual, enfocado en el ámbito laboral, propone la observación de un individuo con alto cociente intelectual pero con poca capacidad de trabajo o un individuo con alta capacidad de trabajo pero con un cociente intelectual medio (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

Los componentes que constituyen este modelo son:

- Conciencia de uno mismo, considera la conciencia que cada persona tiene de sus propias emociones, reconocer sus sentimientos en el momento en el que ocurre.
- Manejar las emociones, el individuo maneja sus propios sentimientos a fin de expresarlos correctamente y mantener relaciones interpersonales saludables.
- Motivarse a sí mismo, las tendencias emocionales guían el logro de objetivos, ya que una emoción tiende a impulsar una acción.
- Reconocer las emociones de los demás, conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas.
- Establecer relaciones, tiene que ver con el manejo de las emociones de los demás, induciendo respuestas deseables en otras personas sin llegar al control.

### **c) El modelo desarrollado por Baron (1997)**

La inteligencia emocional es un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la habilidad general para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente (Ugarriza, 2001). Este viene a ser un factor importante en la determinación de nuestra habilidad para lograr el éxito en la vida y también influye de manera directa en nuestro bienestar general.

Este modelo está considerado dentro de los modelos mixtos porque incluye aspectos de la personalidad y además evalúa indicadores de la psicología positiva

como la felicidad y el optimismo en un marco real y concreto, ya que se puede ver que el modelo incluye la prueba de realidad (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010).

El mismo autor refiere que la inteligencia emocional se combina con otros determinantes importantes de nuestra habilidad para tener éxito en la adaptación a las demandas del medio ambiente, tales como las características básicas de la personalidad y la capacidad intelectual cognitiva (Ugarriza y Pajares, 2005).

El modelo propuesto por Baron (citado por Ugarriza, 2001) es multifactorial en el que se centra en los procesos antes que en los logros y se compone de cinco componentes principales: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general. A su vez cada componente se encuentra subdividido en componentes que son habilidades relacionadas (Souza, 2006).

- El componente intrapersonal incluye:
  - Conciencia de las propias emociones como la habilidad para reconocer los propios sentimientos, diferenciarlos e identificar los elementos que han causado dichas emociones.
  - Asertividad como habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos, defender los propios derechos de forma no destructiva.
  - Consideración hacia uno mismo como la habilidad para respetar y aceptarse a sí mismo aceptando los aspectos positivos y negativos percibidos en uno mismo como posibilidad y limitaciones. Se asocia al sentimiento de seguridad y confianza, al autoconcepto y la autoestima y al sentido de identidad.



- Autoactualización, como 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.
- Independencia, habilidad para autodirigir y autocontrolar los propios pensamientos y acciones para no tener dependencias emocionales.
- Dentro de los componentes interpersonales se incluye:
  - Empatía, que es la habilidad para ser consciente, entender y apreciar los sentimientos de los demás.
  - Responsabilidad social, como capacidad para mostrarse cooperativo, aceptar a otros y desarrollar un rol social contribuyendo de forma constructiva en un grupo social.
  - Relaciones interpersonales, como 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.
- El componente de adaptabilidad incluye:
  - Solución de problemas, como habilidad para identificar y definir los problemas así como para generar e implementar soluciones potencialmente efectivas.
  - Evaluación de la realidad, que viene a ser el análisis de la correspondencia entre lo que se experimenta y las evidencias objetivas que justifican o soportan los sentimientos, percepciones y pensamientos.

- Flexibilidad, como habilidad para ajustar las propias emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.
- El componente de manejo del estrés incluye:
  - Tolerancia al estrés, como capacidad para soportar situaciones adversas y estresantes sin hundirse o sentirse desbordado mediante el afrontamiento activo y positivo del estrés.
  - Control de impulsos, como habilidad para resistir o retardar los impulsos o la tentación a actuar y se relaciona con el control de la agresividad y la hostilidad.
- En el componente del estado de ánimo en general incluye:
  - Felicidad, como capacidad para sentirse satisfecho con la propia vida, para disfrutar de uno mismo y de los otros.
  - Optimismo, como habilidad para buscar y mirar el lado positivo de la vida y para mantener una actitud positiva incluso en condiciones adversas.

### **3.1.3 Importancia de la inteligencia emocional del docente**

El aprendizaje no es sólo cognitivo, sino que implica el desarrollo de aptitudes, capacidades, competencias para hacer, ser y convivir, formando una totalidad con el aspecto cognitivo, por lo que estos aprendizajes están en función de una vida más plena, con más posibilidades y libertad, de allí se piensa en la importancia del principal modelo activo en el aula, el docente (Fernández, 2005).

No se puede pretender que los docentes se limiten a cumplir su actividad profesional a teorías y técnicas para aplicar con sus estudiantes solamente, ni que además sea eso una buena práctica educativa, dejando de lado su ser emocional y social como señalan Fernández-Berrocal, Ruiz, Cabello y Palomero (citados por Villán, 2013). Al ingresar el maestro al aula, lleva consigo todo su ser, sin dejar una puerta fuera y aunque intente ser objetivo, habrá características personales que ejercerán una influencia en su docencia (Bisquerra y Pérez, 2007). Además, como describen Abarca, Marzo, Sala y Hué (citados por Villán, 2013) la actividad de transmitir conocimientos lleva implícita la transmisión de valores, donde se encuentran implicados tanto el docente como el alumnado, y va a marcar la relación entre ambos agentes.

La importancia de la inteligencia emocional del docente en el ejercicio profesional es de suma importancia y poco trabajado en el país.

El carácter emocional de los docentes contribuye a la aparición de determinados comportamientos en el alumnado y en sus compañeros de profesión (Sala y Abarca, 2002). Es por ello que en la actualidad debe brindarse mayor atención al desarrollo emocional de los docentes con el fin de mejorar también el desarrollo emocional de los estudiantes y por consiguiente futuros ciudadanos (Villán, 2013).

#### **3.1.4 La inteligencia emocional y su repercusión en el aula**

El docente, en el aula de clase es el gestor, éste es quien promueve el clima que el aula tendrá durante su estadía. Todo lo que el docente realice, será

observado por los estudiantes, de ahí que su papel en el aula es protagónico, porque dependerá del docente el cómo se construyan las relaciones con los estudiantes y de éstos con otros estudiantes dentro de la clase. Es por ello que se enfatiza en la importancia de que el docente tenga claro lo que quiere expresar y por consecuencia, expresarlo de manera correcta (Barreda, 2012).

El clima del aula es principalmente impartido y modificado por el docente, mediante la expresión de sus sentimientos en la relación con los estudiantes, el dominio del tema y especialmente el manejo de la clase. Mientras el docente se muestre competente, según sus fortalezas emocionales, los estudiantes responderán a ello de manera positiva (Palomera, 2006).

## **3.2. Estilos educativos**

### **3.2.1. Definiciones**

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).

Es con estos supuestos que se inician las investigaciones en socialización para determinar los patrones de crianza en población parental y las consecuencias en el desarrollo de los niños.

Tal es así que de los intentos de definir el estilo educativo surgen algunos componentes particulares haciendo referencia a 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, el cual es expresado en el proceso de educación y por último las creencias acerca de la crianza que tienen que ver con las ideas del educador en relación a la educación de otro ser humano (Alvites, 2012). Considerando las variables del proceso educativo o de crianza, se cree que las creencias juegan un papel importante, ya que a partir de éstas se puede conocer el estilo o perfil del educador. Sin embargo es necesario tomar 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 (Solís-Cámara y Díaz, 2007).

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 Magáz 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 éste 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.

### **3.2.2. Modelos teóricos sobre estilos educativos**

A partir de la perspectiva psicodinámica; en la que se concibe al estilo educativo como la actitud que tienen los padres influyen en el modo de interacción familiar lo cual determina la relación emocional entre padres e hijos e influye en el desarrollo de éstos últimos; la perspectiva del aprendizaje social y modificación de conducta; refiere que el estilo educativo es la práctica de conductas específicas que generan el contexto de interacciones familiares del cual los niños captan los patrones observados. De dichas perspectivas surgen una serie de dimensiones: Aceptación/rechazo y dominio/sumisión, calor emocional/hostilidad y abandono/implicación; amor/hostilidad y autonomía/control; afecto/hostilidad y restricción/permisividad (Raya, 2008).

#### **a) Modelo desarrollado por Baumrind (1971)**

Desde el enfoque de Baumrind, el estilo educativo es el proceso de socializar al niño de acuerdo con las demandas de la sociedad, pero manteniendo el sentido de integridad personal. Para ello se ven implicados los valores y las creencias que el educador (sea padre o docente) tiene de sí mismo y la naturaleza de los niños con los que se relaciona (Torío, Peña y Rodríguez, 2008).

Baumrind, citada por Raya (2008) refiere cuatro estilos educativos:

- Autoritativo, estos educadores prestan atención a las demandas de los niños y muestran interés, manifiestan afecto y apoyo al mismo tiempo que controlan y ejercen democracia. Favorecen la autonomía e independencia, estableciendo reglas claras sin invadir ni restringir la intimidad del niño. Promueven la conducta asertiva, orientando sus prácticas disciplinarias hacia la inducción y reflexión antes que al castigo. Mantienen una comunicación efectiva y bidireccional, evidencia bajos niveles de estrés.
- Autoritario, combinan altos niveles de exigencia y control con poca sensibilidad, tienen en menos las peticiones de los niños y por lo general no responden a las demandas. Son distantes y poco afectuosos, en cambio se muestran coercitivos. Proporcionan un ambiente ordenado, con reglas claras pero impuestas, son restrictivos y apoyan muy poco a los niños en el aspecto emocional.
- Permisivo, ejercen poco control y poca exigencia y tienden a responder a las demandas de los niños. Tienden a la indulgencia, no colocan límites, ni muestran autoridad, sino que se muestran flexibles en cuanto a las reglas, no permiten que los niños asumen responsabilidades ni obligaciones. No demandan conductas maduras y evitan el enfrentamiento con los niños y/o discusiones.
- Negligente, suelen no responder a las demandas de los niños, tampoco controlan ni apoyan sus conductas. Derivan sus responsabilidades hacia otras figuras de autoridad.

## **b) El modelo desarrollado por Magáz y García (1998)**

Como ya se ha referido anteriormente, la variable estilos educativos, viene siendo investigada a raíz de la observación de las formas de crianza de los padres; es así que Magáz y García (1998) 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 sucederle a sus estudiantes, sea esto positivo o negativo. Consideran a sus 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 sus 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 sus 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 sus estudiantes muestran capacidad para tomar decisiones por cuenta propia y reflejan autonomía en sus conductas.
- Conductas: premian y alientan a sus 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 sus estudiantes, considerando que ello es su obligación. Centra 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 sus estudiantes requieren aprender pautas conductuales y habilidades para desarrollar comportamientos adecuados, respetando la autonomía y propia iniciativa de los menores, teniendo en cuenta que sus estudiantes 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 sus 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, citado por Alvites, 2012).

### **3.2.3. El estilo educativo del docente y su importancia**

Isaza y Henao (citados por Villán, 2013) defienden la idea de que 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, van a ejercer influencia en todas las situaciones educativas.

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).

Fernández (citado por Cerrillo, 2003) sugiere una seria reflexión sobre el rol del docente, en el que éste debe centrarse en escuchar y dialogar, orientar al estudiante hacia el dónde y cómo del conocimiento, informando y suministrando los medios para aprender, el docente debe ser además el mediador de la vida y la sociedad.

El rol del docente es protagónico, importante e influyente, al mostrarse capaz de utilizar sus capacidades cognitivas y emocionales en favor de la formación de otros seres humanos y dicha formación parte del establecimiento de relaciones emocionales adecuadas. Es por ello que el educador con un estilo asertivo provee un camino y propicia un clima en el que los educandos podrán desarrollar conductas prosociales, altruistas y sobre todo la autoafirmación que le permitirá expresarse con seguridad, respeto, confianza y obediencia en su entorno social (Da Dalt de Mangione y Difabio de Anglat, 2002).

#### **4. Definición conceptual de términos básicos**

##### **4.1. 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 (Baron, citado por Ugarriza en 2001).

## **4.2. Estilo educativo**

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).

## **4.3. 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 del conocimiento y el estudiante es el receptor (Arellano, 2011).

## **5. Hipótesis de la investigación**

### **5.1. Hipótesis general**

Existe relación significativa entre inteligencia emocional y estilos educativos en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica, 2015.

### **5.2. Hipótesis específicas**

- Existe relación significativa entre la inteligencia intrapersonal y los estilos educativos sobreprotector, punitivo, inhibicionista y asertivo en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica, 2015.

- Existe relación significativa entre la inteligencia interpersonal y los estilos educativos sobreprotector, punitivo, inhibicionista y asertivo en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica, 2015.
- Existe relación significativa entre la inteligencia adaptabilidad y los estilos educativos sobreprotector, punitivo, inhibicionista y asertivo en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica, 2015.
- Existe relación significativa entre la inteligencia manejo del estrés y los estilos educativos sobreprotector, punitivo, inhibicionista y asertivo en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica, 2015.
- Existe relación significativa entre la inteligencia estado de ánimo en general y los estilos educativos sobreprotector, punitivo, inhibicionista y asertivo en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica, 2015.

## **Capítulo III**

### **Materiales y métodos**

#### **1. Método de la investigación**

La investigación tiene un alcance correlacional-descriptivo, ya que se especifican las características encontradas en la relación existente entre las variables de estudio, además el diseño de la investigación siguió una orientación no experimental de corte transversal, ya que no se manipularon las variables y fue en un tiempo único (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

#### **2. Variables de la investigación**

##### **2.1. Identificación de las variables**

###### **2.1.1. Inteligencia emocional**

Según refiere Baron en 1997 (citado por Ugarriza, 2001) la inteligencia emocional vendría a ser 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.

### 2.1.2. Estilos educativos

Según Magaz y García (1998) comprende el conjunto de ideas, creencias, valores, actitudes y hábitos de comportamiento que los docentes mantienen en relación a la educación de sus estudiantes. Ellos mencionan además que cada persona tiene una filosofía de vida y una filosofía educativa sin excepción; la cual ha sido influenciada por el medio social desde la infancia hasta la madurez, que sumadas a las propias experiencias, modula los hábitos de comportamiento para interactuar con otros y con uno mismo.

### 2.2. Operacionalización de las variables

A continuación la Tabla 1, muestra las dimensiones de las competencias emocionales planteadas por Baron, asimismo sus indicadores con sus definiciones y los ítems de evaluación.

Tabla 1

*Operacionalización de la variable inteligencia emocional según Baron (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.	18, 44, 55, 61, 72, 98, 119, 124.
	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.
Adaptabilidad	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.
	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	4, 20, 33, 49, 64, 78, 93, 108, 122.

		sentirse desbordado mediante el afrontamiento activo y positivo del estrés.	
	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 la vida y para mantener una actitud positiva incluso en condiciones adversas.	11, 20, 26, 54, 80, 106, 108, 132, 133.

En la Tabla 2, se muestran las dimensiones de la variable estilos educativos con sus respectivos indicadores, definiciones e ítems de evaluación de la variable estilos educativos.

Tabla 2

*Operacionalización de la variable estilos educativos según Magáz 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.	2, 8, 13, 17, 22, 25, 28, 30, 32, 33, 42, 47
	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.	
	Funcionalidad	Todo ser humano actúa siempre con una finalidad.	
	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, 18, 20, 24, 26, 29, 36
	Culpabilización	Se consideran excesivamente responsables de su desarrollo.  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.	
Punitivo			
	Exigencias	Las personas tienen la obligación de actuar de una forma determinada: la establecida por las normas y códigos de convivencia.	3, 9, 14, 19, 23, 31, 35, 38, 40, 44, 46, 48
	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.	
Inhibicionista			
	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, 34, 37, 39, 41, 43, 45
	Desculpabilización	Los docentes no se sienten culpables de los posibles perjuicios y daños que puedan sufrir sus estudiantes en el transcurso de su desarrollo vital.	

---

### **2.3. Delimitación geográfica y temporal**

El desarrollo del presente proyecto de investigación fue llevado a cabo durante los meses comprendidos entre Febrero y Diciembre del año 2014 en la ciudad de Chosica, ubicada en el departamento de Lima, capital del Perú.

### **2.4. Participantes**

El grupo de participantes estuvo conformado por 80 docentes activos de Instituciones Privadas Religiosas de Chosica los cuales fueron; La Roca, Eduardo Forga, El Buen Pastor de Ñaña, Mi Jesús, Educare y Minuet; sin embargo 3 casos fueron eliminados ya que presentaron un índice de inconsistencia muy alto. El tipo de muestreo fue no probabilístico, a conveniencia del investigador.

#### **2.4.1. 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
- Condición laboral, contratados y nombrados

Criterios de exclusión:

- Personal docente que se encuentre realizando prácticas

- Personal que no respondió adecuadamente en los test y/o obtuvieron puntuaciones inválidas.

#### 2.4.2. Características de los participantes

A continuación se detallan las características de los participantes.

Tabla 3

*Número de docentes participantes por cada Institución Educativa*

Institución	Frecuencia	Porcentaje
La Roca	23	29,9%
Eduardo Forga	12	15,6%
El Buen Pastor	13	16,9%
Mi Jesús	11	14,3%
Educare	15	19,5%
Minuet	3	3,9%

En la Tabla 3 se aprecia que el porcentaje más alto de docentes (29,9%) de participantes fueron los del colegio La Roca, seguido por los del Educare con el 19,5%, inmediatamente le sigue los del Buen Pastor con un porcentaje del 16,9%, los del Eduardo Forga participaron el 15,6% del total de participantes, el 14,3% de docentes que participaron fueron los de Mi Jesús y finalmente el 3,9% del total fueron docentes de Minuet.

En cuanto a las características de los participantes del estudio se observaron los porcentajes en las tablas que siguen.

Tabla 4

*Número de docentes varones y mujeres participantes*

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	59	76,6%
Masculino	18	23,4%

En la tabla 4, se observa que del total, la mayoría de participantes fueron del sexo femenino con un 76,6%, mientras que los docentes de sexo masculino fueron el 23,4% de los participantes.

Tabla 5

*Frecuencia de edades de los participantes*

Rango de edad	Frecuencia	Porcentaje
21 a 30 años	26	33,8%
31 a 40 años	27	35,1%
41 a 60 años	24	31,2%

Se observa que el mayor porcentaje (35,1%) de los docentes que participaron tienen edades entre los 31 y 40 años, seguido por el 33,8% de docentes con edades que oscilaron entre los 21 y 30 años, los docentes con edades entre 41 y 60 años fueron el 31,2% de los participantes.

Tabla 6

*Número de participantes según años de experiencia*

Rango de años	Frecuencia	Porcentaje
1 a 10 años	48	62,3%
11 a 20 años	21	27,3%
21 a 31 años	8	10,4%

El 62,3% de docentes participantes consiguieron de 1 a 10 años de experiencia, el 27,3% de 11 a 20 años con experiencia en la docencia. Sólo el 10,4% de docentes que participaron refirieron entre 21 y 31 años de experiencia.

Tabla 7

*Número de participantes según niveles educativos*

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Inicial	20	26,0%
Primaria	21	27,3%
Secundaria	36	46,8%

Según la Tabla 7, se observa que el mayor porcentaje de docentes que participaron del estudio, fueron del nivel secundario con un 46,8%, mientras que los del nivel primario fueron un 27,3% y los docentes del nivel inicial fueron el 26,0% del total de participantes.

## **2.5. Técnica e instrumentos de recolección de datos**

### **2.5.1. Inventario de Inteligencia emocional Baron (I-CE) (1997)**

Para la evaluación de la inteligencia emocional se utilizó el Inventario de Inteligencia Emocional de Baron (I-CE), para ser aplicado en sujetos de 15 años más, el cual consta de 133 afirmaciones que el examinado deberá responder según una escala tipo Likert con cinco posibilidades, en la que 1 es rara vez o casi nunca y 5 es con mucha frecuencia o siempre. Dicho cuestionario ha sido validado por Ugarriza (2003) con baremos peruanos. El cuestionario pretende valorar los componentes de la inteligencia emocional los cuales son cinco: intrapersonal,

interpersonal, adaptabilidad, estado afectivo y gestión del estrés. La confiabilidad del instrumento es de 0.93, apreciándose una consistencia interna muy alta. Así también se observa que la validez es significativa según la prueba de chi cuadrado, con las siguientes valoraciones; para la inteligencia intrapersonal 0.92, interpersonal 0.68, inteligencia de adaptabilidad 0.78, inteligencia manejo del estrés 0.61, inteligencia ánimo general 0.88 (Ugarriza, 2001).

Para la presente investigación se analizaron las propiedades psicométricas de este inventario, encontrando un alfa de Cronbach de 0.928, lo cual evidencia adecuada fiabilidad de la prueba. De igual manera se obtuvo un alfa de 0.876 en la dimensión intrapersonal, 0.748 en la dimensión interpersonal, 0.807 en la dimensión de adaptabilidad, 0.849 en el manejo del estrés y 0.753 en la dimensión de ánimo general.

Los puntos de corte establecidos y utilizados en esta investigación están consignadas en la Hoja de Perfil de I-CE cuyos valores son los siguientes:

- 116 a más, indica capacidad emocional muy desarrollada
- 85 a 115, indica capacidad emocional adecuada
- 84 y menos, indica capacidad emocional por mejorar.

### **2.5.2. Perfil de estilos educativos (1998)**

Para lograr los objetivos propuestos para esta investigación se utilizó para la medición de los estilos educativos, el Perfil de Estilos Educativos (PEE), elaborado y validado por Magaz y García (1998) con un alpha 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.

Para fines de la presente investigación se analizó la validez de este test 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.

## **2.6. Proceso de recolección de datos**

Para realizar la recolección de datos, se envió la carta de solicitud a los directores de las respectivas instituciones educativas, quienes asignaron la fecha, hora y lugar de evaluación.

Las evaluaciones se realizaron en los ambientes de cada institución. Una vez reunidos los docentes, recibieron información breve acerca de las variables de estudio y el propósito de la investigación. Inmediatamente recibieron los test con sus respectivas instrucciones, se resolvieron algunas dudas pertinentes al desarrollo de los cuestionarios. Cada grupo tardó entre 40 a 60 minutos en completar ambos cuestionarios.

Finalmente cada docente recibió un presente en agradecimiento por su participación voluntaria.

## **2.7. Procesamiento y análisis de datos**

Para procesar los datos recolectados en la muestra, se introdujo todo lo obtenido en el programa estadístico SPSS versión 20.

Tras la codificación de los datos, se transfirieron a una matriz para ser depurados y proceder al análisis.

Los análisis iniciales fueron descriptivos con el objetivo de fijar de un modo más concreto las características de la muestra. Luego se realizó el análisis correlación con el coeficiente de Spearman, a fin de responder a los objetivos e hipótesis planteados.

## Capítulo IV

### Resultados y discusión

#### 1. Resultados descriptivos

En primer lugar se presenta las tablas con los resultados obtenidos por cada variable, para seguidamente observar las correlaciones.

##### 1.1. Inteligencia emocional

En cuanto al nivel alcanzado de la inteligencia emocional, se observa el siguiente detalle.

Tabla 8

*Niveles de Inteligencia Emocional*

Inteligencia emocional	Nivel de desarrollo					
	Por mejorar		Adecuado		Muy desarrollado	
	f	%	f	%	f	%
Global	0	0	35	45.5%	42	54.5%
Intrapersonal	8	10.4%	60	77.9%	9	11.7%
Interpersonal	0	0	14	18.2%	63	81.8%
Adaptabilidad	5	6.5%	48	62.3%	24	31.2%
Manejo del estrés	2	2.6%	52	67.5%	23	29.9%
Ánimo general	2	2.6%	63	81.8%	12	15.6%

Se observa que el 54.5% de docentes obtuvieron un nivel muy desarrollado de inteligencia emocional y el 45.5% restante se ubicó en el nivel adecuado. Respecto a la inteligencia intrapersonal el mayor porcentaje de docentes se encontró en un nivel adecuado con un 77.9%. En relación a la inteligencia interpersonal, la mayoría de docentes obtuvo un nivel muy desarrollado con un porcentaje del 81.8. En adaptabilidad, el 62.3% de docentes evaluados obtuvieron un nivel adecuado. En cuanto al manejo del estrés el mayor porcentaje de docentes con un 67.5% se ubicaron en el nivel adecuado. Finalmente en cuanto al ánimo general también se observó al mayor porcentaje de docentes con un nivel adecuado en un 81.8%.

## 1.2. Estilos educativos

A continuación se muestran los resultados obtenidos en cada estilo educativo.

Tabla 9

*Puntuaciones de Estilos Educativos*

Estilos educativos	Puntuaciones en estilos educativos					
	Bajo		Moderado		Alto	
	f	%	f	%	f	%
Sobreprotector	18	23,4%	46	59,7%	13	16,9%
Asertivo	0	0	7	9,1%	70	90,9%
Punitivo	57	74,0%	19	24,7%	1	1,3%
Inhibicionista	31	40,3%	40	51,9%	6	7,8%

Se observa que el 90,9% de docentes obtuvieron altas puntuaciones en el estilo asertivo, el 51,9% obtuvo puntuaciones moderadas en el estilo inhibicionista,

mientras que en el estilo sobreprotector obtuvieron un 59,7% y en el estilo punitivo un 24,7%. En las puntuaciones bajas, se observa que el 74,0% estuvo en el estilo punitivo, el 40,3% en el estilo inhibicionista y en el sobreprotector el 23,4%, no se hallaron puntuaciones bajas para el estilo asertivo.

## 2. Prueba de normalidad

Con el propósito de realizar los análisis comparativos y contrastar las hipótesis planteadas, se ha procedido a realizar primero la prueba de bondad de ajuste para precisar si las variables presentan una distribución normal. En ese sentido la tabla 15 presenta los resultados de la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov (K-S). Como se observa en la Tabla 15 los datos correspondientes a las variables en su mayoría no presentan una distribución normal dado que el coeficiente obtenido (K-S) es significativo ( $p < 0.05$ ). Por tanto, para los análisis estadísticos correspondientes se empleó estadística no paramétrica.

Tabla 10

*Prueba de bondad de ajuste a la curva normal para las variables de estudio*

Instrumentos	Variabes	Media	D.E.	K-S	P
ICE de Baron	Intrapersonal	101.63	12.41	0.060	0.200
	Interpersonal	129.83	16.20	0.075	0.200
	Adaptabilidad	107.08	15.37	0.062	0.200
	Manejo del estrés	108.82	13.03	0.088	0.200
	Ánimo general	102.26	11.55	0.105	0.036
Estilos Educativos	Asertivo	7.59	0.831	0.426	0.000
	Sobreprotector	5.116	2.339	0.091	0.178
	Inhibicionista	3.051	1.555	0.153	0.000
	Punitivo	1.701	1.396	0.238	0.000

---

\*p<0.05

### 3. Resultados de correlación entre estilos educativos e inteligencia emocional

En las siguientes tablas se observa el nivel de significancia calculada mediante el coeficiente Rho de Spearman para determinar la asociación entre los estilos educativos (inhibicionista, punitivo, sobreprotector, y asertivo) e inteligencia emocional (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, estado de ánimo general).

Tabla 11

*Prueba de correlación entre estilos educativos e inteligencia emocional y dimensiones según la prueba Rho de Spearman*

Dimensiones	Sobreprotector		Asertivo		Punitivo		Inhibicionista	
	rho	p	rho	p	rho	p	rho	p
Inteligencia emocional	-.401**	0.000	.116	0.314	-.511**	0.000	-.028	0.809
Intrapersonal	-.401**	0.000	.154	0.180	-.426**	0.000	-.056	0.631
Interpersonal	-.320**	0.005	.041	0.723	-.358**	0.001	.016	0.892
Adaptabilidad	-.420**	0.000	.140	0.223	-.441**	0.000	.057	0.620
Manejo del estrés	-.243*	0.033	.115	0.318	-.398**	0.000	-.093	0.420
Ánimo general	-.324**	0.004	.111	0.338	-.468**	0.000	-.017	0.881

Se observa una relación estadísticamente significativa, moderada e indirectamente proporcional entre el estilo sobreprotección y la inteligencia emocional global (rs=-0.401, p<0.01); asimismo, con la inteligencia intrapersonal (rs=-0.401, p<0.01),

con la interpersonal ( $r_s=-0.320$ ,  $p<0.01$ ); con la adaptabilidad ( $r_s=-0.420$ ,  $p<0.01$ ); con el manejo del estrés ( $r_s=-0.243$ ,  $p<0.05$ ); y con el ánimo general ( $r_s=-0.324$ ,  $p<0.01$ ).

También existe una relación indirectamente proporcional entre la punición y la inteligencia emocional ( $r_s=-0.511$ ,  $p<0.01$ ), la inteligencia intrapersonal ( $r_s=-0.426$ ,  $p<0.01$ ), con la interpersonal ( $r_s=-0.358$ ,  $p<0.01$ ), con la adaptabilidad ( $r_s=-0.441$ ,  $p<0.01$ ), con el manejo del estrés ( $r_s=-0.398$ ,  $p<0.01$ ) y con ánimo general ( $r_s=-0.468$ ,  $p<0.01$ ).

#### **4. Discusión**

A continuación se analizan los resultados de la relación entre la inteligencia emocional y los estilos educativos reportados por los docentes que participaron en esta investigación.

En la presente investigación se encontró que existe una relación negativa entre la inteligencia emocional y los estilos educativos. Es así que los niveles de inteligencia emocional son menores cuando se obtiene un estilo educativo sobreprotector o punitivo. Este resultado encuentra asidero en la revisión bibliográfica, ya que según Baron (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 hacerle 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 el caso del estilo punitivo, suele caracterizarse por un alto nivel de exigencia, intolerancia e incomprensión hacia sus estudiantes, lo cual está en contraste con niveles adecuados o muy desarrollados de inteligencia emocional. Saarni (citado por Bisquerra, 2003), hace referencia que la competencia emocional se relaciona con la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales, sin embargo ésta autoeficacia no se observaría en los estilos educativos sobreprotector y punitivo. Según refieren Extremera y Fernández-Berrocal (2004), al poseer el docente mayores competencias emocionales desarrolladas, su estilo educativo será más asertivo, afectivo y estable. En cuanto al estilo asertivo e inhibicionista no 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 moderada y compleja y cabe la probabilidad de que incidan otros factores.

Asimismo, se halló que existe relación significativa inversa entre la dimensión intrapersonal y los estilos educativos sobreprotector y punitivo. La inteligencia intrapersonal hace referencia a habilidades tales como percatarse y comprender los propios sentimientos, diferenciarlos y conocer su origen, así también la



habilidad para expresar asertivamente sentimientos, creencias y pensamientos; involucra además la comprensión, aceptación y respeto por uno mismo conociendo las propias posibilidades y limitaciones; la capacidad de autorrealización e independencia también son habilidades consideradas en este componente, que como es claro, difícilmente aparecen caracterizando un estilo sobreprotector o punitivo. Esto se ve reforzado con el estudio realizado por Sala (2002), quien refirió que una mayor puntuación en el estilo sobreprotector se correspondía con menores habilidades intrapersonales, 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. En cuanto al estilo asertivo e inhibicionista no se observa relación alguna.

La relación inversa entre la inteligencia interpersonal y el estilo sobreprotector fue altamente significativa. Este componente de la inteligencia emocional tiene que ver con la empatía, la habilidad para establecer y mantener relaciones mutuamente satisfactorias y con un nivel de responsabilidad social adecuado en el que el propio individuo se siente cooperativo y constructivo de su grupo social. Según los ítems señalados en el perfil de estilos educativos, tales como: “los profesores tenemos la obligación de educar a nuestros alumnos evitándoles cualquier tipo de malestar o incomodidad”, “me pongo nervioso cuando alguno de mis alumnos quiere hacer algo sin mi ayuda o supervisión”, “frecuentemente estoy

preocupado por la posibilidad de que mis alumnos sufran algún daño” o “los profesores somos responsables de todo lo que les pueda ocurrir a nuestros alumnos”, evidenciarían un sentido de hiperresponsabilidad social, en la que la satisfacción mutua en la relación no se da, debido al constante sentimiento de culpa y ansiedad presente en el docente. Entonces el docente con estilo sobreprotector estaría muy limitado en su capacidad interpersonal. Gallargo (2008) encontró que los docentes con mayor desarrollo de sus habilidades personales y metodológicas desarrollaron mejores actitudes en sus estudiantes así como una media de calificaciones más altas, de lo cual podría inferirse que el docente con pocas habilidades personales no conseguiría tal influencia social-relacional en sus estudiantes; ya que a menor inteligencia interpersonal mayor presencia de indicadores de un estilo educativo sobreprotector. Además es posible observar relación inversa y significativa de la inteligencia interpersonal con el estilo educativo punitivo, tal como lo refiere Sala (2002), quien afirma que el estilo punitivo se corresponde con menores habilidades interpersonales.

En cuanto a la adaptabilidad se encontró que la relación es también inversa y significativa con los estilos sobreprotector y punitivo, es decir, que cuando se incrementaron los puntajes de los estilos señalados, decreció la adaptabilidad. Evidentemente, que a menor desarrollo de la habilidad para la solución de problemas, evaluar la correspondencia entre lo experimentado y la realidad y la capacidad para realizar ajustes adecuados a las emociones y conductas a diferentes situaciones, los docentes muestran una mayor incidencia de un estilo sobreprotector o punitivo. Los ítems del componente adaptabilidad refieren “por lo

general, me trabo cuando pienso acerca de las diferentes maneras de resolver un problema”, “me resulta difícil cambiar mis costumbres”, “en general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana”, o “me resulta difícil cambiar de opinión”, con lo cual, si el docente respondió positivamente a éstas afirmaciones, evidencia las características de intolerancia e incomprensión del estilo punitivo y la ansiedad del estilo sobreprotector. Es así que los docentes con baja capacidad para adaptarse estarían influenciando negativamente la vida de sus estudiantes, ya que como refiere Extremera y Fernández-Berrocal (2004), los profesores transmiten patrones de conducta, convirtiéndose en un modelo de aprendizaje vicario.

La dimensión de inteligencia emocional manejo del estrés, presentó una relación inversa y significativa con el estilo punitivo. Por lo que un docente con estilo educativo punitivo tendría menor capacidad para manejar el estrés. Observando las subdimensiones de cada variable se encuentra un marcado contraste, ya que como define Baron (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 y

centrados en la conducta negativa de sus hijos. A diferencia de Sala (2002), quien encontró mayor correspondencia del estilo punitivo con menores habilidades interpersonales. En cuanto al estilo sobreprotector se encuentra también una relación inversamente significativa, debido a la incompatibilidad de características, por lo que el estilo educativo sobreprotector tendría un alto nivel de ansiedad lo que predice una mala gestión del estrés.

Finalmente se observó también que el estado de ánimo general se relacionó de manera inversa y significativa con el estilo sobreprotector y punitivo. Es decir que la felicidad y el optimismo estarían muy disminuidos en docentes sobreprotector y punitivos, lo cual no les permitiría sentirse satisfechos de su propia vida, ni ver los aspectos positivos a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos. Los siguientes ítems refieren “los profesores deben enseñar a sus alumnos que la vida está llena de dificultades con las que hay que luchar”, “pienso que mis alumnos no se merecen ningún premio o elogio por comportarse como deben”, “lo mejor es que los alumnos aprendan por los daños que sufren en la vida”. Al responder afirmativamente se revela la incapacidad para disfrutar de sí mismo y de otros y la falta de expresión de sentimientos positivos de un docente con estilo punitivo. Puntuaciones altas en este componente se corresponden con un estilo asertivo según refiere Sala (2002).

## **Capítulo V**

### **Conclusiones y recomendaciones**

#### **1. Conclusiones**

En el presente estudio se encontró que existe relación significativa entre la inteligencia emocional y los estilos educativos sobreprotector y punitivo de los docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica; dicha relación fue inversa, señalando que a mayor nivel de inteligencia emocional del docente, menor uso de los estilos educativos señalados. Sin embargo, ésta relación no fue significativa con los estilos inhibicionista y asertivo.

La inteligencia emocional en su dimensión intrapersonal también se encontró relacionada inversamente con los estilos educativos sobreprotector y punitivo. Es decir, los docentes que mostraron poca aceptación de sí mismos y con tendencia a ser inseguros y dependientes, tienden a presentar un estilo sobreprotector y/o punitivo en su forma de educar.

Además se encontró relación significativa e inversa entre la inteligencia interpersonal y los estilos educativos sobreprotector y punitivo, esto es resaltante ya que esta inteligencia está caracterizada por la empatía y capacidad de mantener relaciones interpersonales satisfactorias lo cual es difícil de lograr si el

docente posee creencias de hiperresponsabilidad, sobreexigencia, incomprensión y fuertes sentimientos de culpa en la relación con sus estudiantes.

También, existe relación inversa entre la dimensión de adaptabilidad y los estilos sobreprotector y punitivo, en la que la habilidad de solución de problemas y regulación emocional frente a diversos contextos, se encuentra disminuida en docentes caracterizados por la ansiedad y culpa excesiva, así como también en docentes con poca tolerancia a la frustración.

De igual manera se encontró que existe relación inversa entre el manejo del estrés y los estilos sobreprotector y punitivo, ya que los docentes con capacidad para tolerar y soportar situaciones adversas, evidenciando actitud positiva y activa, no suelen presentar creencias de tipo punitivo, caracterizado por poco autocontrol, incomprensión e intolerancia: y de tipo sobreprotector, caracterizado por ansiedad y culpa.

Finalmente, se encontró también relación inversa entre el ánimo general y los estilos sobreprotector y punitivo, debido a que los docentes con dichos estilos, presentan dificultad para sentir y expresar felicidad y optimismo especialmente en su vida profesional debido a las creencias negativas que mantienen respecto a la educación de sus estudiantes, lo que conlleva a relaciones inadecuadas que confirman sus creencias y por ende su poco optimismo frente a las mismas.

## **2. Recomendaciones**

- ✓ En la presente investigación se observó que todo el personal docente que participó, alcanzó niveles adecuados de inteligencia emocional. Por lo que

se recomienda a los centros educativos participantes, seguir incentivando estas habilidades proporcionando un clima laboral adecuado.

- ✓ Los centros educativos también deben promover el desarrollo de habilidades emocionales para sus docentes mediante talleres de fortalecimiento de la inteligencia emocional en su dimensión intrapersonal e interpersonal, ya que según la presente investigación, ésta dimensión es la que presenta mayor relación con el estilo de educar del docente.
- ✓ Las instituciones educativas y la red educativa en general tienen que considerar la evaluación psicológica al personal docente que aspira un puesto de trabajo en la institución educativa.
- ✓ Ampliar el proceso de investigación, ampliando el número de participantes, ya que en esta investigación se tuvo contrastantes resultados con otras investigaciones en cuanto a la relación entre la inteligencia emocional y los estilos educativos, asertivo e inhibicionista.
- ✓ Mejorar la fiabilidad de los instrumentos y su adaptación en población docente peruana.

## 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](http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/123456789/1646/ALVITES_SOSA_GONY_ESTILOS_EDUCATIVOS.PDF?sequence=1)
- Arellano, F. (2011). *¿Qué es un docente?*. Web Gestiópolis. Recuperado de <http://www.gestiopolis.com/que-es-un-docente/>
- 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>
- 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](http://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/811/2012_05_21_TFM_ESTUDIO_DEL_TRABAJO.pdf?sequence=1)
- 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>

- 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\\_profesor.es.pdf](http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF5burnout_en_profesor.es.pdf)
- Fernández, J. (2005). *Matriz de competencias del docente de educación básica*. Revista Ibero-Americana, 36(2). Recuperado de <http://rieoei.org/investigacion/939Fernandez.PDF>
- Fernández, P., Extremera, N. (2005). *La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(3), 63-93. Recuperado de [http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo\\_de\\_mayer\\_salovey.pdf](http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.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/espiral/articulos/ESPIRAL\\_VOL\\_3\\_N\\_6\\_ART\\_4.pdf](http://www.cepcuevasolula.es/espiral/articulos/ESPIRAL_VOL_3_N_6_ART_4.pdf)
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples; la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- 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](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)
- 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-y-documentos-oficiales/estilo-de-vida-y-conducta-cristiana/>

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](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-de-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.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?276>
- 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](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-f-2008-estudio-sobre-los-estilos-educativos-parentales-y-su-relacion-con-los-trastornos-de-conducta-en-la-infancia-cordoba-universidad-de-cordoba/>

Repetto, E., Pena, M., y Lozano, S. (2007). Programa de competencias socio-emocionales (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. Recuperado de <http://www.saludysociedad.cl/index.php/main/article/viewFile/104/120>
- Sala, J. y Abarca, M. (2002). Las competencias emocionales de los futuros profesores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 1-4. Recuperado de [http://www.aufop.com/aufop/uploaded\\_files/articulos/1227713626.pdf](http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1227713626.pdf)
- Sala, J. (2002). Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de ciencias de la educación. *Revista Española de Pedagogía*, (223), 543 – 548. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/498681.pdf>
- Sandoval, P. (2003). *Perfil del Docente Peruano*. Informe elaborado por encargo del Consejo Nacional de Educación, Perú.
- 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

Torío, S., Peña, V. y Rodríguez, M. (2008). Estilos educativos parentales: revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Teoría de la educación. Revista Interuniversitaria*, Salamanca (20), 151-178. Recuperado de [http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71805/1/Estilos\\_educativos\\_parentales\\_revision\\_b.pdf](http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/71805/1/Estilos_educativos_parentales_revision_b.pdf)

Trujillo, M. y Flores, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR Revista de ciencias administrativas y sociales* 15 (enero-junio). Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=81802502>> ISSN 0121-5051

Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal* (4), 129-160. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118178005>

Ugarriza, N. & Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del Inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Revista Científica de América Latina* (8), 11-58. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147112816001.pdf>

UNESCO (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente*. Santiago de Chile, Chile. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142551s.pdf>



- Varas, M. (2014). *Inteligencia emocional y clima organizacional en los docentes de una institución educativa estatal de Trujillo*. Tesis de titulación, Universidad Privada Antenor Orrego, Perú. Recuperado de [http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/1788/1/RE\\_PSICOLOGIA\\_INTELIGENCIA.EMOCIONAL\\_CLIMA.ORGANIZACIONAL%20\\_TESIS.pdf](http://repositorio.upao.edu.pe/bitstream/upaorep/1788/1/RE_PSICOLOGIA_INTELIGENCIA.EMOCIONAL_CLIMA.ORGANIZACIONAL%20_TESIS.pdf)
- Villán, S. (2013). *Estilos de enseñanza y competencia emocional docente en educación infantil*. (Trabajo de titulación, Universidad de Valladolid, España). Recuperado de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3574/1/TFG-B.347.pdf>
- 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**

## **Inventario de inteligencia emocional de Baron (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

**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

## Matriz de consistencia

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA
<p><b>Problema General:</b></p> <p>¿Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y estilos educativos en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica?</p> <p><b>Problema Específico:</b></p> <p>¿Existe relación significativa entre la <b>inteligencia intrapersonal</b> y los estilos educativos sobreprotector, punitivo, inhibicionista y asertivo en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica?</p> <p>¿Existe relación significativa entre la <b>inteligencia interpersonal</b> y los estilos educativos sobreprotector, punitivo, inhibicionista y asertivo en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica?</p> <p>¿Existe relación significativa entre la <b>inteligencia adaptabilidad</b> y los estilos educativos sobreprotector, punitivo, inhibicionista y asertivo en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica?</p> <p>¿Existe relación significativa entre la <b>inteligencia estado afectivo</b> y los estilos educativos sobreprotector, punitivo, inhibicionista y asertivo en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica?</p> <p>¿Existe relación significativa entre la <b>inteligencia gestión del estrés</b> y los estilos educativos sobreprotector, punitivo, inhibicionista y asertivo en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica?</p>	<p><b>General:</b></p> <p>Determinar si existe relación significativa entre la inteligencia emocional y estilos educativos en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica.</p> <p><b>Específicos:</b></p> <p>Determinar si existe relación significativa entre la <b>inteligencia intrapersonal</b> y los estilos educativos sobreprotector, punitivo, inhibicionista y asertivo en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica.</p> <p>Determinar si existe relación significativa entre la <b>inteligencia interpersonal</b> y los estilos educativos sobreprotector, punitivo, inhibicionista y asertivo en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica.</p> <p>Determinar si existe relación significativa entre la <b>inteligencia adaptabilidad</b> y los estilos educativos sobreprotector, punitivo, inhibicionista y asertivo en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica.</p> <p>Determinar si existe relación significativa entre la <b>inteligencia estado afectivo</b> y los estilos educativos sobreprotector, punitivo, inhibicionista y asertivo en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica.</p> <p>Determinar si existe relación significativa entre la <b>inteligencia gestión del estrés</b> y los estilos educativos sobreprotector, punitivo, inhibicionista y asertivo en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica.</p>	<p><b>General:</b></p> <p>Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y estilos educativos en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica.</p> <p><b>Específicas:</b></p> <p>Existe relación significativa entre la <b>inteligencia intrapersonal</b> y los estilos educativos sobreprotector, punitivo, inhibicionista y asertivo en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica.</p> <p>Existe relación significativa entre la <b>inteligencia interpersonal</b> y los estilos educativos sobreprotector, punitivo, inhibicionista y asertivo en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica.</p> <p>Existe relación significativa entre la <b>inteligencia adaptabilidad</b> y los estilos educativos sobreprotector, punitivo, inhibicionista y asertivo en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica.</p> <p>Existe relación significativa entre la <b>inteligencia estado afectivo</b> y los estilos educativos sobreprotector, punitivo, inhibicionista y asertivo en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica?</p> <p>Existe relación significativa entre la <b>inteligencia gestión del estrés</b> y los estilos educativos sobreprotector, punitivo, inhibicionista y asertivo en docentes de instituciones educativas privadas religiosas de Chosica.</p>	<p><b>Variable 1:</b></p> <p>Inteligencia emocional</p> <p><b>Variable 2:</b></p> <p>Estilos educativos</p>	<p><b>Tipo:</b> No experimental</p> <p><b>Método:</b> Descriptiva</p> <p><b>Diseño:</b> Descriptiva - Correlacional</p> <p><b>Población:</b> Docentes de instituciones educativas religiosas.</p> <p><b>Muestra:</b> 80 docentes activos de instituciones educativas religiosas.</p> <p><b>Técnica:</b></p> <p>Entrevista, evaluación</p> <p><b>Instrumentos:</b></p> <p>Ice de Baron</p> <p>Perfil de estilos educativos</p>

### Validez de contenido de Aiken

Es un coeficiente que se computa como la razón de un dato obtenido sobre la suma máxima de la diferencia de los valores posibles. Puede ser calculado sobre las valoraciones de un conjunto de jueces con relación a un ítem o como las valoraciones de un juez respecto a un grupo de ítems. Asimismo las valoraciones asignadas pueden ser dicotómicas (recibir valores de 0 y/o 1) o politómicas (recibir valores de 0 a 5). Para nuestro caso se calculará para respuestas dicotómicas, con un grupo de 5 jueces haciendo para ello uso de la siguiente fórmula:

$$V = \frac{S}{(n(c-1))}$$

siendo:

- S = la sumatoria de si
- $s_i$  = Valor asignado por el juez i,
- n = Número de jueces
- c = Número de valores de la escala de valoración (2, en este caso)

Tabla 1

*Validez de contenido del test Perfil de estilos educativos, mediante el Coeficiente de Validez de Aiken*

Nº	Juez1	Juez2	Juez3	Juez4	Juez5	Sumatoria	V
1	1	1	1	1	1	5	1
2	1	1	1	1	0	4	0.8
3	1	1	1	1	1	5	1
4	0	1	1	1	1	4	0.8
5	1	1	1	1	1	5	1
Validez de Aiken							0.92

Según el criterio de jueces, se obtiene mediante la prueba de validez de contenido de Aiken, que el test Perfil de estilos educativos un 0.92 de significancia, que es válido.

### Propiedades psicométricas del inventario de inteligencia emocional

#### *Fiabilidad de la escala*

La fiabilidad global de la escala y de sus dimensiones se valoró calculando el índice de la consistencia interna mediante el coeficiente Alpha de Cronbach. La tabla 1 permite apreciar que la consistencia interna global de la escala (133 ítems) en la muestra estudiada es de .928 que puede ser valorado como indicador de una elevada fiabilidad.

Tabla 1

#### *Estimaciones de consistencia interna del inventario de inteligencia emocional*

Dimensiones	Nº de ítems	Alpha
Intrapersonal	40	.87
Interpersonal	24	.748
Adaptabilidad	26	.81
Manejo del estrés	18	.849
Ánimo general	16	.753
Inteligencia emocional global	133	.928

#### *Validez de la escala*

En la tabla 2 se presenta los resultados de la validez de constructo por el método de análisis de sub test – test. Como se observa en la tabla 2 los coeficientes de correlación Producto-Momento de Pearson (r) son significativos, lo cual confirma que la escala presenta validez de constructo. Asimismo, los coeficientes que resultan de la correlación entre cada uno de las dimensiones y el constructo en su globalidad son altos en su mayoría, además de ser altamente significativos; estos datos evidencian la existencia de validez de constructo del instrumento.

Tabla 2

#### *Correlaciones sub test - test de la escala*

Dimensiones	Test	
	r	p
Intrapersonal	.910	,000
Interpersonal	.707	,000
Adaptabilidad	.858	,000
Manejo del estrés	.737	,000
Ánimo general	.818	,000

### Propiedades psicométricas del perfil de estilos educativos

#### *Fiabilidad de la escala*

La fiabilidad global de la escala y de sus dimensiones se valoró calculando el índice de la consistencia interna mediante el coeficiente Alpha de Cronbach. La tabla 3 permite apreciar que la consistencia interna global de la escala (34 ítems) en la muestra estudiada es de .550 que puede ser valorado como indicador de fiabilidad. De manera casi similar ocurre con sus dimensiones.

Tabla 3

#### *Estimaciones de consistencia interna de la escala de estilos educativos*

Dimensiones	Nº de ítems	Alpha
Asertivo	8	.529
Inhibicionista	7	.474
Sobreprotector	12	.640
Punitivo	7	.431
Estilos educativos global	34	.550

#### *Validez de la escala de afrontamiento al estrés académico*

En la tabla 4 se presenta los resultados de la validez de constructo por el método de análisis de ítem – test. Como se observa en la tabla 4 los coeficientes de correlación Producto-Momento de Pearson (r) son significativos, lo cual confirma que la escala presenta validez de constructo. Asimismo, los coeficientes que resultan de la correlación entre cada uno de los ítems y el constructo en su globalidad son moderados en su mayoría, además de ser altamente significativos; estos datos evidencian la existencia de validez de constructo del instrumento.

Tabla 4

#### *Correlaciones ítem - test de la escala de estilos educativos*

Ítems	Asertivo	
	r	p
P13	.552**	,000
P22	.500**	,000

Ítems	Asertivo	
	r	p
P25	.510**	,000
P28	.552**	,000
P32	.612**	,000
P33	.500**	,000
P47	.565**	,000

Tabla 5

*Correlaciones ítem - test de la escala de estilos educativos*

Ítems	Inhibicionista	
	r	p
P6	.412**	,000
P11	.489**	,000
P21	.486**	,000
P27	.557**	,000
P34	.512**	,000
P37	.475**	,000
P43	.500**	,000

Tabla 6

*Correlaciones ítem - test de la escala de estilos educativos*

Ítems	Sobreprotector	
	r	p
P1	.408**	,000
P7	.485**	,000
P5	.250**	,028
P10	.477**	,000
P12	.451**	,000
P16	.486**	,000
P18	.466**	,000
P20	.526**	,000
P24	.319**	,005



Ítems	Sobreprotector	
	r	p
P26	.516**	,000
P29	.633**	,000
P36	.338**	,003

Tabla 7

*Correlaciones ítem - test de la escala de estilos educativos*

Ítems	Inhibicionista	
	r	p
P14	.489**	,000
P19	.447**	,000
P23	.505**	,000
P31	.409**	,000
P38	.529**	,000
P40	.468**	,000
P44	.529**	,000