

**UNIVERSIDAD SAN PEDRO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGIA**



Inteligencia emocional en docentes de una institución educativa
estatal de Pomabamba-2017

Tesis para obtener el título de Licenciada en Psicología

Autora

Reyes Pérez Alexia

Asesor

Martin Castro Santisteban

Huaraz – Perú

2020

PALABRA CLAVES

Inteligencia Emocional

KEYWORDS

Emotional Intelligence

LINEAS DE INVESTIGACIÓN

AREA: Ciencias Médicas y de Salud

SUB AREA: Ciencias de la Salud

DICIPLINA: Salud Publica

LINEA: Psicología Clínica y de la Salud

**Inteligencia emocional en docentes de una institución educativa estatal
de Pomabamba – 2017**

RESUMEN

El presente trabajo de investigación denominado inteligencia emocional en docentes de una institución educativa estatal de Pomabamba- 2017; fue una investigación no experimental, donde la muestra se conformó con la totalidad de docentes que suman 40 (Muestra poblacional), por lo que se aplicó el muestreo no probabilístico; la recogida de información se efectuó a través del Inventario de inteligencia emocional de Baron-ICE, adecuado en el Perú por Nelly Ugarriza Chávez (2001). Al final del estudio se llegó a los resultados: el 52.5% (21) de los docentes alcanza un nivel bajo de inteligencia emocional representando el mayor segmento de la muestra de estudio, el 32.5 % (13) logra alcanzar el nivel de capacidad emocional promedio y el 15% (6) un nivel de capacidad emocional muy bajo.

Palabras clave: Inteligencia emocional, docentes, institución educativa.

ABSTRACT

The present research work called emotional intelligence in teachers of a state educational institution of Pomabamba-2017; it was a non-experimental investigation, where the sample was conformed with the totality of teachers who add 40 (Population sample), reason why the non-probabilistic sampling was applied; The information was collected through the Baron-ICE Emotional Intelligence Inventory, suitable in Peru by Nelly Ugarriza Chávez (2001). At the end of the study, the results were reached: 52.5% (21) of teachers reach a low level of emotional intelligence representing the largest segment of the

study sample, 32.5% (13) achieve the level of average emotional capacity and 15% (6) a very low level of emotional capacity.

Keywords: Emotional intelligence, teachers, educational institution.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Pág.
1. PALABRA CLAVES.....	ii
2. TITULO.....	iii
3. RESUMEN.....	iv
4. ABSTRACT.....	v
5. INTRODUCCIÓN.....	8
5.1. Antecedentes y fundamentación científica.....	8
5.2. Justificación de la investigación.....	23
5.3. Problema.....	23
5.4. Conceptuación y operacionalización de las variables.....	26
5.5. Hipótesis.....	31
5.6. Objetivos.....	31
6. METODOLOGÍA.....	31
6.1. Tipo y diseño de Investigación.....	31
6.2. Población y muestra.....	32
6.3. Técnicas e instrumentos utilizados.....	33
6.4. Procedimiento y análisis de la información.....	33
7. RESULTADOS.....	34
8. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.....	38
9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	43
9.1. Conclusiones.....	43
9.2. Recomendaciones.....	44

	vi
10. AGRADECIMIENTO.....	45
11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	46
12. ANEXO Y APÉNDICE.....	51

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Matriz de operacionalización de variables	30
Tabla 2. Distribución de los niveles de inteligencia emocional general en los docentes.....	35
Tabla 3 Distribución del nivel de inteligencia intrapersonal en los docentes.....	35
Tabla 4 Distribución del nivel de inteligencia interpersonal en los docentes.....	36
Tabla 5 Distribución del nivel de adaptabilidad en los docentes	36
Tabla 6 Distribución del nivel de manejo de estrés en los docentes.....	37
Tabla 7 Distribución del nivel de ánimo en general en los docentes.....	37

INTRODUCCIÓN

5.1. Antecedentes y fundamentación científica

Antecedentes

Ramos (2015) elaboró la investigación desarrollo de la competencia inteligencia emocional en una institución de educación básica del nivel de secundaria, (Tecnológico de Monterrey, México) con el objetivo de saber sus apreciaciones y desempeño de los estudiantes respecto a las habilidades emocionales dentro del centro escolar. Es un estudio de tipo cualitativo, trabajada en una muestra de 18 alumnos y 8 profesores del nivel secundaria, se aplicaron dos cuestionarios uno para estudiantes y otro para docentes. Entre los principales resultados obtenidos, se encontró lo siguiente: Respecto a la autopercepción para manejar emociones el 56% de maestros opinó que sí puede manejar las emociones, no del todo el 33% y no el 11%. En el componente manejo de las emociones el 78% de ellos aseveraron que manejar adecuadamente las emociones es de utilidad en cualquier ámbito de la vida, resaltando en lo profesional el 44%. En lo referente a las acciones en el aula que propicien el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes el 56% opina que el adecuado manejo de emociones se experimenta en el trabajo en equipo, ya que la interacción con otras personas para lograr objetivos comunes pone en juego habilidades emocionales; sin embargo, a pesar que la institución cuenta con programas para el desarrollo de las competencias emocionales son las interacciones maestro-estudiante las que resultaron más significativas, destacando la importancia del rol docente y su formación en habilidades de regulación emocional, para inculcar dicha formación en sus estudiantes en este ámbito.

Ruiz (2015) desarrolló la tesis nivel de inteligencia emocional en docentes y funcionarios de universidades privadas (Universidad Americana, Paraguay), la finalidad de la investigación estuvo en analizar la relación que existe entre la inteligencia emocional, el género y la edad del personal docentes, administrativo y académico de universidades privadas de Asunción. Desarrollado desde un enfoque cuantitativo, con diseño descriptivo, la muestra la conformaron 141

docentes, que imparten clases en tiempo parcial y 93 trabajadores administrativos que brindan apoyo a las unidades académicas; en la recogida de datos se utilizó el cuestionario organizado por la investigadora. Se hallaron resultados que establecen en los educadores que las mujeres sobrepasan a los varones encontrándose una diferencia de 7,3 % en IE alta; en el caso del personal administrativo las damas obtienen IE alta en un porcentaje mayor que los caballeros de 4,3%; por el contrario, en IE moderadamente alta, superan los caballeros docentes en 4,8 % a las profesoras y el personal administrativo masculino supera a las damas en 5,7 %. En el nivel de IE media los docentes superan en un 1% a las docentes, pero en el personal administrativo las mujeres exceden a los varones en un 7,8%. Con IE baja los docentes exceden a las docentes en 2,4 % y los administrativos llevan una diferencia de 6,4% de más a sus colegas damas.

Miranda (2012) realizó el estudio denominado inteligencia emocional en profesores de secundaria (Universidad Nacional de Educación a Distancia. España). El objeto de la investigación fue identificar el Coeficiente Emocional de profesores que laboran en el nivel educativo de secundaria en el estado de Sonora-México, es un estudio exploratorio, descriptivo, comparativo, se ejecutó con la participación de 681 profesores quienes laboran en el sector estatal y en el privado, se utilizaron dos instrumentos de evaluación: Lista de Comprobación de la Autoevaluación del Coeficiente Emocional (LCACE) y TMMS-24. Luego se aplicó el programa formativo para desarrollar las habilidades emocionales de los docentes, teniendo como primera etapa la sensibilización; obteniendo los siguientes resultados: respecto al primer instrumento LCACE, en la dimensión autoconciencia¹ el 56% de educadores se encuentra dentro de un área de oportunidad y el 44% no está en zona de riesgo. En autoconciencia² el 41% se localiza en un nivel fuera de riesgo y el resto (59%) se ubica en un área de oportunidad a mejorar. En la dimensión autocontrol: El 61% se ubica en un área de oportunidad a desarrollar y el 39% está fuera de riesgo. En la dimensión empatía: el 49% se ubica en el área de oportunidad y el 51% fuera de riesgo. En la dimensión motivación: 42% demuestra un área de oportunidad y el 58% se

encuentra fuera de riesgo. En la dimensión competencia social: 61% tiene un área de oportunidad y el 39% fuera de riesgo. La autora concluye que existe un reconocimiento generalizado de dar similar valor al perfeccionamiento de las capacidades cognitivas y las capacidades de la inteligencia emocional, consensuando incorporar la educación socio afectiva en los procesos de formación de los maestros; además se da la debida importancia al rol docente en el adiestramiento para el perfeccionamiento de las capacidades emocionales de sus pupilos.

González, Merchán y Candeias (2012) efectuaron la investigación: Análisis de la eficacia de un programa de inteligencia emocional con profesores de educación secundaria de Badajoz – España (Universidad de Extremadura, España). Tuvo por objetivo identificar el nivel de competencia emocional que tienen los educadores de secundaria, para mejorarla mediante el desarrollo de actividades programadas en talleres, es un estudio experimental, la muestra lo constituyeron un grupo de 20 docentes participantes del nivel secundaria 8 varones y 12 mujeres de un centro escolar concertado de Badajoz, el instrumento de recolección de datos aplicado a la muestra de estudio fue el Test de Habilidades de Inteligencia Emocional (Adaptación de Vallés Arándiga –EOS). Entre los resultados alcanzados destaca que el 93 % de participantes ubican a la sesión realizada en los niveles muy eficaz o eficaz, el 77% la percibe como muy interesante. En cuanto a los aciertos en la intervención, las opiniones son muy parejas entre la relevancia de la comunicación interpersonal, el uso de casos prácticos para la comprensión de los contenidos, así como la simulación de vivencia y aplicación directa de los mismos, manifestando que el programa ha sido muy significativo en la progreso de la competencia emocional de los docentes de secundaria, así como la mejora del autoconocimiento, las relaciones interpersonales y el clima social en el centro de trabajo.

Huanca (2012) realizó la investigación titulada niveles de inteligencia emocional de docentes de una institución educativa del distrito de Ventanilla – Callao (Universidad San Ignacio de Loyola, Lima-Perú), el objetivo fue evaluar los

niveles de inteligencia emocional de un grupo de educadores; con muestra de 60 educadores, se aplicó el Inventario EQ-I-BarOn para la recogida de datos, la autora concluyó que 96,7% de docentes ostenta un nivel de inteligencia emocional adecuado y un 3,3% en proceso de mejora. En el factor intrapersonal el 86.7% de participantes se concentra en el nivel adecuado, el 10% en el nivel por mejorar y el 3.3% logra el nivel muy desarrollado; estableciéndose que la mayor parte de profesores han perfeccionado la comprensión emocional de sí mismos. En el factor estado de ánimo el 91.7% de profesores ha logrado el nivel adecuado y el 8.3% está aún en el nivel por mejorar. Evidenciándose que la mayor parte de ellos poseen habilidades para sentirse satisfechos con la vida.

Tenazoa (2016) desarrolló la investigación titulada: Inteligencia emocional en el desempeño docente de la institución educativa N° 64007 Santa Rosa – PucallpaUcayali (Universidad Católica de los Ángeles, Chimbote, Perú), con el fin de determinar la inteligencia emocional en el desempeño docente, es un trabajo descriptivo ejecutado en una muestra de estudio compuesta por 10 profesores. Se trabajó la recolección de información aplicando a la muestra de estudio el ICE de Reuven Bar – On Ph. D., las conclusiones a las que llegó demuestran niveles muy bajos de inteligencia emocional en el desempeño de los maestros en varias de sus dimensiones: en adaptabilidad se vislumbra que el 60% de profesores consiguen un nivel muy bajo y el 40% nivel bajo. En los niveles muy alto, promedio y alto no se ubicó ningún docente. En el componente manejo del estrés en el nivel muy bajo se ubica el 90% de profesores y el nivel bajo lo obtiene el 10% de ellos. Al igual que el anterior componente no se registra ningún docente en los niveles muy alto, alto y promedio. En el componente estado de ánimo la situación es más preocupante, el 100% de participantes se concentra en el nivel muy bajo. En el componente intrapersonal el 70% de profesores alcanzan el nivel promedio, el 20 % el nivel alto y el 10% restante logra ubicarse en el nivel muy alto. Finalmente, en el componente interpersonal, el 60% obtiene el nivel bajo, el 30% muy bajo y solamente el 10 % de docentes logra alcanzar el nivel promedio de inteligencia emocional en el desempeño de su función como docente.

Coronel y Ñaupari (2011) realizaron un estudio sobre inteligencia emocional y desempeño docente en el aula en la (Universidad Continental de Huancayo), para determinar la relación que existe entre estas dos variables, optaron por desarrollar una investigación no experimental de diseño correlacional, en cuya muestra se agruparon 70 profesores de 14 escuelas profesionales de la Universidad mencionada, se aplicó una ficha de observación y el ICE BarOn, para recoger información acerca del desempeño docente en la práctica pedagógica en el aula. Los resultados señalan que el 92,8% de docentes ostentan una inteligencia emocional en general, muy desarrollada (Alta) y una capacidad emocional adecuada (Promedio); además, el 94,3% de los mismos revela un desempeño docente excelente y calificado. De esta manera, se demuestra la existencia de correlación alta, directa y significativa de las variables de estudio.

Fundamentación científica

Inteligencia emocional

Etiología

El vocablo "Inteligencia Emocional" tuvo su primera aparición en los libros de Leuner (1966), seguido por Greenspan (1989) que también mostró en ese año un modelo de IE, ya en la década de los noventa Salovey y Mayer (1990) estamparon el término de inteligencia social como parte de sus investigaciones. Sin embargo, este término obtuvo mayor realce a partir de la publicación del famoso texto de Daniel Goleman (1999) sobre Inteligencia Emocional, a partir del cual logran surgir diversas publicaciones que lo llevaron a la popularidad. Se le considera uno de los primeros en denominar otro tipo de inteligencia diferente a la inteligencia escolar. Pero, unos años antes su precedente Howard Gardner en su teoría de Inteligencias múltiples ya había propuesto y nombrado las inteligencias interpersonal e intrapersonal como capacidades socioemocionales que el individuo puede desarrollar como parte de sus ocho inteligencias. De esta manera se considera a Goleman como precursor de la inteligencia emocional, pero fue Alejandro Vega un joven nacido en Málaga quien propaga en el año (2010) en la publicación de su libro "Dicedir saber vivir" el universo de las emociones,

poniendo énfasis en situaciones vivenciales los contenidos de la inteligencia emocional, explicando detalladamente la función que cumple el cerebro en el control y manejo de emociones.

Según el aporte de Mayer y Salovey (1997). Las habilidades están definidas mediante cuatro habilidades básicas: “La habilidad de percepción, valoración y expresión de emociones, la habilidad para permitir y/o generar sentimientos que preparen el pensamiento; la habilidad para comprender emociones (conocimiento emocional) y la habilidad de regulación de emociones; las cuales promueve un incremento emocional y cognitivo”.

Con respecto a lo mencionado según el aporte del modelo de las habilidades vincula las emociones, originando una adecuada estabilidad emocional y un manejo adecuado de nuestras emociones.

Según las investigaciones hay muchas definiciones del constructo inteligencia emocional dependiendo de los factores o componentes que se estudien de los trabajos de los que se aporte (Bar-On, Tranel, Denburg y Bechara, 2003). Para Mayer y Salovey (1990), el origen del constructo inteligencia emocional se encuentra en las investigaciones de inteligencia social de Thorndike, el mismo que la define como la habilidad para comprender y regular a los individuos, para mostrar un comportamiento adecuado en las interacciones dentro de la sociedad. Los autores añaden que, tuvo que pasar más de cincuenta años, cuando Gardner (1993) retoma estos conocimientos y escribe sobre la inteligencia personal, definida como la habilidad para comprender las emociones propias y de los demás.

Según las aportaciones de los autores mencionados sobre la inteligencia emocional, ésta surge desde la inteligencia social que se fundamenta en el conocimiento de la propia persona para poder comprender a las demás personas, refiere que la inteligencia individual es fundamental para conocer aspectos propios de la sociedad y para mejorar las relaciones interpersonales. Sin embargo, la difusión de la inteligencia emocional (IE) para muchos se consideró como el más vendido de Goleman (1995), que inclusive consiguió una página principal en la revista Times (Gibbs, 1995). Luego de la exitosa publicación de su libro, numerosos teóricos examinaron en la IE una ilustración generalizada de

todos los males sociales, que pasó a imponer una moda de lo emocional, lo que propició un mayor interés de su estudio en todos los ámbitos, como la salud, la educación, el trabajo, etcétera; desde la cual formularon una variedad de suposiciones y aseveraciones sobre las virtudes y limitaciones de la IE. En la actualidad se plantean muchos modelos y formas para medir la IE; lastimosamente algunos de ellos carecen de rigor científico, lo cual los hace no confiables. Los instrumentos aceptados por expertos para evaluar la IE pertenecen a los autores Bar-On (1997), Cooper y Sawaf (1997), Elías, Tobías y Friedlander (1999), Goleman (1995,1998), Gottman (1997), Martín y Broeck (1997) y Shapiro (1997), los cuales han considerado concepciones y habilidades muy diferentes en cada una de sus escalas.

En este sentido, Goleman (1999) conceptualiza la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer los sentimientos propios y ajenos, de poder auto motivarse para mejorar efectivamente las emociones internas y las relaciones con los demás.

Según Mayer, Salovey y Caruso (2004), las emociones son uno de los tres grupos fundamentales de operaciones mentales que contienen motivación, emoción y cognición. Por lo tanto, una persona con buenas emociones debe poder pensar positivamente y ser productiva y viceversa.

Mayer y Salovey (1997) reformularon el concepto inicial de IE, creado por ellos en 1990, presentando una revisión y definición más completa. Consideraron la IE como una capacidad centrada en el procesamiento de información emocional que une la emoción y el razonamiento, permitiendo el uso de las emociones para facilitar el razonamiento efectivo. Un modelo teórico de capacidades emocionales, de Salovey y Mayer, destaca el conjunto de operaciones que la inteligencia realiza para procesar y beneficia emociones, involucrando pensamiento abstracto y resolución de problemas (Mayer y Salovey, 1997). Está formado por cuatro capacidades que interactúan entre sí: (a) la percepción, la evaluación y la expresión emocional aluden al grado en que los individuos pueden identificar convenientemente sus emociones, así como sus estados fisiológicos y cognitivos y sus sensaciones (Ivcevic et al., 2010). Capacidad para

reconocer también las emociones en otras formas de expresión (por ejemplo, arte y música) y otros factores estimulantes (Salovey y Grewal, 2005); (b) facilitación emocional del pensamiento, capacidad de generar sentimientos que faciliten el pensamiento. Inscribió la forma en que las emociones actúan en nuestro pensamiento y la forma en que se procesa la información, también implica el uso de la emoción para mejorar el proceso cognitivo; (c) comprensión emocional, capacidad de reconocer emociones y relacionarlas con su significado; y (d) regulación emocional, capacidad de manejar y regular las emociones para sí mismo y para los demás, moderando las emociones negativas y aumentando las emociones positivas.

Por su parte Bar On (1997) conceptualiza la inteligencia emocional como un grupo de habilidades personales, emocionales, sociales y destrezas que influyen en la habilidad de las personas para adaptarse y afrontar las exigencias y presiones del entorno. Es así que la inteligencia no cognitiva es uno de los factores fundamentales que determinan las habilidades para tener éxito en la vida, ejerciendo influencia en la salud emocional y en el bienestar general de los individuos.

Las características de las personas emocionalmente inteligentes se resumen en la capacidad de reconocimiento y expresión de sus emociones, la comprensión de sí mismos, la renovación de sus capacidades potenciales, gozan habitualmente de una vida saludable y feliz; por lo general son optimistas, objetivos, flexibles, diestros en la resolución problemas y para enfrentar el estrés y la frustración, sin perder el control. También tienen la capacidad de comprender los sentimientos de los otros y practican relaciones interpersonales satisfactorias, sin llegar a ser dependientes de los demás. (Bar-On, 1997). Sobre la base de este concepto, BarOn construye el inventario de cociente emocional (I-CE), conformado por cinco elementos primordiales de la inteligencia emocional y social que comprenden los quince coeficientes equilibrados por el constructo BarOn EQ-I.

Inteligencia emocional en los docentes

Hargreaves (1991) en referencia a la inteligencia emocional de los docentes sostiene como el entorno está profundamente ligado a la acción, donde esta

acción se genera desde dos ámbitos: el cognitivo y el emocional; en consecuencia, no es suficiente conocer los pensamientos y sentimientos de los maestros, también es esencial comprenderlos. Para ello, es necesario tener en cuenta el contexto donde se ejecutan los procesos de enseñanza y aprendizaje, el cual condiciona las acciones y el rol que desempeña el docente. Cada quehacer educativo es distinto, al igual que lo son los pensamientos, los sentimientos y los contextos en los que se generan; no se pueden generalizar, pero sí se puede precisar como estos elementos influyen en los estados emocionales de los maestros.

Hargreaves (1991) partiendo del ámbito emocional explica que la autoestima y la confianza son pilares para lograr la identidad profesional. Acompañado a estos pilares, juega un papel importante pertenecer a una comunidad, lo cual marca el contexto de referencia para la acción educativa.

En estas circunstancias, Zembylas (2005) indica que la complejidad de las emociones está determinada no solo por las características individuales del docente, sino por el contexto; el cual propone que el estudio de las emociones del docente se realice teniendo en cuenta dos aspectos, primero empezar por la comprensión de las emociones que se suscitan en las etapas de enseñanzaaprendizaje, así como su probable influencia; y segundo, estudiar los contextos educativos y sociales en los que se generan. Subraya que sólo si se parte del contexto en el que las emociones se generan y se desarrollan, se puede conocer y comprender a profundidad ya que las emociones se generan desde las vivencias que los contextos facilitan.

El estudio de las emociones en el quehacer docente no se entiende solo desde la individualidad, sino desde el contexto social en el que se origina. Las emociones y el contexto de enseñanza funcionan recíprocamente en el desarrollo del trabajo docente (Sutton y Wheatley, 2003).

En esta misma línea Goleman (1996) refiere que la inteligencia emocional de los educadores no depende solo de la capacidad individual o de una elección personal, sino que es fruto de las situaciones en las que el educador cumple su

rol, poniendo énfasis en que los factores del contexto influyen en el estado emocional.

Características del docente con alta IE

Nizielski, Hallum, Lopes y Schütz (2012) señalan que los maestros con alta IE establecen buenas relaciones de trabajo con los estudiantes y están atentos a sus necesidades. Así mismo, tratan de manera más constructiva con situaciones negativas y tienen más probabilidades de buscar soluciones positivas. Además, la autoevaluación positiva de los docentes en IE está relacionada con la eficacia percibida en la respuesta a los estudiantes y en la gestión del aula (Di Fabio y Palazzeschi, 2008).

Algunos investigadores sugieren que los maestros con mayor formación académica son los que prestan más atención a sus emociones, aquellos que tienen mayores calificaciones académicas son también los que presentan valores más altos para la capacidad de "manejo de las emociones en grupos (Gregório, 2008)

Inteligencia Emocional en el contexto enseñanza y aprendizaje.

Los compañeros de trabajo forman parte esencial y constituyen uno de los factores que condicionan las experiencias emocionales de los docentes, ellos son parte del contexto en el que se ocasionan las emociones, destacando cuatro áreas: aprecio y reconocimiento; apoyo personal y aceptación social; cooperación, colaboración y conflicto; confianza y deslealtad (Hargreavas, 1998).

Otro elemento importante que forman parte del ámbito en el que se generan las emociones son los estudiantes. Los mismos que desempeñan un papel fundamental en el proceso educativo, se les considera como factor determinante en la experiencia emocional del docente.

Marchesi (2007) señala como elementos de mayor influencia en las experiencias emocionales del docente, el afecto hacia los estudiantes, así como la satisfacción de los progresos de los mismos. A la par el comportamiento del estudiante está relacionado al contexto y al funcionamiento del centro escolar. En la escuela entre docentes y estudiantes se genera una interacción constante; es por ello que, el comportamiento del escolar tiene mucho que ver con el

docente, y la experiencia emocional del docente en parte está vinculada a los escolares. La familia es otro factor que define el contexto, la relaciona emocional que con sus miembros se construya es un aspecto que no puede perder de vista.

Los docentes y la enseñanza de las habilidades emocionales en el aula

Según Payton et al. (2000) ¿en qué habilidades deberían centrarse los educadores? Es probable que esta pregunta no tenga una respuesta clara. Si las escuelas van a preparar a los niños y adolescentes para los desafíos que enfrentarán en el futuro, entonces las habilidades enfatizadas dependen en cierta medida al menos de lo que creemos que serán estos desafíos. Los estudios empíricos pueden decirnos qué contribuye a la adaptación en el presente, pero no siempre pueden decirnos cómo prepararnos para el futuro. En otras palabras, la teoría y la investigación pueden guiar la toma de decisiones, pero las decisiones sobre educación también deben basarse en objetivos y valores consensuados y una apreciación de los desafíos que los niños y adolescentes probablemente enfrentarán en el transcurso de sus vidas. En ausencia de una razón clara para centrarse en un conjunto de habilidades sobre otro, la mejor opción puede ser enseñar un amplio conjunto de competencias y capitalizar el aprendizaje informal, es decir, aprender a través de la experiencia, modelación y observación.

Los defensores del aprendizaje social y emocional a menudo buscan enseñar y promover el desarrollo equilibrado de los estudiantes. Esto implica ir más allá del tipo de aprendizaje basado en la memoria y el pensamiento lógico-abstracto que se ha enfatizado en las escuelas. La gama de competencias abordadas en las escuelas debe ampliarse para abarcar no solo las habilidades sociales y emocionales, sino también las habilidades creativas y prácticas. También se necesita capitalizar el aprendizaje informal porque es posible que se pueda enseñar a través de la instrucción explícita muchas de las habilidades que ayudarán a los niños a convertirse en adultos saludables y productivos. La cantidad de habilidades involucradas es muy grande, y es posible que no se tenga el tiempo necesario para enseñarlas de manera efectiva en el aula. Además, muchas habilidades, como el manejo de los sentimientos, el pensamiento creativo

o el desarrollo de la motivación intrínseca, no pueden aprenderse solo a través de la instrucción explícita. Deben desarrollarse a través de la experiencia personal y la práctica. Se puede ayudar a los niños a desarrollar tales habilidades construyendo entornos de aprendizaje estimulantes, creando oportunidades para que practiquen, proporcionando retroalimentación constructiva y haciendo que los maestros modelen esas habilidades y comportamientos. Para hacer esto, necesitamos buenas escuelas, buenos maestros y capacitación docente de calidad. Es probable que las habilidades sociales, emocionales y prácticas sean importantes para el rendimiento académico, tanto directa como indirectamente. Los estudios señalan que las habilidades de regulación emocional pueden facilitar el control de la atención y el desarrollo de la motivación intrínseca para actividades desafiantes, contribuyendo así a un compromiso y estudio intelectual sostenido. Los niños también necesitan controlar los arrebatos emocionales y las reacciones impulsivas para poder quedarse quietos durante la clase e interactuar con maestros y compañeros. La adaptación social y emocional de los niños y su vinculación con compañeros y adultos prosociales puede favorecer aún más a su motivación para los aprendizajes. Hasta donde se sabe, hay poca evidencia empírica que vincule la promoción escolar de las habilidades sociales y emocionales con cualidades como el control de la atención, que son difíciles de evaluar. Sin embargo, existe evidencia de que la adaptación social y emocional de los niños está asociada al vínculo con la escuela: con los resultados académicos y con el abandono escolar (Hawkins et al., 1999).

La Inteligencia emocional y los resultados académicos

Después de haber revisado los postulados de Salovey, Lopes (2014) sostiene que es probable que la adaptación social y emocional en la escuela contribuya al logro académico de los escolares y debe verse como un objetivo esencial de la educación. Pero, la medida en que el aprendizaje social y emocional contribuye al rendimiento académico probablemente dependerá de varios factores: (1) cómo definimos y evaluamos el rendimiento académico; (2) si el aprendizaje social y emocional está entrelazado en materias tradicionales para hacer de la escuela un ambiente de aprendizaje más interesante y agradable; (3) el grado en que los

programas de IE mejoran la adaptación social y emocional de los niños a la escuela y el vínculo con sus compañeros y adultos prosociales. Si el desarrollo de competencias sociales, emocionales, prácticas y creativas es importante para que los niños lleven vidas saludables y productivas, esto debe verse como un objetivo esencial de la educación. Se necesita revisar la forma en que se definen y evalúan los logros en la escuela. Se necesitan incorporar tales habilidades en las evaluaciones de logros académicos. La rendición de cuentas es crucial, y los tomadores de decisiones probablemente desconfiarán de los esfuerzos para ampliar la gama de competencias abordadas en las escuelas, a menos que estas competencias puedan evaluarse y el progreso de los niños en estas áreas pueda rastrearse a lo largo de los años. Una de las razones por las cuales el aprendizaje de memoria y las habilidades analíticas se han enfatizado demasiado en las escuelas es que dicho conocimiento y habilidades se pueden evaluar de manera fácil y objetiva.

La instrucción en el aula se centró en habilidades básicas como lectura, escritura y aritmética y algunas otras materias tradicionales. Los padres podrían enseñar a sus hijos la disciplina básica, tal vez, pero a menudo no podían enseñarles a leer y escribir. Aunque los educadores también tenían que imponer la disciplina en el aula, no podían prestar mucha atención a las competencias sociales y emocionales. Los tiempos han cambiado. Los jóvenes ahora están más expuestos a problemas de depresión, aislamiento social y abuso de drogas. Necesitan desarrollar recursos sociales y emocionales para hacer frente a estos riesgos. Los niños también pasan muchos años más en la escuela. Esto requiere que desarrollen concentración, control de impulsos y regulación emocional. Los entornos de trabajo ahora requieren trabajo en equipo, liderazgo participativo, redes informales y un servicio al cliente de calidad. La capacidad de las personas para establecer buenas relaciones con los demás pesa mucho en las decisiones de contratación y promoción. Todo esto exige el desarrollo de elaboradas habilidades sociales y emocionales. En una sociedad que experimenta un cambio rápido, los jóvenes ya no aprenden un oficio por la vida. Deben aprender constantemente nuevas habilidades, adaptarse a la tecnología cambiante y las demandas del mercado. La libertad que disfrutaban para tomar decisiones de carrera

y estilo de vida también requiere que planifiquen con anticipación y gestionen activamente sus vidas. Todo esto le da prioridad a la iniciativa, la motivación, la adaptabilidad y la autogestión. A medida que el mundo ha cambiado, también lo han hecho las escuelas. Los jóvenes pasan más años en la escuela, desarrollan una mayor cantidad de competencias básicas, disciplinas, y estudian una mayor variedad de temas Lopes (2014).

Como Sternberg (2012) ha argumentado, la escolarización todavía se enfoca excesivamente en las habilidades analíticas, abarcando el pensamiento lógico, abstracto y crítico. Estamos descuidando el tipo de habilidades prácticas y creativas que permiten a las personas lidiar con problemas de la vida real y desafíos imprevistos. La inteligencia analítica (es decir, el coeficiente intelectual) parece representar alrededor del 10% al 15% de las calificaciones de desempeño laboral y otros resultados del mundo real (Herrnstein y Murray, 1994). Qué explica el resto. Los niños que eclipsan a otros en la escuela no son necesariamente los más exitosos en la vida. La relación entre el logro educativo y la satisfacción con la vida es muy débil (Diener y Lucas, 1999). La mayoría de las personas probablemente estén de acuerdo en que las escuelas no están enseñando algunas de las habilidades que son importantes para la vida. Sin embargo, también pueden cuestionar si estas habilidades deberían enseñarse en las escuelas y si deberíamos estar desviando el tiempo y el esfuerzo de las materias tradicionales para hacerlo. Es posible infundir el aprendizaje social y emocional en los planes de estudio existentes, para evitar sobrecargar a los maestros y mirar hacia una educación más amplia, contar con estudiantes con más demandas en su tiempo. Sin embargo, algunas compensaciones son inevitables. Es probable que prestar más atención a un conjunto de habilidades disminuya la inversión en otras. Tantas habilidades son importantes para la vida que, dado el tiempo y los recursos escolares limitados, no podemos abordarlas todas a través de una instrucción explícita.

A través de la instrucción formal, se puede ayudar a los niños a aprender a través de la experiencia y la práctica, el modelado y la observación. Se puede utilizar el trabajo en equipo, el aprendizaje colaborativo y las discusiones en grupos

pequeños para proporcionar oportunidades para que los niños aprendan a interactuar con otros en un entorno de apoyo. Un ambiente escolar saludable puede ayudar a los niños a fomentar relaciones positivas con los demás. Se puede aprovechar los problemas y las disputas cotidianas a medida que surgen en el aula para ayudar a los niños a desarrollar habilidades de toma de perspectiva y resolución de conflictos. Se puede infundir el aprendizaje social y emocional en la enseñanza de materias tradicionales. Es posible que los docentes sepan mucho sobre las prácticas educativas con resultados positivos y negativos para los niños; sin embargo, probablemente no saben cómo tratar los problemas psicológicos mucho mejor de lo que entienden.

La inteligencia emocional en la disciplina en el aula

Cuando un maestro intenta controlar sus emociones, a menudo se las arregla para modificar sus sentimientos y los de los demás (Fernández - Berrocal y Extremera, 2005), proporcionando estrategias de afrontamiento (Lazarus, 2000) que se centran en la alteración de las emociones o la resolución de problemas. de técnicas, una de ellas es la disciplina. La disciplina, es "ciertamente un área de gestión del aula, pero es solo una, y, curiosamente, muchos de los problemas más importantes asociados con el mantenimiento del orden a menudo se resuelven mejor al tratar otros problemas aparentemente separados de la gestión del aula" (Scrivener, 2012, p.2). De esa forma, la gestión de la disciplina en el aula se refiere al control del tiempo y el comportamiento de los estudiantes. La gestión de la disciplina en el aula implica que los profesores fomenten interacciones sociales positivas, así como una gestión activa en el aprendizaje y la automotivación. Forman una sociedad de aprendizaje positiva en la que los estudiantes participan activamente en el proceso educativo individual y la gestión del aula.

Un manejo efectivo del aula significa: minimizar la tensión dentro de la misma, moderar el comportamiento de los estudiantes, escuchar las ideas de los estudiantes, alentar a los estudiantes a mejorar y prestar atención a sus requisitos. Por lo tanto, la existencia de conducta disruptiva Se ha demostrado que es uno de los principales problemas que enfrentan los maestros. Estos comportamientos

alteran el funcionamiento de la clase y comprometen el aprendizaje, haciendo imposible lograr los resultados deseados, por lo que se consideran indisciplina. Los estudios muestran que el manejo de la disciplina en el aula refleja un requisito esencial para el aprendizaje cognitivo y si el maestro no puede peligrar el resultado del logro de los aprendizajes. Si no se resuelven los problemas derivados de las conductas rebeldes y conflictivas de los estudiantes, el proceso completo de enseñanza y aprendizaje se verá comprometido (Valente, 2015).

Definición de términos

Inteligencia emocional

Salovey & Grewal (2005), es constructo psicológico, equilibra el desarrollo psicológico entre emoción y cognición permitiendo al sujeto desempeñarse con un funcionamiento adaptado a su medio. **Docente**

Según Arellano (2011) Es una persona que se dedica a la enseñanza de saberes. La palabra proviene del vocablo latino docens, que a su vez deriva de docēre que significa “enseñar”, también se le conoce como profesor, maestro, académico, educador, facilitador, mentor, orientador, etcétera.

Institución Educativa (IE)

Es el lugar donde se imparten las enseñanzas, donde conjugan factores humanos (docentes, alumnos y administradores del proceso), medios, materiales y recursos que intervienen en el proceso educativo (Tejeda Fernández, 2000).

5.2. Justificación de la investigación

El trabajo de investigación permitirá conocer el nivel general y las dimensiones de la Inteligencia emocional en los docentes del nivel secundario de una institución educativa Estatal de Pomabamba 2017. En este sentido el estudio es importante para el área socio emocional, personal y educativo en la medida que nos proporcionará una referencia de la variable; por otro lado, valdrá como material de información de apoyo para otras investigaciones básicas o aplicadas que se realicen, y como antecedente para otros estudios e investigadores del medio que tengan interés en el tema. En referencia al valor teórico, el presente estudio cubrirá

la insuficiencia de información existente sobre inteligencia emocional, ya que en el medio local y regional existen escasos estudios con esta variable. Así mismo, con los resultados que se alcancen se podrán elaborar programas de intervención sobre inteligencia emocional para la población estudiada.

Este estudio servirá para la toda comunidad educativa de dicha institución.

5.3. Problema

En el siglo pasado aproximadamente hasta los años ochenta la inteligencia se atribuía típicamente a las capacidades cognoscitivas como razonar, pensar, analizar, inferir, etc., que están directamente conexas con el pensamiento abstracto, teórico, científico y académico. No obstante, hace varias décadas atrás se han asentado otros significados más amplios de la inteligencia, como las planteadas por Stenberg, Gardner, Salovey, Martinaud y Englehart.

Poseer un superior Coeficiente Intelectual (C.I.) no condiciona suficientemente la garantía del éxito en el aspecto personal y/o profesional, se requiere de algo más que un nivel de inteligencia superior abstracta para lograr solucionar los problemas personales procedentes del factor emocional y las situaciones problemáticas ocasionados por la interacción social que se da con los individuos integrantes de diferentes contextos. Para lo cual, se requiere desarrollar una gama de habilidades componentes de la inteligencia emocional, que por cierto no tienen ninguna dependencia o relación con las destrezas académicas, intelectuales o abstractas, sino que forman parte de las capacidades de conocimiento y control adecuado de las propias emociones. En el ámbito educativo es necesario que los docentes cuenten con elevadas competencias y capacidades emocionales para desempeñar óptimamente sus funciones que conllevará a lograr los aprendizajes de los educandos, como pedagogos deben saber que para enseñar no basta el dominio de contenidos y habilidades de razonamiento; se requiere además tener la capacidad de elegir, utilizar y manejar habilidades emocionales y conocimientos de forma útil para consolidar la

enseñanza y el aprendizaje que vienen estrictamente ligados a la emoción y al pensamiento emocional.

En este sentido, la docencia se concibe como una profesión rigurosa y generadora de estrés para el que la ejerce (Jones & Johnson, 2000), porque involucra una constante interacción con estudiantes de diferentes características, que demanda energía para regular las propias emociones y las de los estudiantes. Así mismo, existen estudios que han demostrado empíricamente que al no manejar un nivel promedio de inteligencia emocional, se contribuye al incremento de la inseguridad, a bajos niveles de autoestima, presentar irritabilidad, depresión, trastornos del sueño, trastornos somáticos, debilidad física y psicológica (Chan, Creedy, Chua, & Lim, 2011; Montes -Berges & Augusto, 2007; Por, Barriball, Fitzpatrick, & Roberts, 2011; Watson, Dreary, (Thompson, & Li, 2008), factores que perturban el bienestar del individuo y logran influir negativamente en el desempeño profesional.

A nivel internacional, en los países del mundo primordialmente en Estados Unidos y España las políticas de estado dedican enormes recursos a la formación docente, con el propósito de otorgarle una formación integral basada en el desarrollo de capacidades tanto cognitivas como emocionales que son la base para perfeccionar los aprendizajes de los escolares de acuerdo a los estándares internacionales establecidos. Empero, en algunos casos, los educadores revelan una insuficiencia en este tipo de habilidades (Bellack, 1999; Hurley, 2008), sabiendo que en el trabajo pedagógico que realizan el desarrollo de habilidades emocionales resulta esencial, (Akerjordet Severinsson, 2004; Hurley, 2008; Montes-Berges & Augusto, 2007).

En el Perú, dentro del currículo de las universidades y los institutos superiores que brindan la carrera de educación para la formación docente, no contempla el desarrollo de las capacidades emocionales del futuro maestro; es por ello que los docentes egresan con esa carencia y se ven muchas veces agobiados y afectados cuando desarrollan la práctica pedagógica en las aulas, no pueden controlar sus emociones y tampoco la

de los estudiantes, creando un ambiente en ocasiones incontrolable que no es propicio para el logro de los aprendizajes. En este sentido Hargreaves (1998) resalta la necesidad de una innovación en la educación que reconozca la importancia del factor emocional en los procesos pedagógicos ejecutados por los docentes. Pudiendo ser impulsado este cambio a partir de las políticas educativas de los gobiernos de turno, dando valor a la dedicación y a la rigurosa tarea que realiza el docente. Las reformas educativas, deberían añadir el factor emocional en el currículo y en los planes de estudios.

En el contexto local, la autoridad institucional, menciona que la situación es similar, muchos de los maestros de la provincia de Pomabamba no están capacitados emocionalmente para dirigir un aula de clases (a pesar de mostrar un buen nivel académico), suscitándose problemas a nivel de estudiante-docente, docente-docente, docente-directivos y a veces entre el docente y los padres de familia, dando origen a situaciones desagradables, muchas veces llegando al rompimiento de relaciones humanas, lo cual afecta de manera significativa la convivencia escolar. En ese marco, la influencia de la inteligencia emocional en las personas y principalmente en los docentes es un factor muy importante para brindar una educación de calidad, ya que es determinante para la enseñanza, debido a que es necesario una adecuada salud mental para el desempeño de las funciones docentes; de modo que pueda despertar el interés y la motivación de sus discípulos; de lo contrario, en lugar de motivarlos pueden generar frustración en ellos. Nias (1996) sostiene que la inclusión de las emociones en la enseñanza y el aprendizaje es fundamental por dos motivos: primero, el proceso educativo involucra la interacción entre individuos y, segundo la identidad profesional y personal de los educadores forman un binomio en ocasiones inseparables y en el aula se convierten en elementos que influyen en el bienestar personal, social y en la autoestima.

De esta manera, es necesario entender que la educación es una profesión profundamente emocional. Debe entenderse que el compromiso emocional de los educadores con los educandos es lo que marca la diferencia en los resultados de calidad de aprendizaje de los escolares. Los métodos,

estrategias y técnicas, por significativos que sean, son solo un apoyo útil. La tarea docente y la pedagogía, forman una relación, y las relaciones son emocionales (Casassus, 2007).

En consecuencia, se considera conveniente realizar la presente investigación ya que, en los profesionales docentes del espacio físico en el que se desarrolla el estudio sobre la Inteligencia Emocional se desarrollan relaciones afectivas y facilita la interacción con otros profesionales en el ámbito laboral (Reeves, 2005).

En este contexto se formuló la siguiente pregunta: ¿Cuál es el nivel de Inteligencia emocional de los docentes de una Institución Educativa Estatal de Pomabamba - 2017?

5.4. Conceptuación y operacionalización de las variables

Modelo de inteligencia emocional de Reuven Bar-On Modelo de

Bar-On. (1997) conceptualiza la inteligencia emocional como un grupo de habilidades personales, emocionales, sociales y de destrezas que ejercen influencia en las habilidades para que el individuo pueda adaptarse y hacer frente a las demandas y presiones del ámbito en el que se desenvuelve. La inteligencia no cognitiva es un factor transcendental en la determinación de la habilidad para el éxito o fracaso en la vida, la cual influirá claramente en el bienestar general y en la salud emocional del individuo.

El autor compone su modelo de IE teniendo en cuenta los factores: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo de estrés y estado anímico general, subdivididos en 15 componentes de orden mayor y por sus subcomponentes, como aprobación de la realidad, manejo de estrés, control de impulso, etcétera, se cataloga como modelo mixto. Este inventario reúne una amplia gama de habilidades sociales y emocionales, organizadas en 133 ítems las que se estructuran en

cinco escalas y 15 subescalas. Este modelo maneja en su cuantificación, cuatro índices de validación y factores de corrección (Bar-On, 1997).

1.- Componente intrapersonal (CIA). - Las personas son capaces de comprender sus emociones, se pueden comunicar con facilidad y expresar sus emociones y necesidades adecuadamente, sin causar molestia y daño a los demás. Aquí encontramos los siguientes sub dimensiones. Se dividen en cinco sub componentes.

- Conocimiento emocional de sí mismo (CM). - Es la habilidad que tiene el sujeto de conocer y comprender sus propios sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el motivo de los mismos. Se dividen en cuatro sub dimensiones:
- Asertividad (AS). – Es la habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin perjudicar los sentimientos de los demás; y ejercer la defensa de los derechos de uno mismo de forma constructiva.
- Auto-concepto (AC). – Es la habilidad del sujeto para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, admitiendo los aspectos positivos y negativos, y las limitaciones y posibilidades que posee.
- Autorrealización (AR). – Es la habilidad del sujeto de realizar lo que verdaderamente puede, quiere y disfruta hacerlo.
- Independencia (IN). – Es la habilidad del sujeto para auto-dirigirse, sentirse seguro de sí mismo, de sus pensamientos, acciones y ser emocionalmente independiente para tomar sus propias decisiones.

2.- Componente interpersonal (CIE). - Encontramos a personas que poseen una adecuada capacidad de escucha, comprenden y aprecian los sentimientos de los demás, mantienen relaciones interpersonales sanas y satisfactorias. Se dividen en tres sub dimensiones.

- Empatía (EM). - habilidad para darse cuenta, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
- Relaciones interpersonales (RI). - habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas, interacción satisfactoria que se caracterizan por una proximidad emocional o intimidad.
- Responsabilidad social (RS). - habilidad del individuo para demostrarse a sí mismo como un ser que coopera y forma parte como miembro constructivo del grupo social.

3.- Componente de adaptabilidad (CAD). - Las personas con altos puntajes se caracterizan por ser flexibles, realistas y efectivas en el manejo de los cambios. Además, actúan de forma positiva para enfrentar los problemas del día a día. Constan de las siguientes sub dimensiones. Se dividen en tres sub dimensiones.

- Solución de problemas (SP). - habilidad para identificar y puntualizar los problemas como también para generar e implementar soluciones.
- Prueba de la realidad (PR). - habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que se experimenta y lo que en la realidad existe.
- Flexibilidad (FL). - habilidad para ejecutar un adecuado ajuste de las emociones, pensamientos y conductas a circunstancias y contextos cambiantes.

4.- Componente de manejo del estrés (CME). - las personas que dominan esta dimensión se caracterizan porque mantienen la calma, trabajan bajo presión sin problemas, responden usualmente a eventos estresantes sin estallar emocionalmente y rara vez son impulsivas Se dividen en dos sub dimensiones:

- Tolerancia al estrés (TE). - habilidad para resistir acontecimientos desfavorables, situaciones estresantes, y emociones fuertes sin derrumbarse, enfrentando activa y efectivamente el estrés.

- Control de impulsos (CI). - habilidad para sobrellevar o postergar un impulso o tentación para actuar y controlar las emociones.

5.- Componente del estado de ánimo en general (CAG). - las personas con altos puntajes en esta dimensión se caracterizan por ser optimistas, tienden a apreciar positivamente los sucesos o acontecimientos; demostrando agrado y satisfacción al interactuar con ellas. Se dividen en dos sub dimensiones:

- Felicidad (FE). - habilidad para que el sujeto se sienta satisfecho con su existencia, disfrutar de sí mismo, de otros, divertirse y expresar sentimientos auténticos.
- Optimismo (OP). - habilidad para que el sujeto pueda percibir el aspecto más esplendoroso de la vida y conservar una actitud positiva a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.

Matriz de operacionalización de la variable

Tabla 1 *Matriz de operacionalización de variables*

Dimensiones	Indicadores	Índice/niveles	Instrumento

COMPONENTE	1. Conocimiento	116 a mas muy	
INTRAPERSONAL	emocional de sí mismo	desarrollada	
	(CM)		30
	2. Asertividad (AS)		
	3. Autoconcepto		
COMPONENTE	(AC)		
INTERPERSONAL	4. Autorrealización	85 a 115 Adecuada	
	(AR)		Inventario de
	5. Independencia		inteligencia
	(IN)		emocional de Baron-
COMPONENTE	6. Empatía (E.M) 7.		ICE, adaptado en el
ADAPTABILIDAD	Relaciones interpersonales	84 a menos Por	Perú por Nelly
	(RI)	mejorar	Ugarriza Chávez,
	8. Responsabilidad		(2001).
	Social (RS) 9.		
	Solución de		
	problemas		
	(SP)		
	10. Prueba de la realidad		
	(PR)		
	11. Flexibilidad (FL)		
COMPONENTE	12. Tolerancia al		
DE MANEJO DE	estrés		
LA TENSIÓN O	(TE)		
ESTRÉS	13. Control de los impulsos (CI)		
COMPONENTE	14. Felicidad (FE)		
ESTADO DE	15. Optimismo (OP)		
ÁNIMO			
GENERAL			

Fuente: Elaboración propia del Inventario de inteligencia emocional de Baron-ICE

5.5. Hipótesis

El nivel de inteligencia emocional que predomina en los docentes de una institución educativa estatal de Pomabamba es el nivel bajo.

5.6. Objetivos

Objetivo General

Determinar el nivel general de la inteligencia emocional en los docentes de una institución educativa estatal de Pomabamba 2017.

Objetivos específicos

- Determinar el nivel de inteligencia intrapersonal en los docentes de una institución educativa estatal de Pomabamba 2017.

- Identificar el nivel de inteligencia interpersonal en los docentes de una institución educativa estatal de Pomabamba 2017.
- Conocer el nivel de inteligencia de adaptabilidad en los docentes de una institución educativa estatal de Pomabamba 2017.
- Describir el nivel de inteligencia de manejo de la tensión o estrés en los docentes de una institución educativa estatal de Pomabamba 2017.
- Identificar el nivel de inteligencia de estado de ánimo general en los docentes de una institución educativa estatal de Pomabamba 2017.

6. Metodología

6.1. Tipo y diseño de Investigación

El trabajo de investigación es de tipo no experimental, siendo aquella que se ejecuta sin la manipulación de variables.

Para Hernández, Fernández y Baptista (2010) sostienen que una investigación no experimental es aquella donde no se manipulan deliberadamente variables.

Kerlinger (2005) señala en un estudio no experimental no se elaboran situaciones, sino que se observan situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente por el investigador.

Respecto al diseño de la investigación Trochim (2005), afirma que “es el que conserva el proyecto cohesionado. Sirve para estructurar la investigación, para revelar como todos los fragmentos funcionan unidos con la finalidad de responder a las principales interrogantes”, considerando al diseño como el protocolo del trabajo de investigación.

La investigación adopta el diseño descriptivo, con el propósito de averiguar la incidencia de la variable IE en una población de docentes.

El diseño se grafica así:

M → O

M = Muestra (docentes)

O = Observación (indagación).

6.2. Población y muestra

Para (Lepkowski, 2008) primero se debe definir la unidad de análisis y luego proceder a definir la población que será materia de estudio y sobre la que se entiende se generalizarán los resultados. La población es la agrupación de todos los sujetos que coinciden con una sucesión de requisitos.

En el estudio la población estuvo compuesta por 40 docentes del nivel secundario de una IE de la provincia de Pomabamba, entre hombres y mujeres, que laboran durante el periodo 2017. En este caso la muestra fue la misma que la población de 40 docentes. (Muestra poblacional).

La técnica del muestreo utilizado en la investigación ha sido Intencionada dirigida a sujetos disponibles (Muestreo no probabilístico), la muestra se obtuvo por el criterio del investigador y la particularidad del contexto. Por lo tanto, no se utilizaron criterios de probabilidad. En el caso de este tipo de muestras, cuando no se utiliza el muestreo al azar, no brindan la garantía de las muestras probabilísticas; pero en la práctica, son frecuentemente necesarias e inevitables de ser usadas (Kerlinger, 2005).

6.3. Técnicas e instrumentos utilizados

a) Técnicas

La técnica que se usó en el desarrollo del estudio fue la encuesta. De acuerdo a Naresh y Malhotra (2006) vienen a ser técnicas de recojo de información donde intervienen un gran número de sujetos, se utilizan cuestionarios

prediseñados. En este caso se utilizará el Inventario de BarOn, el mismo que se aplicó en la Institución Educativa.

b) Instrumento

El Inventario de Cociente Emocional EQ-I Bar-On, permitió elaborar la medición del CI, que fue elaborado en Toronto Canadá por Reuven Bar-On y adaptado al Perú por la psicóloga Nelly Ugarriza (2001), con el que se evalúa la inteligencia emocional de los individuos, y cuya administración puede ser individual o colectiva. El presente test mide las siguientes áreas: Componente intrapersonal (CIA), componente interpersonal (CIE), componente de adaptabilidad (CAD), componente del manejo de estrés (CMD), y el componente del estado de ánimo en general (CAG). Así mismo está conformado por una edición para niños y adolescentes (con 60 ítems la versión completa y de 30 ítems para la versión reducida); la versión de la prueba para adultos consta de 133 ítem.

6.4. Procedimiento y análisis de información

El análisis fue de carácter estadístico descriptivo, asimismo se hizo uso del programa Excel 10 que ayudo en el análisis y en la generación de las tablas estadísticas. Los resultados se exponen en tablas simples, según el caso con sus respectivas interpretaciones.

Los procesos efectuados en la recogida de información se describen así: Primero se coordinó y ejecutó una reunión con los directivos de la institución educativa con el propósito solicitar la autorización e de informar los detalles de la investigación, brindando facilidades del caso determinando día, fecha y hora para la aplicación del instrumento.

Segundo en cuanto se tuvo la aprobación de las autoridades de la institución se citó y realizó otra reunión con los docentes para exponerles y explicar el desarrollo de la investigación y solicitar las autorizaciones correspondientes para la aplicación del cuestionario de IE a los 40 docentes.

Tercero, se procedió a la aplicación del inventario de IE, según el cronograma planteado, siendo la duración 45 minutos. Previamente se les dio las indicaciones correspondientes para desarrollar el cuestionario, al término se brindó el agradecimiento a todos los participantes por su valiosa colaboración.

Protección de los derechos humanos de los sujetos en estudio Privacidad

y Confidencialidad:

En la investigación se han considerado los lineamientos éticos correspondientes a la investigación psicológica descrita en el Código de Ética del Psicólogo Peruano y el Código de la Asociación Americana de Psicología APA (2010), entre los que contempla:

Derecho a la información. - Los docentes que conformaron la muestra de estudio fueron informados en forma oportuna de los objetivos del trabajo de investigación.

Respeto a la privacidad. – Los datos personales de los docentes participantes fueron tratados de forma confidencial. La información recopilada, fue de uso excepcional solo para los fines de la investigación.

7. RESULTADOS

A continuación, se presenta los resultados obtenidos en función a los objetivos planteados, los mismos que se exhibe en tablas de frecuencia y porcentajes.

En la tabla 2 se denota que el 52.5 % de los docentes se ubica en el nivel de capacidad emocional baja, el 32.5 % en el nivel de capacidad emocional promedio y el 15% en el nivel de capacidad emocional muy baja.

Tabla 2

Distribución de los niveles de inteligencia emocional general en los docentes

Nivel General	F	%
Capacidad Emocional Alta	0	0.0
Capacidad Emocional Buena	0	0.0
Capacidad Emocional Promedio	13	32.5
Capacidad Emocional Baja	21	52.5
Capacidad Emocional Muy Baja	6	15.0
Total	40	100.0

Fuente: Elaboración propia Base de datos del Inventario de inteligencia emocional de Baron-ICE

En la tabla 3 se revela que el nivel intrapersonal es de 85 % de los docentes, encontrándose en el nivel de capacidad emocional muy baja y el 15% en el nivel de capacidad emocional Baja.

Tabla 3 Distribución del nivel de inteligencia intrapersonal en los docentes

Niveles Intrapersonal	F	%
Capacidad Emocional Alta	0	0.0
Capacidad Emocional Buena	0	0.0
Capacidad Emocional Promedio	0	0.0
Capacidad Emocional Baja	6	15.0
Capacidad Emocional Muy Baja	34	85.0
Total	40	100.0

Fuente:

Elaboración propia Base de datos del Inventario de inteligencia emocional de Baron-ICE

En la tabla 4 se muestra que el nivel interpersonal es 32.5 % de los docentes se ubica en el nivel de capacidad emocional promedio, el 25% se encuentran en una capacidad emocional buena, el 20% en el nivel de capacidad emocional alta, del

mismo modo se observa que el nivel de capacidad emocional muy baja está conformado por el 20% y el 2.5% en el nivel de capacidad emocional Baja.

Tabla 4 *Distribución del nivel de inteligencia interpersonal en los docentes.*

Niveles interpersonal	F	%
Capacidad emocional Alta	8	20.0
Capacidad emocional Buena	10	25.0
Capacidad Emocional Promedio	13	32.5
Capacidad Emocional Baja	1	2.5
Capacidad Emocional Muy Baja	8	20.0
Total	40	100.0

Fuente: Elaboración propia Base de datos del Inventario de inteligencia emocional de Baron-ICE

Según el instrumento aplicado se determina que el nivel de adaptabilidad en la Tabla 5 la mayor frecuencia representa el 57.5% de evaluados está en el nivel de capacidad emocional muy baja, seguido por el 40% se encuentra en el nivel de capacidad emocional promedio y el 2.5% que equivale a la menor frecuencia de docentes con capacidad emocional baja.

Tabla 5 *Distribución del nivel de adaptabilidad en los docentes.*

Niveles de Adaptabilidad	F	%
Capacidad Emocional Alta	0	0.0
Capacidad Emocional Buena	0	0.0
Capacidad Emocional Promedio	16	40.0
Capacidad Emocional Baja	1	2.5
Capacidad Emocional Muy Baja	23	57.5
Total	40	100.0

Fuente: Elaboración propia Base de datos del Inventario de inteligencia emocional de Baron-ICE

Se puede establecer que en el nivel de manejo de estrés es el 75% de docentes se encuentran en el nivel de capacidad emocional muy baja y el 25 % se hallan en un nivel de capacidad emocional promedio.

Tabla 6 *Distribución del nivel de manejo de estrés en los docentes.*

Nivel de manejo de estrés	F	%
Capacidad Emocional Alta	0	0.0
Capacidad Emocional Buena	0	0.0
Capacidad Emocional Promedio	10	25.0
Capacidad Emocional Baja	0	0.0
Capacidad emocional muy baja	30	75.0
Total	40	100.0

Fuente: Elaboración propia Base de datos del Inventario de inteligencia emocional de Baron-ICE

Según el instrumento aplicado se pudo determinar que en el nivel de estado de ánimo en general en la Tabla 7 la mayor frecuencia que representa el 62.5% de docentes mantiene capacidad emocional promedio, seguido por el 20% con capacidad emocional muy baja y el 17.5% muestra una capacidad emocional buena.

Tabla 7

Distribución del nivel de manejo de Animo General.

Nivel del estado de Animo En General	F	%
Capacidad Emocional Alta	0	0.0
Capacidad Emocional Buena	7	17.5
Capacidad Emocional Promedio	25	62.5
Capacidad Emocional Baja	0	0.0
Capacidad emocional muy baja	8	20.0
Total	40	100.0

Fuente: Elaboración propia Base de datos del Inventario de inteligencia emocional de Baron-ICE

8. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Al efectuar el análisis descriptivo de los resultados conseguidos de los niveles globales de la variable inteligencia emocional, se encontró que el 52.5 % (21) de los docentes presenta capacidad emocional baja, representando la mayor parte de la muestra, el 32.5 % (13) mantienen capacidad emocional promedio y el 15% capacidad emocional muy baja. Este resultado evidencia que los docentes no han desarrollado ciertas habilidades emocionales como la percepción y comprensión de emociones propias y ajenas, habilidades de adaptabilidad e interrelación adecuada con las personas de su entorno, manejo del estrés, entre otros, que son aspectos necesarios para un desenvolvimiento satisfactorio en las aulas para desarrollar los procesos pedagógicos. Estos resultados son contrarios a los hallados por Huanca (2012) quien realizó la investigación niveles de inteligencia emocional de docentes de una institución educativa del distrito de Ventanilla – Callao (Universidad San Ignacio de Loyola, Lima-Perú), quien halló que 96,7% de docentes ostenta un nivel de inteligencia emocional adecuado y un 3,3% por mejorar. En el factor intrapersonal el 86.7% de participantes se concentra en el nivel adecuado, el 10% por mejorar y el 3.3% logra el nivel muy desarrollado; estableciéndose que la mayor parte de profesores han perfeccionado la comprensión emocional de sí mismos. En el factor estado de ánimo el 91.7% de profesores ha logrado el nivel adecuado y el 8.3% requiere mejora. Evidenciándose que la mayor parte de ellos poseen habilidades para sentirse satisfechos.

Respecto a la inteligencia intrapersonal se revela que el 85 % (34) de los docentes presenta capacidad emocional muy baja y el 15% en el nivel de capacidad emocional Baja. Este resultado indica que los docentes no han desarrollado

completamente las habilidades de autoconocimiento, autoconcepto, asertividad y autorrealización, que son aspectos fundamentales para ejercer la función pedagógica, no solo es primordial el dominio de las capacidades cognitivas; al contrario, las capacidades emocionales tienen estrecha relación con las capacidades cognitivas. El educador emocionalmente inteligente debe contar con los suficientes recursos emocionales que custodien el desarrollo afectivo de sus estudiantes. Tal como lo afirma Miranda (2012) en su investigación denominada inteligencia emocional en profesores de secundaria, los resultados arrojan, en la dimensión autoconciencia¹ el 56% de educadores se encuentra dentro de un área de oportunidad y el 44% no está en zona de riesgo. En autoconciencia² el 41% se localiza en un nivel sin riesgo y el resto (59%) se ubica en un área de oportunidad a mejorar. En la dimensión autocontrol: El 61% se ubica en un área de oportunidad a desarrollar y el 39% está fuera de riesgo. En la dimensión empatía: el 49% se ubica en el área de oportunidad y el 51% fuera de riesgo. En la dimensión motivación: 42% demuestra un área de oportunidad y el 58% se encuentra fuera de riesgo. En la dimensión competencia social: 61% tiene un área de oportunidad y el 39% fuera de riesgo. La autora concluye que existe un reconocimiento generalizado de dar similar valor al desarrollo de las capacidades cognitivas y las capacidades de la inteligencia emocional, consensuando incorporar la educación socio afectiva en los procesos de formación en todos los niveles educativos; además se da la debida importancia al rol docente en el adiestramiento para el perfeccionamiento de las capacidades emocionales de sus pupilos.

De esta manera, es substancial la comprensión de los estados emocionales; en ocasiones, algunos docentes no son conscientes de sus propios sentimientos, la inteligencia intrapersonal va de la mano con la toma de conciencia y con la reflexión que debe tener el docente sobre su propia práctica; desarrollar las capacidades intrapersonales significa que los profesores reconozcan sus valores, fortalezas y debilidades y actúen asertivamente en el desempeño eficiente de sus funciones. Como lo indica Bar-On (1997) que la inteligencia intrapersonal permite a las personas desarrollar la capacidad de comprender sus emociones,

establecer comunicación fácilmente y expresar sus emociones y necesidades adecuadamente, sin causar molestia y daño a los demás.

En referencia a la inteligencia interpersonal se muestra que el 32.5 % (13) de los docentes posee capacidad emocional promedio, el 25% (10) capacidad emocional buena, el 20% (8) capacidad emocional alta, también se observa que el nivel muy bajo de capacidad emocional está conformado por el 20% (8) y el 2.5% (5) en el nivel Baja. El resultado es más alentador, significa que más de la mitad de los docentes practican relaciones interpersonales adecuadas, son empáticos y tienen responsabilidad social en el entorno donde se desarrollan, muestran habilidad para comprender que los estados emocionales internos no corresponden con la expresión externa, actuando empáticamente con los miembros de la institución educativa. El resultado se corrobora con lo conseguido por Ramos (2015) en su tesis desarrollo de la competencia inteligencia emocional en una institución de educación básica del nivel de secundaria, el cual, encontró lo siguiente: Respecto a la autopercepción para manejar emociones el 56% de maestros opinó que sí puede manejar las emociones, no del todo el 33% y no el 11%. En el componente manejo de las emociones el 78% de ellos aseveraron que el óptimo manejo de emociones es de utilidad en todos los ámbitos de la vida, resaltándolo en el campo profesional el 44%. En lo referente a las acciones en el aula que propicien el desarrollo de la inteligencia emocional de los estudiantes el 56% opina que la tarea grupal es relevante para el óptimo manejo de las emociones ya que la interacción con otras personas para el logro de objetivos comunes activa habilidades emocionales; sin embargo, a pesar que la institución posee programas para el adiestramiento de competencias emocionales son las interacciones maestro-estudiante las que resultaron más significativas, destacando la importancia del rol docente y su formación en habilidades de regulación emocional, para inculcar dicha formación en sus estudiantes.

Respecto a la dimensión adaptabilidad se pudo determinar que la mayor frecuencia que representa el 57.5% (23) de evaluados muestra capacidad emocional muy baja, seguido por el 40% (16) posee capacidad emocional

promedio y el 2.5% (1) que equivale a la menor frecuencia de docentes estima capacidad emocional baja. El resultado demuestra que el proceso de adaptación de muchos docentes a la institución educativa, a sus miembros integrantes, a sus costumbres, etc., es difícil; mostrándose ajenos en la resolución de los problemas, con indiferencia y escasa identidad con la institución educativa y su trabajo. Este resultado es similar a lo encontrado por Tenazoa (2016) que en su investigación Inteligencia emocional en el desempeño docente de la institución educativa N° 64007 Santa Rosa – Pucallpa-Ucayali (Universidad Católica de los Ángeles, Chimbote, Perú), se vislumbra que el 60% de profesores consiguen un nivel muy bajo y el 40% nivel bajo. En los niveles muy alto, promedio y alto no se ubicó ningún docente, lo que indica que los docentes no se adaptan fácilmente a los cambios y es ahí donde empiezan las dificultades en su desempeño.

En la dimensión manejo de la tensión o estrés se determinó que el 75% (30) de docentes revelan capacidad emocional muy baja y el 25% (10) se hallan en un nivel de capacidad emocional promedio. Lo que indica que los docentes muestran poca tolerancia al estrés, pierden rápidamente la paciencia, tienen escasa tolerancia a la frustración, manifiestan una falta de control de sus impulsos; que son aspectos que le pueden generar problemas con los estudiantes y demás integrantes de la institución educativa. De modo que, es urgente y necesario que estos aspectos mejoren en bien de la salud mental de los docentes, necesitándose una urgente intervención. De esta manera se puede inferir que, las habilidades emocionales varían notoriamente de una persona a otra, y cuando se presentan niveles bajos es necesario mejorarlos para el buen desempeño personal y profesional del docente, muchos investigadores proponen la ejecución de programas, talleres, sesiones, etc., para mejorar las capacidades emocionales, como en el estudio realizado por Gonzáles, Merchán y Candeias (2012) titulado análisis de la eficacia de un programa de inteligencia emocional con profesores de educación secundaria de Badajoz – España (Universidad de Extremadura, España), los autores señalan que con la aplicación del programa, entre los índices de mejora alcanzados destaca que el 93 % de participantes ubican a la sesión realizada en los niveles muy eficaz o eficaz, el 77% la percibe como muy interesante. En cuanto a los aciertos en la intervención, las opiniones son muy

parejas entre la relevancia de la comunicación interpersonal, el uso de casos prácticos para la comprensión de los contenidos, así como la simulación de vivencia y aplicación directa de los mismos, manifestando que el programa ha sido muy significativo en el progreso de la competencia emocional de los docentes de secundaria, así como la mejora del autoconocimiento, las relaciones interpersonales y el clima social en el centro de trabajo.

En el factor estado de ánimo general el 62,5% (25) posee una capacidad emocional promedio, el 20% (8) capacidad emocional muy baja y el solo el 17.5% (7) capacidad emocional buena, demostrándose que algunos docentes muestran poco optimismo por las tareas que realizan, por lo que se debe entender que la carrera docente requiere alcanzar la capacidad emocional de autoeficacia, de manera que el docente acepte sus experiencias emocionales y en esencia, viva plenamente para transmitir ese entusiasmo a los estudiantes que ven en él un ejemplo de vida, en este contexto, el profesional de educación debe mantener un nivel alto en su estado de ánimo general lo cual se debe ver como un requisito para ejercer la docencia. Este resultado se corrobora con el estudio de Tenazoa (2016) que en su investigación Inteligencia emocional en el desempeño docente de la institución educativa n° 64007 Santa Rosa – Pucallpa-Ucayali, encontró que en el factor estado de ánimo general el 100% de los docentes poseen nivel muy bajo de IE; comparando estas dos realidades la situación no varía mucho, por lo tanto, estas condiciones de los docentes pueden afectar de manera reveladora la formación integral de los escolares.

9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

9.1. CONCLUSIONES

- Se concluyó que en el constructo inteligencia emocional general predomina en los docentes evaluados el nivel de capacidad emocional baja constituido por el 52.5 % lo que indica necesidad de mejorar las competencias y habilidades particulares para hacer frente a las exigencias propias y del entorno, seguido del 32.5% en el nivel de capacidad emocional promedio, indicando ser personas típicamente saludables, llegando así a un proceso de

un posible logro y el 15% en el nivel de capacidad emocional muy baja predomina habilidades que necesitan ser mejoradas.

- Se determinó que en el factor inteligencia intrapersonal se halla en los niveles más bajos, el 85 % de los docentes presentan capacidad emocional muy baja y el 15% Baja. Lo cual indica que no expresan sus sentimientos, no se sienten bien consigo mismos, no sienten satisfacción con el desempeño en su vida diaria.
- Se concluyó que en Inteligencia interpersonal los docentes se encuentran en niveles aceptables, el 32.5 % de los docentes posee capacidad emocional promedio, lo cual indica que les falta mejorar el aspecto de interacción con los demás. el 25% se encuentran en una capacidad emocional buena, el 20% en el nivel alto, del mismo modo se observa que el nivel de capacidad emocional muy bajo está conformado por el 20% y el 2.5% en el nivel de capacidad emocional Baja.
- Se determinó que en el nivel de adaptabilidad la mayor frecuencia que representa el 57.5% de evaluados está en el nivel de capacidad muy baja, lo cual revela que no se adecua a las exigencias del entorno, seguido por el 40% que cuenta con capacidad emocional promedio y el 2.5% que equivale a la menor frecuencia de docentes en el nivel de capacidad emocional baja.
- Se concluyó que en el factor manejo de estrés el 75% de docentes tienen capacidad emocional muy baja, indica que no son capaces de resistir el estrés y pierden el control con facilidad y el 25 % se hallan en un nivel de capacidad promedio.
- Se determinó que en el nivel de estado de ánimo general el 62.5% posee una capacidad emocional promedio, indicando que aun la persona no se siente plena en su totalidad el 20% capacidad emocional muy baja y el 17.5% capacidad emocional buena.

9.2. RECOMENDACIONES

- Se recomienda a las autoridades locales que en función a los resultados hallados se desarrollen actividades mediante una propuesta de intervención, con un programa sobre inteligencia emocional que conste de talleres para la mejora de situaciones conflictivas en las instituciones educativas, estudio que aportara en el progreso de la sociedad.
- Según las observaciones realizadas se recomienda a los directivos de la UGEL, incorporar al proyecto educativo local programas, talleres o sesiones para desarrollar la inteligencia emocional de los docentes y estudiantes de las instituciones educativas.
- Se recomienda al personal Directivo de la Institución Educativa, que en base a los resultados se profundice la intervención mediante (programas), con la finalidad de que se aporte estrategias tales como capacitaciones o planes de trabajo dirigidos a desarrollar habilidades sociales para una mejora en cuanto a la inteligencia emocional dentro de la institución educativa.
- Según los resultados encontrados se recomienda al personal docente de la institución educativa reflexionar acerca de sus niveles de inteligencia emocional y su influencia en la realización de sus actividades pedagógicas con los estudiantes y sus relaciones interpersonales.

10. AGRADECIMIENTO

A Dios por haberme dado fortaleza, sabiduría y entendimiento para alcanzar una de mis metas, por iluminarme siempre pasa seguir adelante y no dejar que me rindiera en ningún momento.

A mi madre porque sus esfuerzos son impresionantes y su amor es para mí invaluable, tus enseñanzas las aplico cada día; de verdad que tengo mucho por agradecerte.

A mi padre gracias por sus consejos a pesar de la distancia me supiste encaminar, agradezco a mi hermano por su amor y apoyo incondicional, me han enseñado que nunca se debe dejar de luchar por lo que se desea alcanzar.

A los docentes de la Universidad San Pedro, Facultad de Ciencias de la Salud, Escuela profesional de Psicología que con sus conocimientos y buenos consejos me encaminaron para desarrollarme profesionalmente en la sociedad. Quienes además de enseñarme lo que sé de esta carrera hicieron que mi paso por la universidad fuera agradable y en ella a mi asesor por su disposición y su tiempo.

11. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, A. (2004). *La educación en valores en la institución escolar: planeación programación*. México, D. F.: Plaza y Valdés.

Arellano Jaime Fernando. (2011). *¿Qué es un Docente?* Recuperado de <https://www.gestiopolis.com/que-es-un-docente/>

Barba Vicente, D. (20015-2016). *Módulo 1: La Gestión Educativa*. España.

Bar-On, R. (1997). *El Inventario de Cociente Emocional (EQ-I): Una prueba de la inteligencia emocional*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems, Inc.

Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence. Insights from the emotional quotient inventory. En: Bar-On, R. y Parker, J. D. A. (eds). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development assessment and application at home, school and in workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, págs. 363-88.

Burga, R. y Delgado, G. (2015). *Inteligencia emocional en mujeres adolescentes convivientes que asisten a un hospital provincial de Lambayeque, 2014*. (Tesis de pregrado). Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Chiclayo, Perú. Recuperada de: <http://tesis.usat.edu.pe/handle/usat/713>.

- Cabanillas, W. (2002). Modelos en inteligencia emocional: Más allá del legado de Goleman. *Revista Peruana de Psicología*, 7(12), 35 – 40.
- Carrión, S. (2001). *Inteligencia Emocional con PNL. Guía práctica para conseguir: salud, Inteligencia y bienestar emocional*. Perú: Editorial Norma.
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser emociona* (2da. ed.). Chile: Cuarto propio.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Buenos Aires: Argentina S.A.
- Diener, E. y Lucas, R. E. (1999). Personalidad y bienestar subjetivo. *Bienestar: los fundamentos de la psicología hedónica*. pp. 213-229. Nueva York: Russell Sage.
- Di Fabio, A. y Palazzeschi, L. (2008). Inteligencia emocional y autoeficacia en una muestra de profesores de secundaria italianos. *Comportamiento social y personalidad*, 36, 315-326.
- Dilvia Calle Jimenez (2013). *Clima social familiar e inteligencia emocional de los estudiantes de una universidad particular*. Trujillo, Perú. Recuperado de: <http://revistas.uladech.edu.pe/index.php/increscendo-salud/article/view/1232> Elba L.
- Menecier (2005). *Inteligencia Emocional en la educación*.
- Grabiela Grzib Chlosky (1989) *bases cognitivas y conductuales de la motivación y emoción*, editorial centro de estudios ramón Areces s.a.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, J., Merchán, I. y Candeias, E. (2012). *Análisis de la eficacia de un programa de inteligencia emocional con profesores de educación secundaria de Badajoz*. Universidad de Extremadura, España.
- Hargreaves, A. y Tucker, E. (1991). Enseñanza y culpa: explorar los sentimientos de la enseñanza. *Enseñanza y formación docente*, vol. 7, nº 5/6, 491-505.

- Hargreaves, A. (1998). The emocional practice of teaching. *Teaching of Teacher Education 14* (8), 834-854.
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R. y Hill, K. G. (1999). Prevención de conductas de riesgo para la salud de los adolescentes mediante el fortalecimiento de la protección durante la infancia. *Archives of Pediatric & Adolescent Medicine, 153*, 226-334.
- Herrnstein, R. J. y Murray, C. (1994). *La curva de la campana*. Nueva York: Free Press.
- Huanca, E. (2012). *Niveles de inteligencia emocional de docentes de una institución educativa del distrito de Ventanilla – Callao*. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima-Perú.
- Josep M° Farre Marti (2007). *Enciclopedia de la Psicología*. Barcelona: Océano Milanesat.
- Lopes, P. (2014). *Hacia una educación más amplia: Habilidades sociales, emocionales y prácticas*. España: Universidad Católica Portuguesa.
- López, O. (2008). *La Inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Lima, Perú. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza.
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). ¿Qué es la inteligencia emocional? En Salovey, P., Sluyter, D. J. (Eds.), *Desarrollo emocional e inteligencia emocional: implicaciones educativas*. 3-31. Nueva York, Nueva York: Harper Collins.
- Páez, M. y Castaño, J. (2015). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Universidad de Manizales, Colombia.
- Millán de Lange, A., García-Álvarez, D. y D'Aubeterre, M. (2014). Efecto de la inteligencia emocional y flujo en el trabajo sobre estresores y bienestar psicológico:

análisis de ruta en docentes. *Revista Colombiana de Psicología*; Vol. 23, núm. 1 (2014); 207-228 2344-8644 0121-5469.

Miranda, M. (2012). *Inteligencia emocional en profesores de secundaria*. (Tesis de post grado). Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.

Nias, J. (1996). Pensando en el sentimiento: las emociones en la enseñanza *Cambridge Journal of Education*, 26, pp. 293-306, 10.1080 / 0305764960260301 CrossRefView Record in Scopus.

Olimpia López Munguía (2008) *La Inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios* (Tesis para optar el grado académico de Magíster en Psicología con Mención en Psicología Educativa) Lima – Perú. Recuperado de: http://cybertesis.unmsm.edu.pe/xmlui/bitstream/handle/cybertesis/615/Lopez_mo.pdf?sequence=1

Payton, J. W., Graczyk, P. A., Wardlaw, D. M., Bloodworth, M., Tompsett, C. J. y Weissberg, R. P. (2000). Aprendizaje social y emocional: un marco para promover la salud mental y reducir el comportamiento de riesgo en niños y jóvenes. *Revista de salud escolar*, 70, 179-185.

Ramos, A. (2015). *Desarrollo de la competencia emocional en una institución educativa básica del nivel de secundaria*. Tecnológico de Monterrey, México.

Robines, S. (2004). *Comportamiento Organizacional*. (10 ed.). México.

Ruiz, D. (2015). *Inteligencia emocional en docentes y funcionarios de universidades privadas*. Universidad Americana, Paraguay.

Salovey, P. y Mayer, D. (1997). *Desarrollo Educativo e Inteligencia Emocional*. Primera edición. Nueva York: *Basic Books*, p. 288 ISBN: 978- 04650958.

Sternberg, R. (2012). Enseñanza para el razonamiento ético. *Revista Internacional de Psicología de la Educación: 1, 1*. 35-5.

Sutton, S. y Wheatley, F. (2003). Emociones y enseñanza docente: una revisión de la literatura y las instrucciones para la investigación futura. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327-358.

Valente, R. (2015). Voces Académicas. *Revista multidisciplinaria*, 5, 1, 1106.

Zembylas, M. (2005). *Enseñar con emoción*. Greenwich, Connecticut: Publicación de la edad de la información.

BIBLIOGRAFÍA WEB

López Munguía, Olimpia (2008) *La Inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Recuperado de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/615>.

Trujillo Flores, Mara Maricela, (junio de 2005) *Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional*. Revista INNOVAR Universidad Nacional de Colombia. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v15n25/v15n25a01.pdf>

Ugarriza, Nelly (1996) *La inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (ICE) en una muestra de lima metropolitana*. Universidad de Lima, Lima, Perú. Recuperado de [http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/CCB9B0D9BD56042D05256E540056A07D/\\$file/05-persona4-ugarriza.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/CCB9B0D9BD56042D05256E540056A07D/$file/05-persona4-ugarriza.pdf)

12. ANEXO Y APÉNDICE

ANEXO

Consentimiento Informado

Por medio del presente doy mi consentimiento para participar en la investigación titulada: Inteligencia Emocional en Docentes de Una Institución Educativa Estatal de Pomabamba2017.

He sido informada acerca del objetivo del estudio y la importancia, explicándome que mi participación consistirá en resolver el inventario de EQ-I BarOn Emotional Quotient Inventory.

Autor Reuven Bar-On. Adaptación Peruana Nelly Ugarriza Chávez (2001).

Administración : Individual o colectiva. Tipo Cuadernillo.

Duración : Sin límite de tiempo. Aproximadamente de 30 a 40 minutos.

Declaro que se me han informado, ampliamente los beneficios derivados de mi participación en el estudio. Así como, la investigadora responsable se ha comprometido a darme información oportuna sobre cualquier procedimiento alternativo que me pudiera ser ventajoso, como también responder a cualquier duda que le plantee acerca de los procedimientos que se llevara a cabo.

Entiendo que conservo el derecho de retirarme en cualquier momento que lo considere conveniente, el investigador responsable me ha dado seguridades de que no se me identificará en las presentaciones o publicaciones que se deriven de este estudio y que los datos relacionados con mi privacidad serán manejados en forma confidencial.

Firma del Participante

Inventario de inteligencia emocional de Baron-ICE, adaptado en el Perú por Nelly Ugarriza Chávez, (2001).

Nelly Ugarriza Sánchez

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: _____

Ocupación: _____ Especialidad: _____ Fecha: _____

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn

INTRODUCCIÓN

Este cuestionario contiene una serie de frases cortas que permite 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 como, 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.

1. Para superar las dificultades que se me presentan actúo paso a paso.
2. Es duro para mí disfrutar de la vida.
3. Prefiero un trabajo en el que se me diga casi todo lo que tengo que hacer.
4. Sé cómo enfrentar los problemas más desagradables.
5. Me agradan las personas que conozco.
6. Trato de valorar y darle el mejor sentido a mi vida.
7. Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos.
8. Trato de ser realista, no me gusta fantasear ni soñar despierto(a).

9. Reconozco con facilidad mis emociones.
10. Soy incapaz de demostrar afecto.
11. Me siento seguro(a) de mí mismo(a) en la mayoría de situaciones.
12. Tengo la sensación que algo no está bien en mi cabeza.
13. Tengo problemas para controlarme cuando me enojo.
14. Me resulta difícil comenzar cosas nuevas.
15. Cuando enfrento una situación difícil me gusta reunir toda la información que pueda sobre ella.
16. Me gusta ayudar a la gente.
17. Me es difícil sonreír.
18. Soy incapaz de comprender cómo se sienten los demás.
19. Cuando trabajo con otros, tiendo a confiar más en sus ideas que en las mías.
20. Creo que puedo controlarme en situaciones muy difíciles.
21. Realmente no sé para que soy bueno(a).
22. ¡No soy capaz de expresar!" mis ideas.
23. Me es difícil compartir mis sentimientos más íntimos con los demás.
24. No tengo confianza en mí mismo(a).
25. Creo que he perdido la cabeza.
26. Soy optimista en la mayoría de las cosas que hago.
27. Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme.
28. En general, me resulta difícil adaptarme.
29. Me gusta tener una visión general de un problema antes de intentar solucionarlo.
30. No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen.
31. Soy una persona bastante alegre y optimista.
32. Prefiero que otros tomen decisiones por mí.
33. Puedo manejar situaciones de estrés, sin ponerme demasiado nervioso.
34. Pienso bien de las personas.
35. Me es difícil entender como me siento.
36. He logrado muy poco en los últimos años.
37. Cuando estoy enojado(a) con alguien se lo puedo decir. 38. He tenido experiencias extrañas que no puedo explicar.
39. Me resulta fácil hacer amigos (as).
40. Me tengo mucho respeto.

41. Hago cosas muy raras.
42. Soy impulsivo(a), y eso me trae problemas.
43. Me resulta difícil cambiar de opinión.
44. Soy bueno para comprender los sentimientos de las personas.
45. Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar.
46. A la gente le resulta difícil confiar en mí.
47. Estoy contento(a) con mi vida.
48. Me resulta difícil tomar decisiones por mí mismo(a).
49. No puedo soportar el estrés.
50. En mi vida no hago nada malo.
51. No disfruto lo que hago.'
52. Me resulta difícil expresar mis sentimientos más íntimos.
53. La gente no comprende mi manera de pensar.
54. Generalmente espero lo mejor.
55. Mis amigos me confían sus intimidades.
56. No me siento bien conmigo mismo(a).
57. Percibo cosas extrañas que los demás no ven.
58. La gente me dice que baje el tono de voz cuando discuto. .' 59. Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas.
60. Cuando intento resolver un problema analizo todas las posibles soluciones y luego escojo la que considero mejor.
61. Me detendría y ayudaría a un niño que llora por encontrar a sus padres, aun cuando tuviese algo que hacer en ese momento.
62. Soy una persona divertida.
63. Soy consciente de cómo me siento.
64. Siento que me resulta difícil controlar mi ansiedad.
65. Nada me perturba.
66. No me entusiasman mucho mis intereses.
67. Cuando estoy en desacuerdo con alguien soy capaz de decírselo.
68. Tengo tendencia a fantasear y a perder contacto con lo que ocurre a mi alrededor.
69. Me es difícil llevarme con los demás.
70. Me resulta difícil aceptarme tal como soy.
71. Me siento como si estuviera separado(a) de mi cuerpo.
72. Me importa lo que puede sucederle a los demás.

73. Soy impaciente.
74. Puedo cambiar mis viejas costumbres.
75. Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando tengo que resolver un problema.
76. Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias, lo haría en determinadas situaciones.
77. Me deprimó.
78. Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles.
79. Nunca he mentado.
80. En general me siento motivado(a) para continuar adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles.
81. Trato de continuar y desarrollar aquellas cosas que me divierten.
82. Me resulta difícil decir "no" aunque tenga el deseo de hacerlo.
83. Me dejo llevar por mi imaginación y mis fantasías.
84. Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis Amigos.
85. Me siento feliz con el tipo de persona que soy.
86. Tengo reacciones fuertes, intensas que son difíciles de controlar.
87. En general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana.
88. Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando estoy alterado(a).
89. Para poder resolver una situación que se presenta, analizo todas las posibilidades existentes.
90. Soy capaz de respetar a los demás.
91. No estoy muy contento(a) con mi vida.
92. Prefiero seguir a otros a ser líder.
93. Me resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida.
94. Nunca he violado la ley.
95. Disfruto de las cosas que me interesan.
96. Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso
97. Tiendo a exagerar.
98. Soy sensible a los sentimientos de las otras personas.
99. Mantengo buenas relaciones con los demás. 100. Estoy contento (a) con mi cuerpo
101. Soy una persona muy extraña. 102. Soy impulsivo (a).
103. Me resulta difícil cambiar mis costumbres.
104. Considero que es muy importante ser un(a) ciudadano(a) que respeta la ley.
105. Disfruto las vacaciones y los fines de semana.

106. En general tengo una actitud positiva para todo, aun cuando surgen problemas. 107. Tengo tendencia a depender de otros.
108. Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles 109. No me siento avergonzado (a) por nada de lo que he hecho hasta ahora.
110. Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan y me divierten.
111. Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza.
112. Soy capaz de dejar de fantasear para volver a ponerme en contacto con la realidad.
113. Los demás opinan que soy 'una persona sociable.
114. Estoy contento(a) con la forma en que me veo.
115. Tengo pensamientos extraños que los demás no logran entender.
116. Me es difícil describir lo que siento.
117. Tengo mal carácter.
118. Por lo general, me trabo cuando pienso acerca de las diferentes maneras- de resolver un problema.
119. Me es difícil ver sufrir a la gente.
120. Me gusta divertirme.
121. Me parece que necesito de los demás más de lo que ellos me necesitan.
122. Me pongo ansioso(a).
123. No tengo días malos.
124. Intento no herir los sentimientos de los demás.
125. No tengo una buena idea de lo que quiero en la vida.
126. Me es difícil hacer valer mis derechos.
127. Me es difícil ser realista.
128. No mantengo relación con mis amistades.
129. Haciendo un balance de mis puntos positivos y negativos me siento bien conmigo mismo (a).
130. Tengo una tendencia a explotar de cólera fácilmente.
131. Si me viera obligado(a) a dejar mi casa actual, me sería difícil adaptarme nuevamente.
132. En general, cuando comienzo. algo nuevo tengo la sensación que voy a fracasar. 133. He respondido sincera y honestamente a las frases anteriores.

Nelly Ugarriza Sánchez

HOJA DE RESPUESTAS DEL INVENTARIO EMOCIONAL BarOn

Nombre: _____
Ocupación: _____ **Edad:** _____ **Sexo:** _____
Grado de Instrucción: _____ **Especialidad:** _____
_____ **Fecha:** _____

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
----------	--	----------	-----------------------------------	----------	-------------------------------	----------	------------------------------------	----------

Escoge UNA de las 5 alternativas:

1		1	2	3	4	5
2		1	2	3	4	5
3		1	2	3	4	5
4		1	2	3	4	5
5		1	2	3	4	5
6		1	2	3	4	5
7		1	2	3	4	5
8		1	2	3	4	5
9		1	2	3	4	5

28		1	2	3	4	5
29		1	2	3	4	5
30		1	2	3	4	5
31		1	2	3	4	5
32		1	2	3	4	5
33		1	2	3	4	5
34		1	2	3	4	5
35		1	2	3	4	5
36		1	2	3	4	5

55		1	2	3	4	5
56		1	2	3	4	5
57		1	2	3	4	5
58		1	2	3	4	5
59		1	2	3	4	5
60		1	2	3	4	5
61		1	2	3	4	5
62		1	2	3	4	5
63		1	2	3	4	5
64		1	2	3	4	5

82		1	2	3	4	5
83		1	2	3	4	5
84		1	2	3	4	5
85		1	2	3	4	5
86		1	2	3	4	5
87		1	2	3	4	5
88		1	2	3	4	5
89		1	2	3	4	5
90		1	2	3	4	5

109		1
110		1
111		1
112		1
113		1
114		1
115		1
116		1
117		1

10		1 2-	3	4	

.37		1 2	3	4	5

65		1 2	3	4	5

91		1 2	3	4	5

118		1
-----	--	---

					5
11		1 2	3	4	
			3	4	5
12		1 2			
13		1 2	3	4	
14		1 2	3	4	
15		1 2	3	4	
16		1 2	3	4	
17		1 2	3	4	

38		1 2	3	4	5
39		1 2	3	4	5
40		1 2-	3	4	5
41		1 2	3	4	5
42		1 2	3	4	5
43		1 2	3	4	5
44		1 2	3	4	5

66			3	4	5
67		1 2			
		1 2	3	4	5
68		1 2	3	4	5
69		1 2	3	4	5
70		1 2	3	4	5
71		1 2	3	4	5
72		1 2	3	4,	5

92		1 2	3	4	5
93		1 2	3	4	5
94		1 2	3	4	5
95		1 2	3	4	5
96		1 2	3	4	5
97		1 2	3	4	5
98		1 2	3	4	5

119		1
120		1
121		1
122		1
123		1
124		1
125		1
126		1

2

2

2

2

20		1	2	3	4	5
21		1	2	3	4	5
22		1	2	3	4	5
23		1	2	3	4	5
24		1	2	3	4	5
25		1	2	3	4	5 5
26		1	2	3	4	5
27		1	2	3	4	

47		
48		
49		
50		
51		
52		
53		
54		

'1

75		1	2	3
76		1	2	3
77		1	2	3
78		1	2	3
79		1	2	3
80		1	2	3
81		1	2	"-i J

101		1	2	3	4	5
102		1	2	3	4	5
103		1	2	3	4	5
104		1	2	3	4	5
105		1	2	3	4	5
106"		1	2	3	4	5
107		1	2	3	4	5
108		1	2	3	4	5

1

1

1

1

1

1

1

129		1	2
130		1	2
131		1	2
132		1	2
133		1	2

**TALLER DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA DOCENTES
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

TALLER DE INTELIGENCIA EMOCIONAL PARA DOCENTES

DE EDUCACIÓN SECUNDARIA 1. DENOMINACIÓN:

“Aprendo a manejar mis emociones”

- 2. DURACIÓN:** 5 semanas.
- 3. INSTITUCIÓN EDUCATIVA:** Pomabamba
- 4. FUNDAMENTACIÓN**

El taller de inteligencia emocional, tiene como propósito desarrollar las competencias emocionales de los docentes, con el mismo que se esperan cambios en las actitudes de los docentes, lo cual les permitirá mejorar su desenvolvimiento en el aspecto personal y profesional. El taller se fundamenta sobre la teoría de la Inteligencia Emocional de BarOn Ice.

5. OBJETIVOS:

5.1. Objetivo general:

Mejorar las competencias emocionales de los docentes de educación secundaria mediante el desarrollo de talleres de inteligencia emocional.

5.2. Objetivos específicos:

- Desarrollar el factor intrapersonal de la IE de los docentes para comprender sus emociones siendo capaces de expresar y comunicar sus sentimientos y necesidades.
- Desarrollar la dimensional interpersonal de la IE de los docentes para mantener óptimas relaciones interpersonales, saber escuchar y tener la capacidad de comprender y valorar los sentimientos de los demás.
- Desarrollar la dimensión de adaptabilidad de la IE de los docentes para el manejo realista y efectivo de los cambios y enfrentar los problemas cotidianos.
- Desarrollar la dimensión del manejo del estrés de la IE para que puedan responder adecuadamente a eventos estresantes sin un estallido emocional.
- Desarrollar la habilidad de comprender y regular las propias emociones para expresar un estado de ánimo general favorable.

6. ESTRUCTURA Y CONTENIDO DEL TALLER:

TALLER DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	
DIMENSIÓN	SESIONES DE APRENDIZAJE
Intrapersonal	- Reconociendo nuestra propias cualidades
Interpersonal	- El lobo o la caperucita feroz
Adaptabilidad	- Apertura
Manejo del estrés	- Desbloqueo de las emociones reprimidas
Estado de ánimo general	- Danza libre y expresión corporal

7. CRONOGRAMA

Nº	ACTIVIDADES	RESPONSABLES	FECHA
01	Planificación del Taller	Equipo de investigación	
02	Elaboración del Taller	Equipo de investigación	
02	Tareas de coordinación	Equipo de investigación	
03	Recojo de información inicial: Pretest	Equipo de investigación	
04	Ejecución de sesiones	Equipo de investigación	
05	Recojo de información final: Postest.	Equipo de investigación	
06	Clausura del taller	Equipo de investigación	
07	Evaluación del Taller	Equipo de investigación	
18	Informe a la Dirección de la IE	Equipo de investigación	

SESIONES

SESIÓN N^o 1
Conocimiento emocional de sí mismo

I. DATOS INFORMATIVOS	
Nombre de la sesión	Reconociendo nuestra propias cualidades
Dimensión	Inteligencia intrapersonal
Facilitadora	Alexia Reyes Pérez
Duración	60 minutos Fecha: Hora:
Metas	40 docentes de la I.E. de Pomabamba
I. OBJETIVOS	
<input checked="" type="checkbox"/> Reconocer lo positivo de sí mismo y de los demás.	
II. MATERIALES	
<input checked="" type="checkbox"/> Pizarra y plumones <input checked="" type="checkbox"/> Periódicos y revistas <input checked="" type="checkbox"/> Hoja de lectura: “Los elefantes de la india” <input checked="" type="checkbox"/> Ovillo de pabilo.	
IV. SECUENCIA DIDÁCTICA	
Inicio: (15 minutos)	
<input checked="" type="checkbox"/> La facilitadora inicia la reunión saludando a los participantes y empieza haciendo un breve comentario señalando que en algunos casos estamos habituados a resaltar más los aspectos negativos que los positivos, inmediatamente muestra al grupo una serie de portadas y desarrollo de noticias de periódicos y procede a recoger sus opiniones sobre los mismos. Los docentes van dando sus opiniones en lluvia de ideas.	
<input checked="" type="checkbox"/> Luego la facilitadora señala que reflexionen con texto que deben leer: En la India, es costumbre amarrar a los elefantes cuando son cachorros a un arbusto, o a algún otro lugar. Al intentar moverse, descubren que no pueden hacerlo. De esa manera aprenden a permanecer en un lugar, cuando el dueño así lo requiere. Cuando son mayores, pese a contar con la fuerza como para moverse a donde lo deseen, no lo hacen. El recuerdo de las experiencias primeras, en las que se le hizo sentir que no era posible, los detiene más que el propio arbusto.	
<input checked="" type="checkbox"/> La facilitadora plantea la siguiente interrogante: ¿Qué pasa cuando nos aferramos a una idea? ¿Qué sucede con las personas a las cuales habitualmente se les da noticias negativas sobre sí mismas? Los participantes responden en lluvia de ideas.	
Desarrollo: (30 minutos)	

Se forma un círculo para realizar una dinámica: “La Tela de araña”, utilizando un ovillo de hilo se pasa a cada participante y cada uno expresa en voz alta lo que valora de su persona, el hilo se sigue pasando hasta que se logra formar una red o tela de araña.

Es importante que todos los participantes tengan la res para obtener su participación.

Una vez elaborada la red habremos recogido mucha información de los sentimientos de los participantes.

Cierre: (15 minutos)

Los participantes expresan como sintieron, se les pregunta que les opinión tienen de la actividad, qué significa la telaraña que han formado entre todos.

Elaboramos conclusiones entre todos. Y los motivamos con interrogantes:

- ¿Por qué es significativo reconocer nuestras cualidades?
- ¿De qué manera podemos seguir conociéndonos más?

V. ACTIVIDAD DE EXTENSIÓN:

Aprovechar diversos espacios, para identificar aspectos u opiniones positivas sobre los colegas y demás miembros de la comunidad educativa.

Promover entre los docentes para que hagan lo mismo.

VI. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS

Lluvia de ideas

Trabajo en equipo.

SESIÓN N^o 2

Empatía en las relaciones interpersonales

I. DATOS INFORMATIVOS

Nombre de la sesión	El lobo o la caperucita feroz		
Dimensión	Inteligencia interpersonal		
Facilitadora	Alexia Reyes Pérez		
Duración	60 minutos	Fecha:	Hora:
Metas	40 docentes de la I.E. de Pomabamba		

III.OBJETIVOS

- Tomar conciencia de que la empatía es una de las habilidades determinantes en las relaciones interpersonales.
- Reconocer que en la resolución de conflictos es necesario tener en cuenta siempre los puntos de vista de las dos partes.

IV.MATERIALES

- Pizarra y plumones
- Hoja de lectura

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

Inicio: (15 minutos)

- La facilitadora inicia la sesión indicando la importancia de “ponerse en el lugar del otro” fundamentalmente en estos tiempos donde la fragilidad emocional de los individuos es resaltante y los malos tratos son usuales, la empatía se convierte en una cualidad imprescindible para mostrar calidad humana.
- La facilitadora solicita a los participantes ejemplos de casos donde han manifestado empatía hacia otras personas.
- La facilitadora plantea las siguientes interrogantes:
¿Siempre debemos ponernos en el lugar del otro? ¿Por qué?
- Los participantes en lluvia de ideas manifiestan sus opiniones

Desarrollo: (30 minutos)

- La facilitadora introduce la concepción de empatía como aquella habilidad que permite entender los sentimientos, los problemas y las necesidades de las personas, sabiendo ponerse en su lugar, y respondiendo educadamente a sus reacciones emocionales.
- Poniendo hincapié en la definición plantea hacer la lectura del tradicional cuento de la Caperucita Roja, pero contado desde la perspectiva del lobo, denominado: El lobo feroz o la caperucita feroz.

Después de realizada la lectura se hacen cuestionamientos, para lo cual se comparte ideas, opiniones y comentarios, pero, recordando la necesidad de ponerse en el lugar del otro en cualquier situación de conflicto que ocurra en la vida diaria.

Cierre: (15 minutos)

Los participantes responden al cuestionario elaborado para esta sesión.

- ¿Cuáles eran tus sentimientos hacia el Lobo en la Caperucita Roja, antes de haber oído este cuento?
- Ahora que escuchaste la historia del Lobo, ¿Cómo te sientes respecto a él?

- ¿Cuáles eran tus sentimientos respecto a Caperucita Roja antes de oír este cuento?
- ¿Qué piensas ahora de Caperucita Roja?
- ¿Ha existido en tu vida una situación en que has pensado de una manera y has cambiado de opinión al escuchar el punto de vista de la otra persona? Compártela.
- ¿Qué has aprendido de esta breve historia?

V. ACTIVIDAD DE EXTENSIÓN:

La facilitadora recomienda a los participantes que en su vida diaria pongan en práctica esta lección, siempre escuchando a ambas partes antes de emitir un juicio de valor que puede afectar a las personas involucradas.

VI. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS

Lluvia de ideas
Puesta en común
Debate.

Recurso

Lectura: EL LOBO O LA CAPERUCITA FERROZ

El bosque era mi hogar. Yo vivía allí y me gustaba mucho. Siempre trataba de mantenerlo limpio y ordenado. Cuando...

Un día soleado mientras estaba recogiendo la basura dejada por unos excursionistas, sentí pasos. Me escondí detrás de un árbol y vi venir a una niña vestida en forma muy divertida, toda de rojo y con su cabeza cubierta, como si no quisiera que la vieran. Naturalmente, me puse a investigar. Le pregunté quién era, a dónde iba, de dónde venía, etc.

Ella me dijo, cantando y bailando, que iba a casa de su abuelita con una canasta para el almuerzo. Me pareció una persona honesta, pero estaba en MI bosque y ciertamente parecía sospechosa con esa ropa tan extraña. Así que decidí darle una lección y enseñarle lo serio que es meterse en el bosque sin anunciarse antes y vestida en forma tan extraña. Le dejé seguir su camino, pero corrí a la casa de su abuelita. Cuando llegué vi a una simpática viejita y le expliqué el problema y ella estuvo de acuerdo en que su nieta merecía una lección. La viejita estuvo de acuerdo en permanecer oculta hasta que yo la llamara. Y se escondió debajo de la cama.

Cuando llegó la niña, la invité a entrar al dormitorio donde estaba acostado, vestido con la ropa de la abuelita. La niña llegó sonrojada y me dijo algo desagradable acerca de mis grandes orejas. He sido insultado antes, así que traté de ser amable y le dije que mis grandes orejas eran para oírla mejor. Me gustaba la niña y trataba de prestarle atención, pero ella hizo otra observación insultante acerca de mis ojos salidos. Ustedes comprenderán que empecé a sentirme mal; la niña tenía una bonita apariencia, pero era muy antipática. Sin embargo, seguí la política de poner la otra mejilla, y le dije que mis ojos me ayudaban a verla mejor. Su siguiente insulto sí que me encolerizó. Siempre he tenido problemas con mis dientes tan grandes, pero esa niña hizo un comentario muy desagradable. Sé que debía haberme controlado, pero salté de la cama y le gruñí enseñándole mis dientes y le dije que eran grandes para comerla mejor.

Ahora seamos serios; ningún lobo puede comerse a una niña. Todo el mundo lo sabe, pero esa niña loca empezó a correr alrededor de la habitación gritando, y yo también corría detrás de ella tratando de calmarla. Como tenía puesta la ropa de la abuelita, me la saqué, pero fue peor, de repente la puerta se abrió y apareció un leñador con un hacha enorme. Yo lo miré y comprendí que corría peligro, así que salté por la ventana y escapé.

Me gustaría decirles que éste es el final de la historia, pero, desgraciadamente no es así, pues la abuelita jamás contó mi parte de la historia. Y no pasó mucho tiempo sin que se corriera la voz de yo era un lobo malo. Y todo el mundo empezó a evitarme. No sé qué le pasaría a esa niña antipática y vestida en forma tan rara, pero yo nunca más pude ser feliz...

SESIÓN N° 3

Prueba de la realidad

I. DATOS INFORMATIVOS			
Nombre de la sesión	Apertura		
Dimensión	Adaptabilidad		
Facilitadora	Alexia Reyes Pérez		
Duración	60 minutos	Fecha:	Hora.....
Metas	40 docentes de la I.E. de Pomabamba		
V. OBJETIVOS			
<input checked="" type="checkbox"/> Identificar y analizar los componentes de la adaptación al cambio.			
VI. MATERIALES			
<input checked="" type="checkbox"/> Pizarra y plumones <input checked="" type="checkbox"/> Proyector multimedia <input checked="" type="checkbox"/> Laptop <input checked="" type="checkbox"/> Cuestionario de preguntas.			
IV. SECUENCIA DIDÁCTICA			
Inicio: (15 minutos)			
<input checked="" type="checkbox"/> La facilitadora inicia la sesión comentando. <input checked="" type="checkbox"/> Luego la facilitadora señala que analicen la siguiente situación: <i>Julián llega al salón de clases listo para presentar su proyecto de investigación de sus estudios de maestría. Mientras espera su turno (será el último expositor), el profesor decide, sustentando en una justificación, volver a realizar un sorteo para seleccionar el orden de participación. En este último sorteo, Julián sale como el segundo expositor de veinte.</i> <input checked="" type="checkbox"/> La facilitadora plantea la siguiente interrogante: ¿Cuál será la reacción de Julián ante esta situación? ¿Si tú fueras Julián qué harías? Los participantes responden en lluvia de ideas.			
Desarrollo: (30 minutos)			

- La facilitadora invita a los participantes a visualizar el video ¿Quién movió mi queso?
- Antes de ver el video, pide a los participantes que anoten y, posteriormente, respondan las siguientes preguntas:
 - ¿Qué alteró a Hem y Haw?
 - ¿Quién decidió buscar alternativas para mejorar la situación? ¿Por qué lo hizo?
 - ¿Por qué Haw logró adaptarse al cambio de situación?
 - ¿Cuál fue la frase de Haw que más te agradó? ¿Por qué?
- La facilitadora promueve y construye la reflexión sobre la base de las opiniones de los participantes y de las respuestas dadas. La adaptación al cambio es necesaria para la supervivencia de toda especie. Nada es constante, las situaciones siempre cambian, en todos

los ámbitos de nuestra vida, de modo que saber enfrentarlas y no huir de lo nuevo nos permitirá seguir avanzando, seguir sobreviviendo.

Cierre: (15 minutos)

- Los participantes expresarán como se han sentido, que les ha parecido la actividad, porque ha sido importante.
- La facilitadora concluye la sesión indicando que la adaptación al cambio refleja la flexibilidad de pensamiento del ser humano para enfrentar nuevas situaciones, pues no se aferra tajantemente a lo esperado; por el contrario, acepta que pueden existir cambios en las cosas y que se debe continuar con los planes establecidos para poder llegar al objetivo.

V. ACTIVIDAD DE EXTENSIÓN:

- Aprovechar diversos espacios, para seguir señalando aspectos positivos (o noticias positivas) sobre los colegas y demás miembros de la comunidad educativa.
- Promover entre los docentes para que hagan lo mismo.

VI. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS

- Lluvia de ideas
- Análisis de video.

SESIÓN N° 4

Uso de la técnica de la bioenergética para el manejo del estrés

I. DATOS INFORMATIVOS

I. DATOS INFORMATIVOS	
Nombre de la sesión	Desbloqueo de las emociones reprimidas
Dimensión	Manejo del estrés

Facilitadora	Alexia Reyes Pérez		
Duración	60 minutos	Fecha:	Hora:
Metas	40 docentes de la I.E. de Pomabamba		
VII.OBJETIVOS			
<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Experimentar los sentimientos de forma consciente. <input checked="" type="checkbox"/> Desbloquear la expresión emocional reprimida, por medio de ejercicios. <input checked="" type="checkbox"/> Generar una relación sana entre el cuerpo y la mente. 			
VIII. MATERIALES			
<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Reproductor de audio y video <input checked="" type="checkbox"/> Música suave y relajante <input checked="" type="checkbox"/> Ropa ligera que facilite el movimiento. 			
IV. SECUENCIA DIDÁCTICA			
Inicio: (15 minutos)			
<ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> La facilitadora inicia la sesión indicando los objetivos de la sesión y explica la técnica a emplearse. <input checked="" type="checkbox"/> Hace una breve introducción: Hoy en día, tendemos a reprimir nuestros sentimientos y emociones y esto repercute en forma directa sobre nuestra personalidad y salud. La bioenergética tiene la ventaja de enseñarnos a ser más conscientes de los sentimientos, a percibirlos y a dejarlos fluir, y esto es muy saludable ya que permite la purificación del espíritu. <input checked="" type="checkbox"/> Indica que es muy posible que con los ejercicios bioenergéticas muchos sentimientos reprimidos durante años salgan a flote y no debemos asustarnos o reprimirlos. 			
Desarrollo: (30 minutos)			
<p>PRIMERA PARTE: Sesión Preparatoria (15min)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> LA facilitadora indica a los participantes a seguir lo que ella hace, comienza con la sesión de bioenergética con los automasajes en el sistema muscular de la cara, el cuello, en los brazos, en el pecho. Acompañados de música suave y relajante. <input checked="" type="checkbox"/> Luego pasa a la preparación de la respiración para elevar la capacidad pulmonar: respiración y exhalación largas y profundas. <input checked="" type="checkbox"/> Indica darse automasajes en la región abdominal. <p>SEGUNDA PARTE: Ejercicios. (15min)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Se empieza el trabajo con un fondo musical más movido, se trabaja en el tejido abdominal, las costillas, la cintura, las caderas. 			

- Masajes a los órganos internos (corazón, estómago, pulmones, etc.)
- Movimientos de todo el cuerpo: hombros, pechos, caderas, cabeza al ritmo de la música.
- Se finaliza con los ejercicios de limpieza del cuerpo utilizando las manos.

Cierre: (15 minutos)

- Al final se realiza la meditación y los participantes escriben en la ficha de meta cognición las sensaciones que experimentaron en esta sesión.

V. ACTIVIDAD DE EXTENSIÓN:

- La facilitadora recomienda a los participantes practicar en casa esta sesión para desbloquear las emociones reprimidas, evitar el estrés, etc. Y compartir con la familia y amigos de esta sesión.

VI. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS

- Bioenergética
- Trabajo individual.

SESIÓN N° 5

Apreciación positiva de las cosas

I. DATOS INFORMATIVOS

Nombre de la sesión	Danza libre y expresión corporal		
Dimensión	Estado de ánimo general		
Facilitadora	Alexia Reyes Pérez		
Duración	60 minutos	Fecha:	Hora:
Metas	40 docentes de la I.E. de Pomabamba		

IX. OBJETIVOS

- Búsqueda del bienestar psico-corporal con uno mismo.
- Manifestación y exteriorización de sentimientos, sensaciones, ideas, conceptos, etc.
- Comunicación de sentimientos, sensaciones, ideas, conceptos, etc.

X. MATERIALES

- Reproductor de audio y video
- Música suave y relajante
- Ropa ligera que facilite el movimiento.

IV. SECUENCIA DIDÁCTICA

Inicio: (15 minutos)

- La facilitadora inicia la sesión indicando los objetivos de la sesión y explica la técnica a emplearse.
- Hace una breve introducción: La expresión corporal muchas veces dice cosas de nuestra manera de sentirnos y no nos damos cuenta, pero las demás personas sí pueden hacerlo. El lenguaje corporal es un lenguaje por el que estamos muy influidos pero que desconocemos mucho. A través de él mostramos nuestro estado de ánimo.

Desarrollo: (35 minutos)

- Danza libre: la facilitadora comenzará con la sesión de autoexpresión utilizando la danza libre, en silencio, indicando a los participantes que tienen que seguir los movimientos que hace.
- Expresión corporal: la facilitadora pone un fondo musical para realizar una actividad sumamente dinámica. Poner en movimiento todo el cuerpo: brazos, piernas, cabeza, hombros, etc., para ello da las recomendaciones de los movimientos que se pueden realizar al ritmo de la música.
- Los participantes pueden desplazarse por todo el ambiente: caminando ligeramente, saltando, pero poniendo en movimiento la mayor parte del cuerpo, expresando sentimientos de alegría, libertad, regocijo, felicidad, etc.
- No se permite parar desde que inicia hasta que acabe la música.
- En el último minuto se va bajando el ritmo del movimiento para finalizar lentamente.

Cierre: (10 minutos)

- Al finalizar la danza se realiza los ejercicios de respiración: exhala, inhala y se deja que el cuerpo caiga lentamente y relajado al piso para pasar a la meditación.

V. ACTIVIDAD DE EXTENSIÓN:

- La facilitadora recomienda a los participantes que durante la semana busquen y lean información acerca del lenguaje corporal. Este lenguaje expresa lo que cada uno lleva dentro, porque el cuerpo tiene un lenguaje que tiene su vocabulario, su gramática etc. Tiene unas características.

VI. TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS

- Danza libre
- Expresión corporal.