

UNIVERSIDAD NACIONAL “HERMILIO VALDIZÁN”

ESCUELA DE POST GRADO



“LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS DOCENTES TUTORES DE DOS INSTITUCIONES EDUCATIVAS POLITÉCNICAS DE NIVEL SECUNDARIO DE LA REGIÓN CALLAO- 2016”

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN

MENCIÓN EN GESTIÓN Y PLANEAMIENTO EDUCATIVO

TESISTA:

IVÁN ANTONIO COHAYLA RUIZ

LIMA – PERÚ

2017

DEDICATORIA

A la Virgen María, por su presencia y permanente acompañamiento.

A papá y mamá, sin su luz y eterno recuerdo no sería lo que soy.

A mi hermana Amelia Lucía por su apoyo incondicional.

AGRADECIMIENTO

A mis amigos Eladio, Jesús, Waldo y Mario.

A mis amigas Marissa, Natalia, Elizabeth Chuquin, Mirella, Elizabeth Velita, Amelia, Rita y Fátima por sus afectos y palabras invalorables.

Al profesor Luis Vicuña Peri, por sus valiosas enseñanzas y sugerencias.

A los Directivos y equipo de docentes tutores de las Instituciones Educativas Politécnicas de la región Callao.

A los Directivos y profesores de Post grado de la UNHEVAL.

RESUMEN

La labor docente es una tarea apasionante, pero a su vez es compleja y demandante, más aún si se trata de la acción tutorial que se caracteriza por un compromiso moral y de equilibrio emocional. Por otro lado, si las condiciones institucionales y profesionales no satisfacen necesidades y expectativas pueden afectar el estado de la inteligencia emocional del docente tutor. En este marco, se planteó el estudio, cuyo objetivo fue el de determinar las fortalezas y las debilidades de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la región Callao.

El estudio se enmarcó en un paradigma cuantitativo, bajo un diseño no-experimental, transeccional y de tipo descriptivo-comparativo. Se utilizó una muestra de 49 docentes tutores. A los cuales se les aplicó el Inventario de Inteligencia Emocional de Reuven Bar-On, que cuenta con adaptación y validación en el país. Entre los resultados identificados se refiere que el 100% de los docentes tutores encuestados han obtenido en promedio un Coeficiente Emocional de 68.12, lo cual los ubica por debajo del criterio de normalidad con respecto a la muestra referencial. Se concluye que los Componentes que se relacionan con coeficientes emocionales dentro de los promedios o menos de 69, están compartidos por los Componentes Interpersonal (IE), Adaptabilidad (AD), Manejo del Estrés (ME) y Estado de Ánimo en General (CAG). El único elemento que se ubica en la Categoría Promedio, corresponde al Componente Interpersonal (CIE), pero no llega a constituirse en fortaleza.

Palabras claves: Inteligencia Emocional, Docente tutor, institución educativa.

SUMMARY

The teaching work is an exciting task, but in turn is complex and demanding, even more so if it is the tutorial action that is characterized by a moral commitment and emotional balance. On the other hand, if the institutional and professional conditions do not meet needs and expectations can affect the state of the emotional intelligence of the teacher tutor. In this context, the study was proposed, whose objective was to determine the strengths and weaknesses of emotional intelligence in the tutors of two polytechnic institutions of secondary education in the Callao region.

The study was framed in a quantitative paradigm, under a non-experimental, transectional and descriptive-comparative design. A sample of 49 tutors was used. To which the Emotional Intelligence Inventory of Reuven Bar-On was applied, which has adaptation and validation in the country. Among the identified results, 100% of the tutors surveyed have obtained on average an Emotional Coefficient of 68.12, which places them below the criterion of normality with respect to the reference sample. It is concluded that Components that relate to emotional coefficients within the average or less than 69 are shared by the Interpersonal Components (IE), Adaptability (AD), Stress Management (ME) and General Mood (CAG) . The only element that is located in the Average Category, corresponds to the Interpersonal Component (CIE), but does not become a stronghold.

Key words: Emotional Intelligence, Teacher tutor, educational institution.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se genera a partir de nuestra experiencia profesional en el sector educación, específicamente en el ámbito de la Tutoría y Orientación Educativa durante el periodo 2005-2016.

El contexto en el cual nos desenvolvimos permitió reflexionar y tomar conciencia acerca de la necesidad de fortalecer la inteligencia emocional en los docentes tutores, posibilitándonos observar los límites en la que ésta se expresa y desarrolla.

A través del estudio tomamos en cuenta la información que se posee sobre inteligencia emocional que va desde Salovey y Mayer (1990) pasando por autores que se interesaron por la relación entre inteligencia y emoción, como Thorndike, Bar-On, Gardner, Payne y Greenspan, entre otros.

Son precisamente Salovey y Mayer, quienes acuñan la primera definición de inteligencia emocional: *“Capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios”*.

Es con la publicación de Emotional Intelligence de Daniel Goleman (1995) a partir de la cual se desarrolla una difusión sin precedentes del concepto que hasta entonces había pasado desapercibido. El concepto de inteligencia emocional hoy en día ha cobrado importancia en los diferentes ámbitos laborales y productivos a tal punto de considerarla como variable vital

para lograr el éxito personal y profesional tanto en la práctica laboral y en especial en la acción pedagógica.

Pero, es Reuven Bar-On (1980) quien utiliza la expresión “*inteligencia emocional y social*” para referirse a un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales que influyen en la adaptación y el afrontamiento ante las demandas y presiones del medio. Esta inteligencia influye en el éxito en la vida, en la salud y el bienestar psicológico. Establece cinco componentes y propone lo que llama inteligencia socioemocional.

De tal modo, entenderíamos que una persona y con mayor especificidad un *docente tutor* emocionalmente inteligente es aquella capaz de reconocer y expresar sus emociones, procesar positivamente el auto-respeto hacia sí mismo, y a su vez potenciar sus capacidades, así como orientar vidas en desarrollo, como es el caso de los estudiantes que tiene bajo su responsabilidad.

La persona y específicamente el docente tutor emocionalmente inteligente puede entender la manera en que los otros se sienten y es capaz de promover y sostener relaciones interpersonales responsables de satisfacción mutua, sin llegar a ser dependiente de otras personas.

En este estudio nos planteamos conocer la dinámica de la inteligencia emocional en los que actualmente se desenvuelven los docentes tutores de las dos instituciones educativas politécnicas de la región Callao estudiadas con respecto a la muestra referencial de Lima Metropolitana; para tal fin nos

proposimos organizarla en cinco capítulos, los cuales se dividen en subcapítulos y acápite.

En el primer capítulo, se presenta el problema de investigación, se enuncia el objetivo general y los objetivos específicos; se expresa la hipótesis general y las hipótesis específicas; se presenta el sistema de variables, definiéndolas a nivel conceptual y operacional; asimismo, se presenta la justificación, importancia, viabilidad y limitaciones.

En el segundo capítulo, se desarrolla el marco referencial teórico de la investigación, donde se expone los antecedentes en las que se basa, tales como los estudios internacionales, nacionales y antecedentes históricos. Asimismo, se desarrollan las bases teóricas que sustentan el estudio.

En el tercer capítulo, se muestra el marco metodológico de la investigación, donde se expone el tipo y diseño de la misma, se presentan los datos de los participantes (población y muestra), se indica las técnicas e instrumento utilizado y, por último, se desarrolla el procesamiento y la presentación de los datos.

En el cuarto capítulo, se presentan los resultados encontrados en la investigación a través de cuatro acápite: los descriptivos de los puntajes directos, los descriptivos de los puntajes equivalentes, la normalidad estadística y la prueba de hipótesis que nos permite decidir la aceptación o rechazo de las hipótesis planteadas. Luego, se muestra los datos encontrados presentados en cada uno de los Componentes del Inventario de Cociente Emocional y para el

Coeficiente Emocional Total con sus correspondientes tablas y se describe los principales estadísticos que los caracterizan.

En el quinto capítulo, se presenta la discusión de resultados por cada Componente y sus respectivos Subcomponentes, las conclusiones en relación a las hipótesis y las sugerencias pertinentes, así como también se presentan las referencias bibliográficas y apéndices.

INDICE DE TABLAS

<i>Tabla N° 1: Competencias interpersonales e intrapersonales</i>	2
<i>Tabla N° 2: Variable Inteligencia Emocional</i>	13
<i>Tabla N° 3: Emociones básicas según Plutchik</i>	52
<i>Tabla N° 4: Definiciones de inteligencia emocional en la década de los noventa</i>	59
<i>Tabla N° 5: Clasificación de los Modelos de Inteligencia Emocional</i>	61
<i>Tabla N° 6: Competencias asociadas a la inteligencia emocional</i>	66
<i>Tabla N° 7: Objetos y ámbitos de la gestión docente</i>	71
<i>Tabla N° 8: Distribución de la población de docentes tutores</i>	125
<i>Tabla N° 9: Distribuciones de la población de docentes tutores según el grado de estudios de sus estudiantes bajo su responsabilidad</i>	126
<i>Tabla N° 10: Análisis Factorial Confirmatorio de Segundo Orden para la Muestra Peruana</i>	134
<i>Tabla N° 11: Detalles de Validez y Confiabilidad del Instrumento Test de BarOn. Sistema de Valoración de los Reactivos del Inventario BarOn de Cociente Emocional</i>	135
<i>Tabla N° 12: Coeficientes alfa de Cronbach para los componentes y subcomponentes del I-CE*</i>	136
<i>Tabla N° 13: Pautas para interpretar los puntajes de estándares del I-CE de BarOn</i>	137
<i>Tabla N° 14: Pautas para interpretar los 15 subcomponentes</i>	137
<i>Tabla N° 15: Estadísticos Descriptivos de las puntuaciones directas de los Componentes y Sub componentes del Inventario de Cociente Emocional de BarOn (I-CE) del grupo de docentes tutores de las IIEE Politécnicas de nivel</i>	

<i>secundario del Callao y su comparación con respecto a la muestra de Lima Metropolitana.</i>	142
<i>Tabla N° 16: Estadísticos Descriptivos de las puntuaciones equivalentes de los Componentes y Subcomponentes del Inventario de Cociente Emocional de BarOn (I-CE), del grupo de docentes tutores de las IIEE Politécnicas de nivel secundario del Callao y su comparación con respecto a la muestra de Lima Metropolitana.</i>	145
<i>Tabla N° 17: Prueba de normalidad estadística de Kolmogorov-Smirnov para una muestra</i>	147
<i>Tabla N° 18: De diferencia de Medias Aritméticas de los puntajes directos de cada Componente del Inventario de Cociente Emocional de BarOn (I-CE) y el resultado general de la Inteligencia Emocional obtenidas por el grupo de docentes tutores de las IIEE Politécnicas de la región Callao con respecto a la muestra de Lima Metropolitana.</i>	149
<i>Tabla N° 19: Diferencia de Medias de los Subcomponentes del Componente Intrapersonal (CIA) del grupo de docentes tutores de las IIEE Politécnicas de la región Callao y la población de Lima Metropolitana.</i>	151
<i>Tabla N° 20: Diferencia de Medias de los Subcomponentes del Componente Interpersonal (CIE) del grupo de docentes tutores de las IIEE Politécnicas de la región Callao y la población de Lima Metropolitana.</i>	152
<i>Tabla N° 21: Diferencia de Medias de los Subcomponentes del Componente de Adaptabilidad (CAD) del grupo de docentes tutores de las IIEE Politécnicas de la región Callao y la población de Lima Metropolitana.</i>	153
<i>Tabla N° 22: Diferencia de Medias de los Subcomponentes del Componente Manejo del Estrés (CME) del grupo de docentes tutores de las IIEE Politécnicas de la región Callao y la población de Lima Metropolitana.</i>	155
<i>Tabla N° 23: Diferencia de Medias de los Subcomponentes del Componente Estado de Ánimo en General (CAG) del grupo de docentes tutores de las IIEE Politécnicas de la región Callao y la población de Lima Metropolitana.</i>	156

INDICE DE FIGURAS

Figura N° 1: Componentes de la Inteligencia Emocional según el modelo de Bar-On _____	64
Figura N° 2: Los docentes tutores emocionalmente inteligentes _____	70
Figura N° 3: El Cerebro Emocional _____	83
Figura N° 4: Cualidades del autor _____	103
Figura N° 6: Institución Educativa Politécnico Nacional del Callao _____	104
Figura N° 7: Institución Educativa N° 5086 Politécnico de Ventanilla _____	111
Figura N° 8: Parámetros estimados estandarizados del análisis factorial confirmatorio de Segundo Orden sobre los componentes del I-CE (Ugarriza, 2001) _____	134
Figura N° 9: Estadísticos Descriptivos de las puntuaciones directas de los Componentes y Sub componentes del Inventario de Cociente Emocional de BarOn (I-CE) del grupo de docentes tutores de las IIEE Politécnicas de nivel secundario del Callao y su comparación con respecto a la muestra de Lima Metropolitana. _____	143
Figura N° 10: Perfil de las Medias Aritméticas de las capacidades según los Componentes del Inventario de Cociente Emocional de BarOn (I-CE) obtenidas por los docentes tutores de las IIEE Politécnicas de nivel secundario de la región Callao. _____	146
Figura N° 11: Distribución porcentual por Categorías Diagnósticas de la Capacidad Emocional General de los docentes tutores de las Instituciones Educativas Politécnicas de nivel secundario de la región Callao. _____	146
Figura N° 12: De diferencia de Medias Aritméticas de los puntajes directos de cada Componente del Inventario de Cociente Emocional de BarOn (I-CE) y el resultado general de la Inteligencia Emocional obtenidas por el grupo de	

docentes tutores de las IIEE Politécnicas de la región Callao con respecto a la muestra de Lima Metropolitana. _____ 149

Figura N° 13: Diferencia de Medias de los Subcomponentes del Componente Intrapersonal (CIA) del grupo de docentes tutores de las IIEE Politécnicas de la región Callao y la población de Lima Metropolitana. _____ 151

Figura N° 14: Diferencia de Medias de los Subcomponentes del Componente Interpersonal (CIE) del grupo de docentes tutores de las IIEE Politécnicas de la región Callao y la población de Lima Metropolitana. _____ 152

Figura N° 15: Diferencia de Medias de los Subcomponentes del Componente de Adaptabilidad (CAD) del grupo de docentes tutores de las IIEE Politécnicas de la región Callao y la población de Lima Metropolitana. _____ 154

Figura N° 16: Diferencia de Medias de los Subcomponentes del Componente Manejo del Estrés (CME) del grupo de docentes tutores de las IIEE Politécnicas de la región Callao y la población de Lima Metropolitana. _____ 155

Figura N° 17: Diferencia de Medias de los Subcomponentes del Componente Estado de Ánimo en General (CAG) del grupo de docentes tutores de las IIEE Politécnicas de la región Callao y la población de Lima Metropolitana. _____ 157

INDICE DE CONTENIDO

DEDICATORIA _____	ii
AGRADECIMIENTO _____	iii
RESUMEN _____	iv
SUMMARY _____	v
INTRODUCCIÓN _____	vi
INDICE DE TABLAS _____	x
INDICE DE FIGURAS _____	xii
INDICE DE CONTENIDO _____	xiv
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN _____	1
1.1 Descripción del problema _____	1
1.2 Formulación del problema _____	4
1.2.1 Problema general _____	4
1.2.2 Problemas específicos _____	4
1.3 Objetivos _____	5
1.3.1 Objetivo general _____	5
1.3.2 Objetivos específicos _____	5
1.4 Sistema de hipótesis _____	6
1.4.1 Hipótesis general _____	6
1.4.2 Hipótesis específicas _____	7
1.5 Sistema de Variables _____	8
1.5.1 Variables de estudio _____	8
1.5.2 Variables demográficas _____	9
1.5.3 Definición conceptual de la Variable _____	9
1.5.4 Definición operacional de la variable _____	10
1.5.5 Operacionalización de la Variable _____	10
1.6 Justificación e importancia _____	10
1.7 Viabilidad _____	14
1.8 Limitaciones _____	15
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO _____	16
2.1 Antecedentes: _____	16
2.1.1 Estudios internacionales _____	16
2.1.2 Estudios nacionales _____	28
2.1.3 Antecedentes históricos (Bisquerra, 2009, p.117-142) _____	37
2.2 Bases teóricas: _____	47
b.1.1 Inteligencia _____	48

b.1.2	Emoción _____	49
b.1.3	Inteligencia y emoción _____	53
b.1.4	El concepto de inteligencia emocional _____	54
b.1.6	Modelos de la Inteligencia Emocional _____	60
b.1.7	Modelo de la Inteligencia Emocional de Bar-On _____	62
b.1.8	El docente tutor emocionalmente inteligente _____	64
b.1.9	Inteligencia Emocional y criterios de evaluación _____	73
b.1.10	Importancia de la Educación Emocional en las aulas _____	76
2.4	Definiciones conceptuales: _____	114
2.5	Bases Epistémicas _____	119
CAPITULO III: MARCO METODOLÓGICO _____		122
3.1	Tipo de investigación _____	122
3.2	Diseño y esquema de investigación _____	123
3.3	Población y muestra: _____	125
3.4	Técnicas e Instrumentos de recolección de datos. _____	126
3.4.1	Técnicas. _____	126
3.4.2	Validez: _____	133
3.4.3	Confiabilidad: _____	135
3.4.4	Calificación e Interpretación: _____	136
3.5	Recolección y procesamiento de datos _____	137
3.6	Análisis e interpretación de datos _____	138
CAPÍTULO IV: RESULTADOS _____		139
4.1	Descriptivos de los Puntajes Directos _____	139
4.2	Descriptivos de los Puntajes Equivalentes _____	143
4.3	Normalidad Estadística _____	146
4.4	Prueba de Hipótesis _____	147
4.5	Análisis de Componentes como fortalezas de la Inteligencia Emocional en los docentes tutores de dos Instituciones Educativas Politécnicas de la Región Callao. _____	148
4.5.1	El Componente Intrapersonal (CIA) en los docentes tutores de dos Instituciones Educativas Politécnicas de la Región Callao. _____	150
4.5.2	El Componente Interpersonal (CIE) en los docentes tutores de dos Instituciones Educativas Politécnicas de la Región Callao.- _____	151
4.5.3	El Componente de Adaptabilidad (CAD) en los docentes tutores de dos Instituciones Educativas Politécnicas de la Región Callao.- _____	153
4.5.4	El Componente del Manejo del Estrés (CME) en los docentes tutores de dos Instituciones Educativas Politécnicas de la Región Callao.- _____	154
4.5.5	El Componente del Estado de Ánimo en General (CAG) en los docentes tutores de dos Instituciones Educativas Politécnicas de la Región Callao.- _____	155

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS _____	158
5.1 Análisis de los resultados a través de cada Componente y Subcomponente del I-CE BarOn _____	162
CONCLUSIONES _____	172
SUGERENCIAS _____	176
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____	179
Libros: _____	179
Revistas: _____	184
Tesis: _____	185
Páginas Web: _____	188
APÈNDICES _____	189
APENDICE 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN _____	190
APENDICE N° 2: OPERACIONALIZACION DE VARIABLES _____	192
APENDICE N° 3: INSTRUMENTO ICE INVENTARIO DE COCIENTE EMOCIONAL DE Bar-On _____	195

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

En la actualidad la inteligencia emocional es considerada una temática vital para lograr el éxito personal y profesional en la práctica pedagógica, sobre todo si la relacionamos al quehacer tutorial.

Asimismo, cabe referir que las instituciones educativas ya no buscan contar solamente con docentes y tutores intelectualmente capaces, sino que éstos deben también poseer habilidades relacionadas a la inteligencia emocional y social, tales como la inteligencia intrapersonal e interpersonal, la adaptabilidad, el manejo del estrés, el estado de ánimo, entre otras, lo que Vaello Orts (2009) ha denominado las competencias socioemocionales.

De las numerosas competencias socioemocionales que el docente necesita refiere Vaello Orts- para su desarrollo personal y profesional, identificamos algunas que parecen más influyentes y que dividiremos en competencias intrapersonales (útiles para perfeccionar la relación con uno

mismo) e interpersonales (convenientes para mejorar la relación con los demás.

Tabla N° 1: Competencias interpersonales e intrapersonales

COMPETENCIAS INTERPERSONALES	COMPETENCIAS INTRAPERSONALES
Asertividad/respeto mutuo	Autoconocimiento
Comunicación	Autocontrol
Empatía	Autoestima
Gestión de conflictos	Automotivación
Influencia/poder	Estilo atribucional
Negociación	Resiliencia

(Fuente: Vaello Orts. El profesor emocionalmente competente, pàg.32)

Se debe señalar que ha sido una constante a lo largo de estos años darle importancia al desarrollo de los aspectos cognitivos del docente tutor a través de un sinnúmero de capacitaciones llevadas a cabo por las instancias de gestión educativa desconcentrada, llámese Dirección y/o Gerencia Regional de Educación (DRE y/o GRE) o Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) dejando de lado los aspectos socioemocionales; tal vez debido a que no se contaba con el tiempo y el espacio necesarios, lo cual contribuía a invisibilizarlo.

Conocido es que para poder desempeñarse satisfactoriamente dentro del ámbito escolar y específicamente en el quehacer tutorial, se requiere fortalecer al docente tutor justamente en los aspectos relacionados a su autovaloración, a la autorregulación de sus emociones, entre otras capacidades pues éstas le permitirán relacionarse adecuadamente con sus colegas y sobre todo con los estudiantes a los que acompaña.

Desde esta perspectiva, el docente tutor es un personal clave en el proceso formativo de los estudiantes, puesto que tiene el rol de acompañamiento socio afectivo y que lo lleva a enseñar interactivamente, a nivel grupal y en algunos casos en forma personalizada, mediante el paradigma comportamental y la versatilidad en la comunicación verbal que le permita inspirar confianza y generar estados de *rapport* (clima de confianza y buena sintonía que se establece entre dos personas) tantas veces como resulte menester durante su jornada laboral. Este hecho puede resultar estresante si no hay motivos subliminales de fondo o si hay dificultades en la inteligencia emocional.

En las Instituciones Educativas Politécnicas de nivel secundario de la Región Callao, se identifica, un número reducido de docentes tutores que presentan conductas agresivas, un proceder autoritario, que usan un lenguaje inapropiado, que no saben comunicarse y relacionarse adecuadamente; con evidentes signos de estrés; lo cual indica que no están al tanto del desarrollo de su Inteligencia Emocional, y que los pone en serias dificultades personales y sobre todo en desventaja para desarrollar el acompañamiento socioemocional que demandan sus estudiantes.

Suele ocurrir por norma que el docente tutor en el nivel secundario, es designado sin considerar un perfil Ad hoc, pues es el criterio del directivo a cargo de la institución educativa que al designar a un tutor o tutora, se juega la salud psicológica o emocional mínimamente de dos actores: uno de ellos es el tutor o tutora y el otro es el estudiante. La adecuada

designación asegura o garantiza la salud emocional o lo contrario si hubo error, bajo esta situación desde el marco de la inteligencia emocional; hemos considerado la necesidad en torno a lo enunciado identificar las fortalezas y debilidades en los docentes tutores que laboran en instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la región Callao, así como describirlas para una mejor comprensión de éstas y que nos permita analizar a la vez la importancia que tiene o que debería tener dentro de la función pedagógica del docente tutor.

1.2 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Por lo expuesto, planteamos el siguiente problema, con la finalidad de brindar una respuesta a la interrogante:

1.2.1 Problema general

¿Cuáles son las fortalezas y las debilidades de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la región Callao, 2016?

1.2.2 Problemas específicos

PE₁. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades en el componente intrapersonal de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la región Callao, 2016?

PE₂. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades en el componente interpersonal de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la región Callao, 2016?

PE₃. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades en el componente de adaptabilidad de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la región Callao, 2016?

PE₄. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades en el componente manejo del estrés de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la región Callao, 2016?

PE₅. ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades en el componente del estado de ánimo en general de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la región Callao, 2016?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo general

Determinar las fortalezas y las debilidades de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la región Callao, 2016.

1.3.2 Objetivos específicos

Al concluir la investigación se estará en condiciones de:

OE₁. Identificar las fortalezas y debilidades en el componente intrapersonal de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la región Callao, 2016.

OE₂. Conocer las fortalezas y debilidades en el componente interpersonal de la inteligencia emocional de los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la región Callao, 2016.

OE₃. Establecer las fortalezas y debilidades en el componente de adaptabilidad de la inteligencia emocional de los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la región Callao, 2016.

OE₄. Caracterizar las fortalezas y debilidades en el componente manejo del estrés de la inteligencia emocional de los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la región Callao, 2016.

OE₅. Describir las fortalezas y debilidades en el componente del estado de ánimo en general de la inteligencia emocional de los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la región Callao, 2016.

1.4 SISTEMA DE HIPÓTESIS

1.4.1 Hipótesis general

H_{G1}: Existe predominio significativo de los componentes que actúan como fortalezas de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la Región Callao, 2016.

H_{G0}: No existe predominio significativo de los componentes que actúan como fortalezas de la inteligencia emocional en los

docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la Región Callao, 2016.

1.4.2 Hipótesis específicas

H_{E1} : El componente intrapersonal actúa como una fortaleza significativa, de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la Región Callao, 2016.

H_{E0} : El componente intrapersonal no actúa como una fortaleza significativa, de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la Región Callao, 2016.

H_{E2} : El componente interpersonal actúa como una fortaleza significativa, de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la Región Callao, 2016.

H_{E0} : El componente interpersonal no actúa como una fortaleza significativa, de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la Región Callao, 2016.

H_{E3} : El componente de adaptabilidad actúa como una fortaleza significativa, de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la Región Callao, 2016.

H_0 : El componente de adaptabilidad no actúa como una fortaleza significativa, de la inteligencia emocional en los docentes tutores

de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la Región Callao, 2016.

H_{E4} : El componente manejo del estrés actúa como una fortaleza significativa, de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la Región Callao, 2016.

H_{E0} : El componente manejo del estrés no actúa como una fortaleza significativa, de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la Región Callao, 2016.

H_{E5} . El componente del estado de ánimo en general actúa como una fortaleza significativa, de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la Región Callao, 2016.

H_{E0} . El componente del estado de ánimo en general no actúa como una fortaleza significativa, de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la Región Callao, 2016.

1.5 SISTEMA DE VARIABLES

1.5.1 Variables de estudio

Variable Independiente: Pertenencia del docente a una institución educativa politécnico de nivel secundario de la región Callao, con el cargo de tutor.

Variable Dependiente: Cociente de inteligencia emocional alcanzado por el docente tutor.

Variable de Control: Docentes tutores nombrados y contratados que prestan servicio profesional en las instituciones educativas politécnicas de la región Callao.

1.5.2 Variables demográficas

- a) Edad
- b) Condición laboral
- c) Sexo
- d) Tiempo de ejercer la labor tutorial
- e) Área curricular responsable
- f) Número de secciones a cargo como tutor
- g) Turno
- h) Grado y sección donde realiza la labor tutorial
- i) Otra actividad laboral

1.5.3 Definición conceptual de la Variable

Inteligencia Emocional: Es “un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad propia de tener éxito al afrontar las demandas y presiones del ambiente” (BarOn, 1997, p.14).

Dimensiones:

- ✓ **Inteligencia Intrapersonal:** Hace referencia a la comprensión emocional o capacidad para expresar y comunicar los sentimientos y necesidades de uno mismo.

- ✓ **Inteligencia Interpersonal:** es la capacidad para escuchar, comprender y apreciar los sentimientos de los otros.
- ✓ **Adaptabilidad:** capacidad para tratar con los problemas cotidianos.
- ✓ **Manejo del Estrés:** capacidad referida al control que tenemos para mantener la tranquilidad y hacer frente a las situaciones estresantes.
- ✓ **Estado de Ánimo General:** se refiere al optimismo y a la capacidad para mantener una actitud positiva.

1.5.4 Definición operacional de la variable

La definición operacional de la variable inteligencia emocional está dada por los puntajes que arrojan la calificación de los 133 ítems del instrumento Inventario Cociente Emocional (EQ-i) de Bar-On.

1.5.5 Operacionalización de la variable

En la tabla N° 2 se muestra la operacionalización de la variable Inteligencia Emocional y en el APENDICE N° 2 se muestra la operacionalización de variables

1.6 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

En América Latina y específicamente en el Perú, son escasos los estudios que tratan el tema relacionado a los docentes tutores en el sistema de la Educación Básica Regular (EBR), existiendo una vaga percepción entre las autoridades del sector educación y los directivos de las instituciones educativas politécnicas de gestión pública, de que “algo pasa” en el sistema tutorial, pero no se han hecho los suficientes esfuerzos para

identificarlo y plantear propuestas encaminadas a propiciar el más alto grado de preparación para llevar a cabo una óptima función en el quehacer tutorial.

En este sentido, la presente investigación pretenderá contribuir a un mejor conocimiento de la inteligencia emocional en los docentes tutores que laboran en dos instituciones educativas politécnicas del nivel educativo secundario de la región Callao.

Diversos estudios e investigaciones reconocen que el desarrollo de este factor incide favorablemente en la vida familiar, laboral y académica, entre otras, de las personas y con mayor razón en los docentes tutores.

Debemos tener en cuenta que la inteligencia emocional se refiere a un “pensador con un corazón” que percibe, comprende y maneja relaciones sociales (Bisquerra, 2009, pág. 128).

Así, reflexionar sobre la profesión de enseñar es una labor compleja y exigente, pues para desempeñarla con éxito se necesitan múltiples y variadas competencias profesionales y personales que incluyen conocimientos pedagógicos y teóricos sobre la materia que se imparte, pero también recursos parapedagógicos, entre los que destaca una actitud de compromiso moral y de equilibrio emocional, ya que la meta es formar personas, objetivo de gran trascendencia en la creación de una sociedad más justa, pacífica y solidaria. (Vaello Orts, 2009, pág. 9).

Otra, razón para efectuar el presente estudio es la ausencia de criterios y prácticas institucionales para fortalecer y desarrollar el talento humano técnica, sistemática e integral, de los docentes tutores, que en general,

afectan la calidad y la excelencia en la institución educativa. Ya que, en la actualidad se está haciendo cada vez más patente la apuesta por el desarrollo de competencias emocionales tanto para la capacitación de docentes tutores como de equipos profesionales.

Por lo tanto, la importancia de la presente investigación se sustenta en que es uno de los primeros estudios que se acercan al conocimiento de la Inteligencia Emocional en los docentes tutores de las instituciones educativas que imparten educación técnica en la región Callao.

Tabla N° 2: Variable Inteligencia Emocional

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensión	Indicador	Escala de Medición
Inteligencia Emocional	Conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad propia de tener éxito al afrontar las demandas y presiones del medio ambiente (BarOn, 1997)	La inteligencia emocional en el marco del Inventario considera cinco componentes: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado del ánimo general y sus respectivos subcomponentes con los que se relacionan lógicamente y estadísticamente entre sí.	Componente intrapersonal	Nivel de Comprensión emocional de sí mismo.	Ordinal
				Nivel de Asertividad.	Ordinal
				Nivel de Autoconcepto.	Ordinal
				Nivel de Autorrealización.	Ordinal
			Componente interpersonal	Nivel de Independencia.	Ordinal
				Nivel de Empatía.	Ordinal
				Nivel de Relaciones Interpersonales.	Ordinal
			Componente de Adaptabilidad	Nivel de Responsabilidad Social.	Ordinal
				Nivel de Solución de Problemas.	Ordinal
				Nivel de Prueba de la Realidad.	Ordinal
			Componente Manejo del Estrés	Nivel de Flexibilidad.	Ordinal
				Nivel de Tolerancia al Estrés.	Ordinal
			Componente de Estado de Ánimo en General	Nivel de Control de Impulsos.	Ordinal
Nivel de control de Felicidad.	Ordinal				
	Nivel de Optimismo.	Ordinal			

(Fuente Elaboración Propia)

Asimismo, en concordancia con el Marco de Buen Desempeño Docente de la Educación Básica Regular (R.M. N° 0547-2012-ED) establecido por el Ministerio de Educación se debe tener en cuenta que en el Dominio IV, referido al Desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente se señala (Competencia 8: Reflexiona sobre su práctica y experiencia institucional y desarrolla procesos de aprendizaje continuo de modo individual y colectivo, para construir y afirmar su identidad y responsabilidad profesional), la investigación en esta direccionalidad busca motivar la toma de conciencia acerca de la relevancia de la educación y fortalecimiento de la inteligencia emocional en los directivos, docentes y tutores, sobre todo en su formación inicial y en servicio.

Por lo tanto, los resultados de este estudio podrán servir de base para realizar sugerencias a las Direcciones de las Instituciones Educativas Politécnicas de nivel secundario de la región Callao, a fin de que se promueva una política de capacitaciones dirigido a los docentes y tutores, tendiente a optimizar su labor de orientación educacional.

Asimismo, se planteó que la investigación sirva como referencia a otras instituciones educativas de la Educación Básica Regular y sobre todo a las politécnicas en especial a nivel nacional y que tenga interés en el problema planteado así como buscar alternativas o soluciones al mismo.

1.7 VIABILIDAD

La investigación se tornó viable, en la medida que se contó con los recursos financieros necesarios tanto para su elaboración y el trabajo de campo. Igualmente, se tuvo el respaldo y la autorización de los directivos

de la Institución Educativa Politécnico Nacional del Callao y de la Institución Educativa N° 5086 Politécnico de Ventanilla donde se realizó el estudio, además se contó con el apoyo de los Coordinadores de Tutoría para recolectar la información.

Por otro lado, el hecho de contar con una muestra de estudio agrupada en espacios con similares características, permitió la celeridad en la recolección y procesamiento de los datos, lo que redundó en la culminación del trabajo.

1.8 LIMITACIONES

La presente investigación se ha podido desarrollar encontrando diversas limitaciones que a continuación enunciamos:

- Disponibilidad personal y de tiempo de algunos de los docentes tutores para responder al Inventario del Cociente Emocional de Bar-On y por otro lado la resistencia que generó el tema que al explorar la intimidad del examinado evidenciaban actitudes de resistencia.
- La carencia de estudios e investigaciones del tema con esta población no permite contrastar realidades ni intercambiar conocimientos científicos.
- Como la investigación se restringe a solo dos instituciones politécnicas de nivel secundario de la región Callao, los resultados no se pueden generalizar con respecto a los docentes tutores de las demás instituciones educativas, pero sí para muestras similares y también como referencia.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

El Marco Teórico se organizó considerando los antecedentes del estudio, la descripción del contexto de la investigación, los referentes teóricos, la utilización que se realiza de las teorías de referencia, la definición conceptual y operacional de las variables en estudio.

2.1 ANTECEDENTES:

2.1.1 Estudios internacionales

(Quintanilla, 2007) en la ciudad de Maracaibo, Venezuela; realizó un estudio llamado: “Inteligencia Emocional y Liderazgo del Docente de Educación Básica”, tipificado como estudio de campo en el nivel descriptivo, con un diseño no experimental-correlacional, transeccional. La población estuvo conformada por 31 docentes que laboran en la Unidad Educativa denominada como censo poblacional.

Entre los hallazgos más resaltantes podemos enunciar los siguientes:

El componente que alcanzó la menor calificación fue el de habilidades sociales. Lo cual indicó que un docente de los entrevistados manifestó no

tener autocontrol de sus emociones. Por otro lado, con respecto a los componentes de la inteligencia intrapersonal, que posibilita la expresión de los sentimientos ante las personas del entorno educativo, se identificó que el componente que más se destaca es la automotivación, pues según las respuestas brindadas se expresó un valor mayor dado que cumplen con el trabajo asignado demostrando responsabilidad y siempre asumen retos. El segundo lugar lo ocupa el autoconocimiento y la última el autocontrol. En resumen al contrastar los resultados se registró como el de mayor puntaje el intrapersonal.

De igual manera, se identificó que el liderazgo con mayor significatividad fue gestión indefinida en tanto que, el liderazgo paternalista alcanzó una mediana puntuación. Para responder al objetivo general de establecer el coeficiente de correlación entre la inteligencia emocional y el liderazgo del docente de educación básica, los resultados demuestran que existe entre la variable una correlación positiva débil, ello nos indica, que la variable inteligencia emocional se relaciona de forma positiva baja con el liderazgo del docente, de tal manera que a medida que se incrementan los valores de la inteligencia emocional la otra baja. Lo cual no implica necesariamente que una sea causante de la otra.

(Montoya, 2011), en la ciudad de Maracaibo (Venezuela), realizó una investigación denominada “La Inteligencia Emocional para el fortalecimiento del Autoconcepto del Docente”, ésta tuvo como propósito establecer la influencia de la inteligencia emocional en el autoconcepto del docente del Subsistema Media General del Liceo Bolivariano “Ángel María Duque” de la Grita Municipio Jáuregui Estado Táchira.

La metodología llevada a cabo fue la descriptiva y transeccional. Los resultados indicaron que existe influencia emocional sobre el autoconcepto del docente, lo cual resulta ser una implicación relevante en cuanto a las valoraciones propias sobre las capacidades emocionales para percibir, expresar, regular y utilizar las emociones tanto a nivel personal como intrapersonal, lo que influye en los sentimientos, actitudes y conocimientos respecto a las propias capacidades, apariencia y aceptabilidad social del docente.

(Samayoa, 2012) en la ciudad de Madrid, España; realizó un estudio denominado: “La Inteligencia Emocional y el Trabajo Docente en Educación Básica”, refiere que el objetivo primordial fue el de diseñar y desarrollar un programa formativo de sensibilización para propiciar y entrenar las competencias emocionales de los docentes de dos escuelas secundarias de carácter público y privado de Hermosillo, Sonora, México. El trabajo realizó una exploración acerca de las necesidades de formación de los docentes que trabajan en Educación Básica Secundaria en el Estado de Sonora, con la finalidad de conocer su nivel de Coeficiente Emocional y poder iniciar el desarrollo de programas para capacitar a formadores en lo que atañe a estas habilidades.

A través del estudio se ha comprobado que los docentes en forma general, no se perciben con una alta capacidad emocional, independientemente de su género, edad o experiencia profesional.

En lo que se refiere a la categoría escuela pública y privada, de manera general la escuela privada resulta mejor evaluada. Por su parte la escuela pública presenta como mayor área de oportunidad el autocontrol y la competencia social, coincidiendo con la escuela privada, ésta última muestra la autoconciencia en tercer lugar continuamos identificando áreas

de oportunidad en todas las dimensiones. En lo que corresponde a las debilidades, se destaca como diferencia entre las instituciones, el hecho de que los profesores de la escuela pública se perciben un tanto devaluados por parte de la sociedad, debido a la problemática sindical que además propician periodos de inasistencias de los profesores con la consecuente pérdida de clases de los alumnos, situación que no ocurre en las escuelas privadas.

En cuanto a las oportunidades por lo menos en éste grupo de profesores hay bastante coincidencia, lo que permite expresar que los profesores en ambas instituciones deben tener en cuenta: “formar estándares claros sobre la buena docencia y darles difusión” lo cual serviría para la evaluación, un serio problema en la educación del país pues en estos momentos “hoy” muchos profesores todavía no aceptan ser evaluados lo cual ha creado serios conflictos; y con el discurso de los profesores participantes se infiere sea por desconfianza en la transparencia y honestidad de las evaluaciones.

(Flores, 2013) en la ciudad de Gurabo, Puerto Rico; desarrolló una investigación titulada: “Prácticas en el Liderazgo Educativo y la Inteligencia Emocional: Una alternativa ante los retos sociales en las Escuelas Públicas de Puerto Rico”.

En el proceso investigativo se identificaron las estrategias que utiliza un director para manejar situaciones difíciles, la percepción que tiene un director como líder, las teorías de liderazgo que domina y el conocimiento que tiene de las competencias adscritas a la Inteligencia Emocional. Las fuentes para recoger los datos fueron entrevistas, diarios reflexivos y

revisión de documentos, las cuales se utilizaron con la muestra del estudio. Esta muestra se constituyó con cinco directores de escuelas de diferentes niveles del área central de la Isla.

Los resultados identificaron que la mayoría de los directores participantes de este estudio no tienen una base fuerte en destrezas y/o competencias de liderazgo. Los hallazgos sugieren una coordinación entre el Departamento de Educación de Puerto Rico y las universidades, a los fines de que en los ofrecimientos de los cursos de maestrías, se fortalezcan más las teorías de los diferentes estilos de liderazgo y ofrezcan cursos de inteligencia emocional dirigidos a los ambientes educativos, de manera que los directores cuando entren a ejercer sus funciones dominen estas destrezas y competencias.

Asimismo, se sugiere que la instancia correspondiente desarrolle el seguimiento a esa formación mediante talleres profesionales que profundicen más lo adquirido, para así contar con directores bien preparados en destrezas de liderazgo y en las competencias de la Inteligencia Emocional.

(Gutiérrez, 2013) en la ciudad de Monterrey, México; realizó una investigación: "Evaluación de la inteligencia emocional del docente y motivación en el aula a través de la percepción del alumno de la carrera de diseño gráfico".

Ésta pretendió conocer la posibilidad de evaluar la inteligencia emocional del docente y la motivación de los estudiantes en el aula a través de su percepción.

El manejo adecuado de la inteligencia emocional por parte de los docentes, es un factor determinante para promover ambientes de aula con climas positivos. De la misma manera es necesario que se le brinde validez a la opinión de los estudiantes acerca de lo que acontece en sus aulas, ya que no siempre lo que perciben los docentes sobre su actuar es igual a lo que perciben sus alumnos.

Se utilizaron tres instrumentos: el Cuestionario Inteligencia Emocional del docente y Motivación en el aula a través de la percepción de los alumnos (CIEDMAPA), la medida de auto informe Escala Trait Meta-Mood Scale TMMS-24 y el Cuestionario Motivación hacia las actividades en el aula (CMAA). Se concluye que sí es factible medir la inteligencia emocional del docente y la motivación de los alumnos en el aula a través de la percepción del alumno, ya que los resultados de los tres instrumentos mostraron tener coincidencias por grupo y por género y en los datos obtenidos en mediciones pretest-postest..

Se sugirió la necesidad de continuar con este tipo de investigaciones, ya que sí hubo diferencia entre los resultados para el componente percepción emocional, tomando en cuenta la percepción de los alumnos y la autopercepción de los docentes.

(De León, 2013) en la ciudad de Quetzaltenango, (Guatemala) realizó un estudio sobre “Inteligencia Emocional y su incidencia dentro del desempeño laboral (Estudio desarrollado con docentes del nivel medio del Municipio de San Martín Sacatepéquez)”, el cual tuvo como objetivo determinar el nivel de inteligencia emocional en los trabajadores y establecer la incidencia dentro del desempeño laboral. Mediante el

estudio de campo se logró determinar que la inteligencia emocional incide positivamente y en gran manera dentro del desempeño laboral.

Entre las conclusiones se determinó que los factores de la inteligencia emocional que se aplican eficientemente dentro del desempeño laboral son: conciencia emocional de sí mismo, expresión emocional, conciencia emocional de otros y conexiones interpersonales, se aplican en un porcentaje elevado lo que genera para los centros educativos una ventaja positiva y competitiva.

Por lo que se recomienda brindar talleres y capacitaciones con temas relacionados a la inteligencia emocional a los docentes dentro del trabajo.

(Espinosa, 2013), en la ciudad de México desarrolló una investigación llamada: "La Inteligencia Emocional del docente de Química del Nivel Medio Superior como factor para el desempeño académico de sus alumnos", el mismo que da cuenta de la relación que existe entre la inteligencia emocional de docentes de química del nivel medio superior y el desempeño académico de sus estudiantes.

Explora el ambiente de aprendizaje que promueven los docentes con determinada inteligencia emocional y muestra cómo es que dicho ambiente se relaciona con lo que han aprendido los alumnos sobre la asignatura en un semestre.

Los resultados obtenidos son en primer lugar que no se encontró una relación directamente proporcional entre la inteligencia emocional del docente y el aprendizaje de los alumnos.

Tampoco una relación proporcional entre un ambiente de aprendizaje mejor calificado con una mayor inteligencia emocional de los docentes. Se aprecia una relación entre un grado de disciplina con el aprendizaje, mas no con la autoeficacia del docente.

(Pirela, 2013), en la ciudad de Puerto Ordaz, Venezuela; realizó una investigación titulada: "Competencias para el ejercicio del rol docente como orientador", el que tuvo como objetivo determinar cuáles son los aspectos que intervienen en la adquisición de competencias del rol del docente como orientador.

Se utilizó la metodología cualitativa-descriptiva, la unidad de observación lo constituyeron los estudiantes de Educación Integral. El marco contextual estuvo organizado por cinco grandes ejes temáticos: Rediseño Curricular para la Carrera de Educación Integral, el Proyecto de carrera de Educación Integral, Formación por Competencias y el Rol del Docente como Orientador; todo con el objetivo de profundizar el conocimiento del área de investigación seleccionada. Se desarrollaron entrevistas semi-estructuradas a los informantes claves, a través de la técnica del grupo focal, de las cuales se aprecia tres categorías de estudio: Aprendizaje-Desempeño, Aprendizaje por Competencia y Rol del Docente como Orientador.

Se concluye con la descripción de los aspectos que intervinieron en la adquisición de competencias para el ejercicio del rol del docente como orientador, los cuales son: conocer el rol del docente como orientador, ausencia de formación basada en competencias por parte de los docentes

y la relación que existe entre la adquisición de competencias para el rol orientador y su desempeño docente.

Con relación a la ausencia de la formación basada en competencias por parte de los docentes, se refirió: algunos contenidos fueron vagos e insuficientes debido a que muchos fueron expuestos en las aulas virtuales, no contaban con el tiempo suficiente y no hubo cambio en las planificaciones y propósitos de algunas materias”.

Finalmente con relación a la adquisición de competencias para el rol orientador y su desempeño docente, se identificó: “lo que nosotros vemos en las escuelas es muy diferente a la carrera”.

(Areiza, 2014) en la ciudad de Santa Rosa de Osos, Antioquía; Colombia, realizó su investigación: “La Inteligencia Emocional percibida y el desempeño en la estrategia de aprendizaje colaborativo de los estudiantes del SENA-Centro Tecnológico de Gestión Industrial (CTGI) del Norte de Antioquía” utilizó el enfoque de investigación cuantitativa, desde un diseño no experimental de tipo descriptivo y se enfocó en analizar las variables de inteligencia emocional percibida por los aprendices de tecnologías de la Línea de Gestión Empresarial del SENA-CGTI del Norte Antioqueño y su desempeño en la estrategia metodológica de aprendizaje colaborativo que se implementa para los procesos formativos en el SENA.

Entre las conclusiones más importantes se identificó:

Al cotejar los resultados del desempeño de los aprendices en la estrategia metodológica de aprendizaje colaborativo con las características de la inteligencia emocional percibida de los mismos, se halló que los

estudiantes encuentran más maneras de abordar y solucionar un problema gracias al trabajo en equipo y los avances logrados en su proceso de formación desde el trabajo colaborativo, incrementa la confianza en sí mismos, y en mayor medida esto les ha permitido definir sus sentimientos, logrando una mayor comprensión de los mismos.

Se encontró además, que el aprendizaje colaborativo mejora la autoconfianza de manera significativa, pues posibilita crear una situación en la que la única forma de alcanzar las metas personales es a través de las que se establezcan en el equipo, permitiendo que el aprendizaje y el esfuerzo por aprender sean mucho más valorados entre los compañeros, aumentando, la motivación general por aprender.

Por otro lado, la ayuda que los estudiantes se proporcionan mutuamente, y que puedan enseñar o aprender de sus compañeros contribuyendo así a la consecución de los objetivos compartidos, en función de aportes y logros reconocidos por el propio individuo en cuanto a su desempeño.

(Evans, 2015), en la ciudad de Valencia, España; en su investigación “Interacción entre Inteligencia Emocional y Estilos de Liderazgo en Directivos de Instituciones Educativas”, concluye que todos los directivos, de manera inconsciente, han sido consistentes en auto asignarse altas puntuaciones en los factores de liderazgo, sin embargo en la mayoría de los casos, sus docentes no tienen la misma percepción sobre su desempeño.

También se identifica que los directivos no tienen la Autoestima requerida para las funciones de Liderazgo a las que son llamados a desempeñar y por tanto se percibe que no van a estar en condiciones de liderar un grupo

humano de docentes con una misión y función importante tal como es la educación de niños, niñas y jóvenes.

Se puede predecir que las instancias de conducción de todo el sistema educativo deben dar la debida atención a la Inteligencia Emocional de los directivos de las instituciones educativas si tienen la intención de mejorar la calidad de la educación desde las instancias de gestión más importantes como son las escuelas.

(Gordillo, 2015), en la ciudad de Badajoz, España desarrolló un estudio denominado: "Análisis de la Competencia Emocional de los futuros docentes extremeños".

A través de la investigación se pretendió establecer el nivel de competencia emocional en los estudiantes del primer curso de magisterio de la Unión Europea y los de cuarto, realizando la comparación respectiva y teniendo como objetivos del segundo estudio se intentó establecer los niveles de Engagement y su relación con Mindfulness en los mismos estudiantes.

Además de determinar la capacidad predictiva de la variable Engagement sobre el resto, es decir sobre la Competencia Emocional. Se utilizó diversos instrumentos, para medir el Burnout, se contó con el Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS), para evaluar el Engagement (versión española), para la Inteligencia Emocional el Trait Meta-Mood Scale (TIMMS-24) y para la Autoeficacia la escala de Del Pozo, M. "Variables Cognitivas y Participación Comunitaria".

La escala el Mindfulness Inventario de Habilidades de Kentucky Mindfulness (KIM; Baer, Smith, y Allen, 2004), del mismo se eligió el Índice de Reactividad Interpersonal-Empatía (IRI) (Davis, M.H, 1980,1983) para valorar la Empatía y la Escala de Satisfacción con la Vida (Satisfaction with life scale (SWLS); (Diener, Emmons, Larsen y Griffin, 1985; Adaptación española de Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita, 2000) para la Satisfacción con la Vida.

La población estuvo constituida por 591 estudiantes universitarios de magisterio, entre los 18 y 28 años de edad. Se identificó: cierta superioridad en la competencia emocional de los estudiantes del último curso. En la variable Autoeficacia, se halló una superioridad significativa en aquellos estudiantes que cursan el nivel de primaria y en la variable Engagement se observa diferencias significativas en algunos factores a favor de los estudiantes de Infantil, coincidiendo que los índices de Burnout más elevados se alcanzan en estudiantes de primaria.

De igual manera, se obtiene que algunas dimensiones del Engagement afecten al Mindfulness, en algunas de sus dimensiones. Se concluye que los estudiantes extremeños de magisterio del nuevo plan de estudios del Espacio Europeo, consiguen adecuadas Competencias Emocionales, a lo largo de su proceso formativo.

(Malpica y Pérez, 2016), en la ciudad de Carabobo; Venezuela en su estudio: “Estrategias fundamentadas en la Inteligencia Emocional que mejoren el desempeño de los docentes de la Escuela Bolivariana Bárbula II “Batalla de Bomboná”, ubicada en el Municipio Naguanagua-Estado de Carabobo”, tuvo como fin proponer estrategias fundamentadas en la

inteligencia emocional que mejoren el desempeño de los docentes de la Escuela Bolivariana mencionada.

El fin residió en contribuir a que los docentes conozcan y valoren sus emociones a fin de que ello les permita desempeñarse adecuadamente dentro de la institución y en el aula de clase. La investigación desarrollada es de carácter descriptivo, enmarcada en la modalidad de proyecto factible, bajo el diseño de investigación de campo con apoyo documental.

El marco conceptual de la misma tuvo como base psicológica a Daniel Goleman con la teoría de la “Inteligencia Emocional”.

La población estuvo comprendida por 15 docentes que conforman el conjunto total. La técnica e instrumento utilizado para la recolección de la información fue la encuesta y el cuestionario.

Los resultados obtenidos señalan que es necesario el uso de estrategias de inteligencia emocional dirigidas a motivar a las docentes a optimizar su performance, de tal forma que se proyecten a futuro y los estimulen a cumplir sus metas.

2.1.2 Estudios nacionales

(Damián y Villarroel, 2010) en la ciudad de Lima; Perú; desarrolló un estudio sobre la “Inteligencia Emocional y el Desempeño Docente en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, en la Facultad de Agropecuaria y Nutrición de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, Chosica, Ciclo 2010-I, 2010-II”, el cual tuvo como propósito estudiar y analizar un problema donde intervienen la relación de dos variables que son muy importantes en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, así

como en las relaciones humanas y laborales a través del cual docente/ estudiante cumplen un papel determinante para el logro de los fines y objetivos de la institución universitaria.

Entre las conclusiones más destacadas se puede observar que: la inteligencia emocional establece y mantiene la calidad de las relaciones interpersonales, dado que posibilita el fortalecimiento de la capacidad para motivarnos a nosotros mismos, así como el de perseverar en el empeño; igualmente el de autorregular nuestros impulsos; el de evitar que la angustia bloquee nuestro niveles racionales y sobre todo la capacidad para brindar empatía y confiar en los demás, entre otras.

(Flores, 2012) en la ciudad de Lima, Perú; desarrolló una investigación titulada: “Influencia significativa del programa de tutoría y orientación educativa-Toe en la eficacia del docente tutor del nivel secundaria de las instituciones educativas de la unidad de gestión educativa local UGEL 04 Comas .Año 2009”.

El presente estudio de investigación se realizó durante el año 2009, y trata sobre la influencia del Programa de Tutoría y Orientación Educativa que implementa el Ministerio de Educación a través de los Promotores de Tutoría en coordinación con los docentes tutores de aula pertenecientes al nivel secundario, a quienes se le asigna una hora semanal de tutoría para trabajar en el aula con los estudiantes.

La población estuvo conformada por los docentes tutores de las instituciones educativas de la red N° 05 de la Unidad de Gestión Educativa Local UGEL N° 04-Comas. La muestra del estudio es de 20 docentes tutores. El diseño de la investigación fue no experimental,

transaccional, siendo el diseño específico el descriptivo explicativo correlacional, pues trata de establecer cuantitativamente la influencia y/o correlación entre las variables: Programa de Tutoría y Orientación Educativa y eficacia del tutor docente.

Los resultados obtenidos a partir del análisis de recolección de datos y el uso de las técnicas estadísticas descriptivas de tabla de frecuencias y gráficas de barras, indican que el Programa de Tutoría y Orientación Educativa no tiene un gran impacto desde la percepción del docente.

En todo caso, se puede apreciar que sí tiene una influencia significativa en la eficacia del docente tutor del nivel secundaria, la cual se verifica en lo contrastado a través de la prueba de hipótesis. La estadística utilizada para realizarla fue el de Regresión Múltiple.

En las conclusiones se puede observar que existe una influencia significativa positiva entre el Programa de Tutoría y Orientación Educativa en la eficacia del docente tutor del nivel secundaria de las Instituciones Educativas estudiadas de la jurisdicción de la UGEL N° 04 –Comas.

(Quispe, 2012), en la ciudad de Lima, Perú; desarrolló la investigación: “Inteligencia Emocional en alumnos de 6° Grado de una Institución Educativa Policial y una Estatal del Distrito Callao”. El estudio tuvo como finalidad corroborar la existencia de diferencias en los niveles de inteligencia emocional entre estudiantes de una institución educativa policial y una institución educativa estatal.

Los participantes de ambas instituciones fueron 140 estudiantes de ambos sexos, que cursaban el sexto grado, con edades entre 10 y 12 años, constituyendo una muestra no probabilística de tipo intencionada, para un estudio descriptivo comparativo.

El instrumento aplicado fue el Test Conociendo mis emociones para niños, adaptado por Ruiz y Benites en el 2004. Los resultados que se obtuvieron refirieron que sí existen diferencias significativas en el coeficiente de la inteligencia emocional, obteniendo mejores puntuaciones en la institución educativa policial. Asimismo, se identificaron diferencias significativas en las dimensiones intrapersonal, adaptabilidad y manejo de la emoción a favor de la institución educativa policial. Mientras que en la dimensión interpersonal y felicidad- optimismo no se encontraron diferencias significativas entre estos dos grupos de estudiantes.

(Huanca, 2012) en la ciudad de Lima, Perú; realizó el estudio: “Niveles de Inteligencia Emocional de Docentes de una Institución Educativa del distrito de Ventanilla-Callao”.

El estudio de carácter descriptivo simple tuvo propósito el de identificar los niveles de inteligencia emocional de un grupo de docentes de una institución educativa del distrito de Ventanilla, región Callao. Se trabajó con una muestra de 60 sujetos elegidos de forma intencional, a los cuales se les aplicó el Inventario de Inteligencia Emocional EQ-I-Bar-On estandarizado y adaptado para el Perú por Ugarriza (2001).

Entre los resultados se reportó que la gran mayoría de los docentes posee un nivel de inteligencia emocional adecuado (96,7%) y solamente el 3,3% tiene un nivel por mejorar, es decir, bajo. En cuanto al componente intrapersonal se observa que el 86.7% de los docentes se encuentra en el nivel adecuado, seguido del 10% que se encuentra en el nivel “por mejorar” y solo 3.3% de docentes se hallan en el nivel “muy

desarrollado”, es decir, la mayoría de docentes han desarrollado la comprensión emocional de sí mismo.

Por otro lado, la mayoría de docentes (91.7%) se ubica en el nivel adecuado en el componente estado de ánimo; el 8.3% se halla en el nivel “por mejorar”. Asimismo, la mayoría de los docentes tienen habilidades para sentirse satisfecho con la vida.

(Comezaña, 2013) en la ciudad de Lima, Perú; realizó la investigación: “La Gestión Tutorial, según el reporte del docente y su relación con el nivel de satisfacción de los estudiantes de Secundaria”, buscando identificar la relación entre estas variables.

Utilizó un diseño correlacional y un procedimiento de encuestas, para lo cual hizo participar a toda la población del nivel secundaria, con 20 docentes y 337 estudiantes. Luego, se administró un cuestionario EGT-EBR basado en los estándares del Instituto para la Calidad de la Educación Básica Regular, a fin de conocer cómo se viene desarrollando la gestión tutorial, y para medir la satisfacción de los estudiantes se aplicó el cuestionario SEST, ambos cuestionarios fueron elaborados para la finalidad de la investigación, demostraron una sólida validez de contenido por criterio de jueces y una alta confiabilidad estadística.

Entre los más relevantes resultados, se halló que la institución educativa ha implementado una gestión tutorial adecuada, según el reporte del docente, que sirven de fundamento para justificar el alto nivel de satisfacción de los estudiantes hacia el servicio brindado.

Se concluyó que la gestión tutorial presenta un alto nivel de correlación con la satisfacción del estudiante hacia el tutor designado, a su desempeño en las sesiones de tutoría y hacia los beneficios obtenidos.

Estos resultados proporcionan un importante sustento para afirmar que el Servicio de Tutoría contribuye a la formación integral del estudiante, siendo un propiciador de la calidad en la educación.

(Varas, 2014) en la ciudad de Trujillo, Perú; en su estudio: “Inteligencia Emocional y Clima Organizacional en los docentes de una Institución Educativa Estatal de Trujillo”, pretendió contribuir a tener mayor información acerca de la docencia en los centros educativos, explicando las implicancias de la inteligencia emocional en el Clima Organizacional.

El objetivo principal fue, establecer la correlación entre Inteligencia Emocional y la percepción del Clima Organizacional en los Docentes de una Institución Educativa Estatal de Trujillo, teniendo en cuenta el sexo, los años de servicio y condición laboral. Para el estudio se empleó dos instrumentos confiables y debidamente validados para su uso en el Perú: El ICE de Bar-On, y la Escala de Clima Laboral CL – SPC.

Se realizó un estudio Descriptivo Correlacional, en una población conformada por 108 Docentes; donde se llegó a la conclusión que existe una correlación significativa entre la Inteligencia Emocional y Clima Organizacional en los Docentes de una Institución Educativa Estatal de Trujillo.

(Cruz, 2015) en la ciudad de Lima, Perú; desarrolló su estudio sobre: “Principios de la Inteligencia Emocional relacionados con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Agronomía- Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga, 2013”, refiere que el objetivo fue lograr determinar de qué manera los principios de la

inteligencia emocional se relacionan con el desempeño académico en los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Agronomía de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga. Se llegó a la conclusión que existe una relación entre el principio de autoconocimiento y autoestima con las características del desempeño académico en los estudiantes, igualmente queda determinada la relación entre empatía y habilidades sociales con los factores que influyen en el desempeño académico, así como queda determinado la relación entre las características personales para el autocontrol con los tipos de desempeño académico en los estudiantes.

(Calcina, 2015) en la ciudad de Puno, Perú; realizó una investigación denominada: "Inteligencia Emocional y Desempeño de Tutoría Escolar de los Docentes en la Institución Educativa "La Merced" de Colquemarca, Chumbivilcas, Cusco 2013". A través de ella se buscó determinar el nivel y grado de relación entre Inteligencia Emocional y desempeño de Tutoría Escolar de los docentes en la Institución Educativa.

El diseño de la investigación fue No Experimental; de tipo descriptivo correlacional, el cual permitió relacionar variables: Inteligencia Emocional y Desempeño de Tutoría Escolar de los docentes, la población estuvo integrada por los tutores y sus respectivos estudiantes, los instrumentos que se utilizaron para el recojo de información fueron el Test Emocional de Bar-On el que se aplicó a los tutores y una encuesta aplicada a los estudiantes.

Los resultados obtenidos permiten señalar:

- ✓ La relación entre Inteligencia Emocional y Desempeño de Tutoría Escolar se demuestra que el coeficiente, oscila entre $r=0.40 - 0.69$, determinando que existe correlación de tipo moderado y grado positivo entre ambas variables, descartando así la hipótesis nula y aceptando la hipótesis alterna; las variables de estudio están relacionadas; los docentes por lo general con adecuado- promedio de inteligencia emocional desarrollaron apropiado y excelente desempeño de tutoría; los docentes alcanzan los objetivos del Plan de Tutoría.
- ✓ Con respecto al Componente intrapersonal los docentes muestran en la mayoría un nivel promedio y el desempeño de tutoría adecuado, los puntajes fueron relacionados favorablemente, el valor es de tendencia moderada, el tutor muestra habilidad para el manejo de sus propias emociones, seguridad y capacidad para resolver los problemas con relación al desempeño de la acción tutorial evidenciándose significativo.
- ✓ El componente interpersonal con respecto al desempeño de la tutoría se concluye que la correlación entre la dimensión y variable es de carácter moderada, debido a que se ubica dentro de una escala adecuada expresando una capacidad interpersonal y desempeño pertinente. El docente tutor guía a los estudiantes, expresa relativamente empatía y capacidad de entender a los demás, interactuar con sus estudiantes orientándolos en diferentes aspectos para la vida.
- ✓ En la dimensión de Adaptabilidad y el desempeño tutorial, la correlación es baja no existe una relación fuerte; independientemente

de esta diferencia, se concluye que el docente con baja capacidad de adaptabilidad no siempre logra ser un pésimo tutor, se demuestra que existe docentes con promedia a bajo capacidad adaptabilidad que lograron tener un desempeño apropiado. El docente tutor busca parcialmente resolver problemas de apoyo social cumpliendo los objetivos con los estudiantes, por lo tanto se tipifica con una correlación de tendencia baja o débil y positiva entre ambas variables respectivamente.

- ✓ Mediante el análisis de la dimensión del componente Manejo del estrés y desempeño de la tutoría es de correlación moderada, los tutores con alta capacidad de soportar eventos adversos, situaciones estresantes y control de emociones, no siempre garantizan un excelente desempeño de tutoría con sus estudiantes. Esta afirmación podría ser contradictoria. Las afirmaciones de otros autores refieren con certidumbre que las habilidades emocionales adecuadamente desarrolladas conllevan al éxito.
- ✓ El manejo de estado de ánimo frente al desempeño de tutoría juega un papel muy importante ante diversos problemas de la vida cotidiana sobre todo en el momento de la orientación educativa que se encarga del acompañamiento socioafectivo y preventivo en los estudiantes. Pero esto no significa que una variable altere necesariamente la otra, siempre y cuando el tutor sepa manejar sus emociones y reconozca el ámbito para actuar.

Según los resultados la correlación es moderada, lo que significa que los docentes tutores alcanzan una capacidad adecuada obteniendo un

desempeño apropiado; por lo tanto existe relación positiva entre el componente estado de ánimo y desempeño.

2.1.3 Antecedentes históricos (Bisquerra, 2009, p.117-142)

La inteligencia emocional tiene unos antecedentes en el contexto histórico de las investigaciones sobre la inteligencia, desde sus orígenes fechados a principios del siglo XX hasta las inteligencias múltiples allá por la década de los ochenta.

Surge de la idea que la emoción puede ser entendida como una respuesta organizada y que puede facilitar de forma adaptativa la actividad cognitiva, en oposición a cierta e influyente tradición filosófica occidental (originada por Descartes) que consideraba a la emoción como una respuesta desorganizada y visceral que desembocaba en la falta de un ajuste cognitivo (Salovey y Mayer, 1990).

Pero, los dos hechos principales que preparan el camino para la inteligencia emocional fueron: el abordaje de la investigación acerca de la relación entre la cognición y las emociones, y el cambio de concepto de la inteligencia desde modelos unitarios a planteamientos multifactoriales, culminando con la aparición de la Teoría de las *inteligencias múltiples de Gardner en 1983*, como ya lo habíamos referido

Veamos que aconteció previamente:

En cuanto al desarrollo histórico del constructo hallamos las primeras referencias en los pensadores griegos. A través de lo que hoy

conocemos como filosofía griega se observa que el tema de la inteligencia se abordó con mucha profundidad.

Sócrates (470-399 a.C.) basa su método en la dialéctica confiriendo gran relevancia al lenguaje, reflexión y razonamiento. Sobre el particular, Platón refería que los principios básicos de las organizaciones sociales de Sócrates eran la necesidad mutua (proceso de socialización) y la división del trabajo fundado en la aptitud, la cual debería determinar los atributos propios de los líderes. Sócrates creía que la educación debía dirigirse a formar una personalidad armoniosa en la cual la energía y la iniciativa equilibraran la razón (Bowen y Hobson, 2005, p. 39, 41).

En tanto que, Platón (429-347 a.C.) desde una perspectiva dualística metafísica, divide el mundo en dos aspectos: un mundo inteligible (donde se hallan las Ideas) y un mundo perceptible (donde se perciben las “copias” de lo inteligible). Fundamenta que el “*alma*” logra llegar a las Ideas superando la percepción a través de la inteligencia. De este modo, el entendimiento y la inteligencia son aquellas operaciones de las que se obtiene el conocimiento.

Por ese entonces se señalaba que existía otros componentes además de la razón, de lo cognitivo, tales como la motivación y la iniciativa. Pero sigamos el decurso de cómo lo va planteando Platón.

El concepto de Órexis (apetito, deseo), tiene sus orígenes ya en Platón, en el contexto del deber (Critón, p.224-233), o al clarificar su balance decisorio en relación a la virtud (Menón, p. 438-462), también lo hallamos en varios capítulos del tratado aristotélico “Acerca del alma”, Cap. 10.

“Esas dos cosas, pues, el deseo y el intelecto, son evidentemente capaces de causar el movimiento,- si consideramos la imaginación como una especie de intelección; los hombres, en efecto, siguen con frecuencia sus imaginaciones apartándose de la ciencia, y en los seres vivos distintos del hombre no hay nada que piense o razone, sino solamente hay imaginación-. Dos de esas facultades, pues, el intelecto y el apetito, producen el movimiento en el espacio” (p. 213).

Entonces el filósofo griego se refiere a que las actuaciones humanas se determinan por la imaginación, el apetito, el deseo, etc., y que no se encuentran comprendidos en la razón, que complementan la personalidad del individuo.

Por aquella época, encontramos otro antecedente importante acerca de la inteligencia emocional, o de lo que hoy en día denominamos así. Aristóteles (384-322 a.C.) plantea que obtener conocimiento no es una búsqueda de ideales, sino un acto del alma humana que tiene como base la mente. Argumentaba que los seres humanos eran capaces de desarrollar dos grandes habilidades mentales: *las causas y situaciones de rápido entendimiento, así como las elecciones de buena moral.*

Por otro lado, Aristóteles consideraba que las ciencias debían partir de todas las sensaciones que nos ofrece el mundo, de la percepción y conocimiento sensible. En todo caso, se habla de la percepción referida a lo cognitivo, a la razón, y por otro lado, sobre el conocimiento sensible y los aspectos afectivos.

Según Aristóteles (s/f./2006, p. 5) *“No hay nada en la mente que no haya estado antes en los sentidos”*, es decir, la inteligencia se debía entender como la experiencia de los sentidos en el proceso de interacción con el medio ambiente.

Desde esa época, el estagirita consideraba importante la moderación y la templanza (virtudes relacionadas al autocontrol y la firmeza) en la vida cotidiana, sobre todo en el momento en que ya existía un proceso de comunicación entre dos o más personas.

Aristóteles consideraba que existía un tiempo para hablar y otro para escuchar; un tiempo para el reposo y otro para el entretenimiento y consideraba desagradable a las personas que se excedían en esas actitudes.

Consideraba a la mansedumbre el término medio entre la irascibilidad y la apatía; y, diferenciaba a las personas con habilidades para las relaciones humanas (convivencia, vida social, intercambio de palabras y negocio) de aquellas malhumoradas y pendencieras que evadían el contacto social. La moderación y la templanza en la vida cotidiana están relacionadas con el autocontrol emocional, una de las dimensiones que en el presente comprendemos como parte de la inteligencia emocional.

Asimismo, clasificó las virtudes del alma como pertenecientes al carácter o a la inteligencia. Señalaba también que existía una parte del alma dotada de razón –la parte calculadora y la parte científica o intelecto activo- y otra parte referida al alma irracional e impulsiva o intelecto pasivo.

Igualmente decía que la elección basada en el deseo y el raciocinio representaba el principio de la acción (Aristóteles, s/f./2006, pp. 121-123). Todos estos fundamentos aristotélicos representan el aspecto ambivalente de la inteligencia, de acuerdo a la teoría de la inteligencia emocional.

Como se ha podido observar desde la antigüedad, ya existía un gran interés y preocupación por los fenómenos que hoy a la Psicología Científica y a los componentes de la Inteligencia Emocional.

Conviene enfatizar que la importancia de inteligencia se debe en gran medida a los tests de inteligencia, y que éstos fueron creados para predecir el éxito académico.

Es decir, inteligencia, tests y educación han sido referentes psicopedagógicos básicos durante el siglo XX. Desde esta perspectiva, el factor g se fue desglosando en otros factores susceptibles de ser medidos por los tests, los cuales han recibido denominaciones como factor numérico, razonamiento abstracto, habilidad espacial, aptitud verbal, etc.

Con el devenir del tiempo se ha ido configurando una concepción de inteligencias múltiples que ha dado entrada a la inteligencia emocional. A continuación, veamos cómo se ha producido este proceso evolutivo.

Binet y Simon (1908), estipularon dos tipos de inteligencia: una *ideativa* (similar a la de las teorías psicométricas clásicas) y otra *instintiva* (que operaba por medio de los sentimientos y se relaciona con la intuición). Aunque los autores no vincularon el proceso cognitivo y el emocional, prefiguraron la idea del uso inteligente de los sentimientos y de factores no puramente cognitivos.

La Psicología Social, con K. Lewin (1935-1969), relaciona el concepto de Órexis con impulso, actitud, deseo, sentimientos, etc. Además de relacionarlos con los siguientes contextos:

- 1) Planteando el propio desarrollo órectico del párvulo como una mezcla de procesos afectivos y apetitivos, y no, por supuesto como algo desgajado del mundo y marcos emocionales.
- 2) Explicando el origen y desarrollo posterior del lenguaje conectándolo al origen emocional de las primeras voces, que poseerían un valor comunicativo, dentro de una situación emocional global.
- 3) Confirmando la llegada de la abstracción al niño, como el fruto final de toda una serie de experiencias pulsionales y emocionales.
- 4) El lenguaje evolutivo del lenguaje, representa un factor fundamental para el desarrollo cognitivo y órético, especialmente en la primera infancia.
- 5) Explicando la cara contraria, el retraso lingüístico, asociado a la inmadurez órética, y siendo ella la clave de la madurez/inmadurez del propio lenguaje en el sujeto.

Los trabajos pioneros realizados por Spearman y Lewin sobre la importancia del concepto de Órexis, nos proporcionan el sustento intelectual de la Inteligencia Emocional.

Thorndike (1920) se muestra como un predecesor claro e influyente de la Inteligencia Emocional; cuando propone que los seres humanos poseen varios tipos de inteligencia, entre los cuales se encuentra la llamada inteligencia social. Describe a la Inteligencia Social como la capacidad de los seres humanos para poder compartir y convivir, no haciendo referencia a aspectos

cognitivos. Ésta se define como la habilidad para entender a hombres y a mujeres, chicos y chicas, y para actuar sabiamente en las relaciones con las personas. Esta definición conlleva el uso de la empatía y la prosocialidad en el marco de la inteligencia.

Wechsler (1950, 1958) reconoció a su vez el componente adaptativo y social de la inteligencia y así lo reflejó mediante su definición de inteligencia. Señala la importancia de los elementos no intelectuales en la conducta inteligente, exponiendo:

La cuestión principal no es si el no intelecto, que son las habilidades afectivas y motivacionales, son admisibles como factores de la inteligencia general. Mi opinión ha sido que tales factores no son sólo admisibles, sino necesarios. He intentado mostrar, que en adición al intelecto, hay también factores no intelectuales definidos que determinan el comportamiento inteligente. Si las observaciones anteriores son correctas, esto nos lleva a que no podemos esperar medir el total de la inteligencia, hasta que nuestros tests incluyan también algunas medidas acerca de los factores no intelectuales (Wechsler, 1943, p.103).

A través de los estudios podemos apreciar que la denominación “Inteligencia Emocional” es muy reciente. Fue en 1966 cuando Jane Austen recurre por primera vez a este concepto en un libro de crítica literaria, en el que mencionaba una “inteligencia que informa a las emociones” (Vallés, 2003, p. 27). Aunque, el primer uso del término Inteligencia Emocional se atribuye a Leuner en 1966, aunque esta autora no especifica claramente a qué se refiere con él (Mestre y Fernández Berrocal, 2007).

La autora publica “un artículo en alemán cuya traducción sería *Inteligencia emocional y emancipación*. En él se planteaba el tema de cómo muchas mujeres rechazan un rol social a causa de su baja inteligencia emocional” (Mayer, Salovey y Carusso, 2003, p. 16); a pesar de toda esta aproximación, en los estudios enunciados el término de inteligencia emocional todavía no aparecía desarrollado.

Al promediar la segunda mitad del siglo XX surgen teorías de inteligencia que reconocen y enfatizan su naturaleza multifactorial. Vygotsky (1978) plantea la naturaleza social de la inteligencia; Sternberg (1985, 1997), desarrolla y publica su teoría triárquica y la inteligencia exitosa; Guilford, (1959, 2006) desarrolla su teoría de múltiples factores; y, Gardner (1983/2005) con la teoría de inteligencias múltiples. La mayoría de estas teorías multifacéticas reconocen la existencia de una inteligencia social y/o emocional, o al menos, reconocen la habilidad del ser humano para evaluar situaciones sociales y las implicaciones emocionales de dichas situaciones.

Vygotsky (1978) destaca la relevancia de los aspectos sociales en la inteligencia al plantear la existencia de dos funciones interactuantes: la interpersonal y la intrapersonal. La primera se refiere a la forma en que el individuo utiliza su inteligencia para relacionarse con los demás, y la segunda implica a la comprensión de sí mismo (Brennan, 1999; Kozulin, 1995; Sternberg y Detterman, 2003).

Gardner (1983, 1998) comienza a exponer su teoría de las inteligencias múltiples, siendo el principal antecesor del constructo de Inteligencia Emocional.

Esta diferenciación, desde una perspectiva multidimensional, tiene su razón de ser en la medida que la competencia cognitiva está conformada por un

conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales, que son ubicadas bajo la calificación de *inteligencias* (Gardner, 1983).

Demuestra que no existe una única inteligencia en el ser humano, creencia que se había mantenido durante siglos, ya que considera que los individuos poseen diferentes aptitudes, y propone ocho inteligencias que forman un amplio espectro: cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, musical, interpersonal e intrapersonal (Gardner, 1983); a la que posteriormente agregará una: la inteligencia naturalista (1999/2003).

Las tres primeras inteligencias descritas por el autor (lógica-matemática, verbal y espacial) son las que tradicionalmente subyacen a las anteriores concepciones de la inteligencia, que se corresponden con las áreas a las que mayor peso se les ha otorgado en la educación formal.

Las cinco restantes (musical, corporal, interpersonal, intrapersonal y naturalista) suponen una innovación en el estudio de la inteligencia.

Robert Sternberg publica en 1985, *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*, obra en la que desarrolla su teoría acerca de las diferentes inteligencias (práctica, analítica y creativa) que están presentes en el ser humano y que conduciría años más tarde a la implantación, por parte de este autor, del concepto «inteligencia exitosa». Él nos refiere que la inteligencia exitosa es aquella realmente importante en la vida, dado que se emplea para lograr objetivos trascendentales y la que muestran quienes han obtenido éxito en la vida, ya sea según sus patrones personales, o según la de los demás (Sternberg, 1997).

La inteligencia por lo tanto, es entendida por este autor desde un modelo multidimensional, alejándola de una conceptualización unitaria (factor “g”).

Payne (1985) publica su tesis doctoral con el título: *A study of emotion: developing emotional intelligence*; siendo la primera vez que el concepto inteligencia emocional aparece en el entorno académico.

Payne introducirá un segundo uso del término, expresando la necesidad de desarrollar una estructura teórica, así la Inteligencia Emocional, relievando que la supresión masiva del papel de la emoción en la sociedad occidental del siglo XX ha dificultado el crecimiento emocional en el ser humano.

Pero es Bar-On (1988) quien presenta su tesis doctoral: *The development of a concept of psychological well-being*, convirtiéndose en precedente del estudio de la inteligencia al proponer un cociente emocional (EQ) paralelo al coeficiente intelectual.

Así Bar-On elabora su Inventario de Inteligencia Emocional (EQ-I) e inicia una etapa a través del cual la Psicología cobra importancia decisiva en el estudio de la personalidad y los factores determinantes de la felicidad personal.

Por ello los estudios realizados por Bar-On a partir de su tesis doctoral, suponen los primeros propiamente dichos sobre la inteligencia emocional.

Es con Salovey y Mayer autores de dos artículos publicados en 1990, que se despertará el interés por la inteligencia emocional.

Según la versión original de éstos, la inteligencia emocional consiste en la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones.

La inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción; habilidad de acceder y/o generar sentimientos cuando facilitan pensamientos; la habilidad de comprender la emoción y el

conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones para promover crecimiento emocional e intelectual. (Mayer y Salovey, 2007, p.10).

Es a finales del siglo XX, que las investigaciones en Neurociencia se aceleran y buscan la relación entre el Sistema Límbico y la Corteza Cerebral, Damasio (1994) y Le Doux (1996). Es la Neurociencia el sustento científico que tuvo la Inteligencia Emocional, cuando el concepto se debatía entre lo metafísico y el carácter científico que le pretendían dar las primeras escalas.

Por ejemplo Le Doux (1996), en su obra *El cerebro emocional*, presenta los mecanismos cerebrales de las emociones en trabajos realizados sobre el miedo aprendido, demuestra la existencia de vías que transmiten la información sensorial desde el Tálamo a la Amígdala, sin intervención primaria de los sistemas corticales, lo que se puede interpretar como una evidencia de que existe un proceso emocional pre cognitivo.

Asimismo, se establece el concepto de sistema de evaluación amigdaliano, por cuanto a la amígdala se le atribuye funciones de valoración primaria sobre estímulos emocionales relevantes para el organismo.

2.2 BASES TEÓRICAS:

b.1 Inteligencia emocional

Previo al análisis de las características y definición de la inteligencia emocional referiremos brevemente los elementos que la integran: la inteligencia y la emoción.

b.1.1 Inteligencia

Definir la inteligencia resulta complejo, dado su carácter multifacético y que ha sido ampliamente investigado desde diversas ramas del conocimiento, tales como la filosofía y la psicología.

El vocablo desde su origen y etimología procede del término latino *intelligentia* que deriva de *inteligere*, compuesto de las partículas *intus* (entre) y *legere* (escoger), lo que hace referencia a la capacidad para escoger entre diferentes opciones. Por su parte, el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2001) establece las siguientes acepciones para el término: 1. Capacidad de entender o comprender. 2. Capacidad de resolver problemas. 3. Conocimiento, comprensión, acto de entender. 4. Habilidad, destreza y experiencia.

A nivel biológico, la inteligencia se define como la capacidad de adaptación al medio, como lo señala Piaget. A nivel psicológico, se conceptúa como la capacidad para aprender. En tanto que desde un planteamiento operativo, la inteligencia es un conjunto de conductas observables y evaluables a través de tests.

En 1983, un psicólogo de Harvard, Gardner (2003) definió el término Inteligencia a partir de tres criterios:

- Capacidad de resolver problemas reales.
- Capacidad de crear productos efectivos.
- Potencial para encontrar o crear nuevos problemas.

Al definir la inteligencia como una capacidad, Gardner, reconoce que ésta es dinámica, es decir, se puede y debe desarrollar.

b.1.2 Emoción

El estudio de las emociones siempre fueron contrapuestas al estudio de la cognición humana, las emociones (emoción proviene del verbo latino moveré, mover) se muestran en la actualidad no sólo como mecanismos adaptativos que orientan nuestra acción, rápidos y muy eficaces durante nuestro proceso evolutivo, sino también como elementos que transmiten cierto conocimiento sobre el mundo y son capaces de potenciar el pensamiento.

Así, la relación del principal soporte psicofisiológico emocional, el sistema límbico, con el córtex prefrontal, permite entender la emoción como una función adaptativa que puede influenciar nuestro pensamiento y a su vez puede ser regulada cognitivamente y sienta las bases para un uso inteligente de nuestras emociones.

Diversos autores definen la emoción como un conjunto de interacciones entre los factores subjetivos y objetivos, que son mediados por sistemas neurales y hormonales, generando sentimientos, procesos cognitivos (lo que indica una relación cognición-emoción), ajustes fisiológicos y que generan a una conducta frecuentemente expresiva cuya finalidad es la adaptación. (Belmonde, 2013, p. 30).

Bisquerra (2003, p. 67), nos dice, que una emoción es el estado complejo del organismo, caracterizado por una excitación o perturbación que puede ser fuerte. Son reacciones afectivas de carácter espontáneo como producto de acontecimientos significativos, cuya duración es más corta que las pasiones.

Reeve (2010, p. 223) nos define las emociones como fenómenos de corta duración, relacionados con sentimientos, estimulación, intención y expresión, que nos ayudan a adaptarnos a las oportunidades y retos que enfrentamos los sucesos significativos de la vida. Identifica las siguientes emociones básicas: temor, enojo, asco, tristeza, alegría e interés.

Ramos y Fernández (2009, p. 70), mencionan que en ocasiones la fuerza y certeza de las emociones impulsan a actuar hacia determinada dirección.

En ocasiones las personas trabajan en algo que no los convence, piensan que no es útil, sienten tristeza y hastío, hasta que finalmente deciden abandonar el empleo, en este caso las emociones hacen su aparición de forma rotunda y aunque se intente seguir con el trabajo, no es posible porque el propio estado de ánimo impide la ejecución y en estas ocasiones suele ser que razón y emoción están ligadas.

Por otro lado las emociones son multidimensionales, existen como fenómenos subjetivos, biológicos, propositivos y sociales, es decir tiene un carácter cuatripartito.

A continuación se definen cada uno de los cuatro componentes que la conforman. (González Barrón, Remedios y Villanueva, 2016, p. 27)

-El componente subjetivo le confiere a la emoción su sentimiento, una experiencia subjetiva que tiene significancia y significado personal. Así, nos hace sentir de una forma particular, como irritados o alegres.

-El componente biológico incluye la actividad de los sistemas autónomo y hormonal, movilizandó energía, ya que participan en la emoción para preparar y regular la conducta de enfrentamiento adaptativo.

-El componente funcional se refiere a cómo una emoción beneficia al individuo. De esta forma, las emociones son agentes propositivos; por ejemplo, la ira crea un deseo motivacional de hacer lo que a menudo no podemos hacer (como pelear con un enemigo).

-El componente expresivo es el aspecto comunicativo-social de la emoción. Mediante posturas, gestos, vocalizaciones y expresiones faciales, nuestras experiencias privadas se expresan y comunican a otros.

Teniendo en cuenta lo citado, podemos definir emoción como un estado afectivo, de elevada intensidad y poco duradero, implicando una serie de condiciones desencadenantes (estímulos relevantes), la existencia de experiencias subjetivas (sentimientos), diversos niveles de procesamiento cognitivo (procesos valorativos), cambios fisiológicos (activación), patrones expresivos y de comunicación (expresión emocional) (Fernández-Abascal, Jiménez y Martín, 2003). Las emociones aumentan las probabilidades de supervivencia. Plutchik identifica ocho emociones

básicas, cada una con sus características, tal como queda reflejado en la tabla que a continuación presentamos:

Tabla Nº 3: Emociones básicas según Plutchik

Acontecimiento (estímulo)	Cognición inferida	Emoción	Conducta	Efecto
Amenaza	Peligro	Miedo	Huir	Protección
Obstáculo	Enemigo	Ira	Atacar	Destrucción
Compañero/a potencial	Posesión	Alegría	Aparearse	Reproducción
Perdida de la estima	Abandono	Tristeza	Reconciliación	Reintegración
Miembro del grupo	Amigo	Confianza	Compartir	Afiliación
Objeto horrible	Veneno	Aseo	Apartar, vomitar	Rechazo
Nuevo territorio	¿Qué hay allí?	Anticipación	Examinar	Exploración
Objeto inesperado	¿Qué es?	Sorpresa	Vigilar, detener	Orientación

(Fuente: Bisquerra, Rafael. Psicopedagogía de las emociones, pàg.40)

Resumiendo, en relación al constructo de Inteligencia Emocional, las emociones muy lejos de ser consideradas como fuerzas intrínsecamente irracionales o disruptivas deben abordarse como elementos capaces, en muchas ocasiones, de promover la inteligencia. Gran parte de la investigación sugiere que las emociones desempeñan un importante papel en la orientación del pensamiento y en la toma de decisiones (Loewenstein, Weber, Hsee y Welch, 2001). Como apunta Mandler (1984) las reacciones emocionales extremas priorizan la cognición cuando ayudan a interrumpir procesos de inadaptación y dirigen la atención hacia lo que puede ser importante.

Además, las emociones transmiten conocimiento sobre las relaciones que la gente tiene con el mundo (Mayer y Salovey, 1995).

b.1.3 Inteligencia y emoción

Las investigaciones de la neurociencia han confirmado con rotundidad (Phelps, 2006) la necesidad de considerar interrelacionados los procesos cognitivos y los afectivos. Actualmente, las ciencias sociales parten del supuesto de que somos seres emotivos y no sólo racionales, en los que las emociones son los móviles de la acción. (Belmonte, 2013, p. 30).

Asimismo, los hallazgos en el siglo XX han demostrado que la inteligencia académica no es el único aspecto que incide en la estabilidad mental y en el éxito profesional y cotidiano (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

La literatura sobre actual la inteligencia emocional (IE) es producto de la superación de esa disociación entre cognición y emoción. En palabras de Cooper y Sawat, (1988), *«La ciencia moderna nos está demostrando todos los días que es la inteligencia emocional, no el coeficiente intelectual (CI) ni la sola potencia cerebral, lo que sustenta muchas de las mejores decisiones, las organizaciones más dinámicas y rentables, y las vidas más satisfactorias y de éxito»* (p. 40).

Entonces, lo que anteriormente se consideraba que el individuo era inteligente por el hecho de obtener altas notas en las materias cursadas, y que con ello alcanzase el éxito en la vida, es una situación que ha quedado rebasada por los nuevos conceptos. En este sentido, podemos referir:

“Autores como Fernández-Berrocal y Extremera, (2003) postulan que esta concepción ha entrado en crisis debido a dos razones: a).- La

inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional, puesto que los profesionales más prestigiosos son los que tienen la habilidad para conocer y manejar sus emociones y las de los otros de un modo eficaz, b).- La inteligencia en términos de CI no garantiza el éxito en nuestra vida cotidiana, no contribuye a nuestro equilibrio emocional ni a nuestra salud mental” (Suberviola, 2012, p. 2).

b.1.4 El concepto de inteligencia emocional

A continuación presentamos algunas definiciones de inteligencia emocional que se han ido desarrollando históricamente.

Cuando se habla de inteligencia emocional es importante tener en cuenta que la conforman dos conceptos: inteligencia y emoción, no están aislados entre sí, pues existe un grado de interdependencia e influencia.

Con relación al concepto “emoción” es en la Antigua Grecia, donde Aristóteles asignaba un lugar importante a las emociones, reconociendo su lugar central en la vida humana, pero siempre como un aspecto a dominar y un potencial perturbador del juicio.

Por otra parte, Spinoza (1677) concebía que el resultado de la cognición fuera consecuencia de las emociones y del intelecto del ser humano.

Ahora bien, de acuerdo con Salovey y Sluyter (1997) la psique está dividida en tres apartados:

- a) el estudio de la mente como pensamiento: cognición.
- b) el estudio de los afectos: emociones.
- c) el estudio de la motivación.

La dimensión cognitiva, incluyó funciones como el razonamiento, la memoria, el pensamiento abstracto y el discernimiento. Tradicionalmente, y desde los comienzos del siglo XX la inteligencia se medía a partir del grado de funcionamiento de las capacidades cognitivas.

A través del análisis histórico sobre la evolución de las teorías de la inteligencia, se observan dos grandes grupos de teorías.

En un primer grupo se sitúan las que hacen referencia a capacidades verbales, espaciales, numéricas, perceptivas, memorísticas o de psicomotricidad, como las de Stern, Spearman, de Thurstone o de Cattell, ignorando los aspectos afectivos- emocionales.

Del otro lado, se encuentran autores como Thorndike, considerado como uno de los antecesores en la elaboración del concepto de inteligencia con énfasis en las emociones, ya que en 1920 él propone el término de inteligencia social, quien la define como la habilidad de la persona de comprender y dirigir a los individuos y de emplear las relaciones humanas de forma adecuada y eficaz.

En tanto, Wechsler propone que en el concepto de coeficiente intelectual destacan unas habilidades no cognitivas Singh (2007). Posteriormente, Piaget admite la existencia de una relación entre la cognición y los afectos, indicando que la cognición permite al organismo aprender del ambiente y responder a situaciones novedosas, y es en esta actuación en donde intervendrían las emociones generando la diferenciación individual.

Gardner (1998) y Sternberg (1977) son quienes incluyen elementos propios de la emocionalidad en sus teorías de la inteligencia, como por

ejemplo, capacidad de adaptarse al contexto, capacidad interpersonal e intrapersonal. La inteligencia contextual hace referencia a lo social y explica la adaptación del sujeto al contexto. La inteligencia intermedia, que es experiencial, facilita procesos de automatización de mecanismos cognitivos cuya finalidad es la resolución óptima de situaciones nuevas. Estos procesos mentales surgidos se desarrollan a partir de experiencias vividas con anterioridad que han sido interiorizadas y que se han almacenado en la mente del ser humano.

En este marco es donde se relacionan las emociones y el concepto de aprendizaje significativo propuesto por Ausubel, ya que se conectan conocimientos previos para generar nuevos y en esta vinculación intervienen las emociones.

Según Gardner (1998), la inteligencia está constituida por factores biológicos y psicológicos implicados en la resolución de problemas y elaboración de productos propios de la vida en un contexto social, es decir, la persona desarrolla competencias que facilitan su bienestar en la sociedad.

La inteligencia emocional es un nuevo concepto psicológico que posee aproximadamente dos décadas de vida, por tanto es de aparición reciente. El constructo es presentado por Goleman como una forma de inteligencia vinculada a la intelectual, diferenciada de ésta por la mayor capacidad de influencia sobre el éxito en la vida de la persona.

Goleman (1996) expone al público las implicaciones del concepto de inteligencia emocional, y presenta la adaptación de una visión más amplia de inteligencia sugerida por Salovey y Mayer (1990), organizándolas en cinco competencias principales:

- a) conocimiento de las propias emociones,
- b) capacidad de controlar las emociones,
- c) capacidad de motivarse a uno mismo,
- d) reconocimiento de las emociones ajenas y
- e) el control de las relaciones.

Según Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Mayer y Salovey, 1997, 2007, la inteligencia emocional se organiza como un modelo de cuatro ramas interrelacionadas.

Veamos:

1. *Percepción emocional*, las emociones son percibidas, identificadas, valoradas y expresadas. Se refiere a uno mismo, en otros, a través del lenguaje, conducta, en obras de arte, música, etc. Incluye la capacidad para expresar las emociones adecuadamente. También la capacidad de discriminar entre expresiones precisas e imprecisas, honestas o deshonestas.
2. *Facilitación emocional del pensamiento*, las emociones sentidas entran en el sistema cognitivo como señales que influyen la cognición (integración de emoción y cognición). Las emociones priorizan el pensamiento y dirigen la atención a la información importante.

El estado de humor cambia la perspectiva del individuo, desde el optimismo al pesimismo, favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista, así los estados emocionales facilitan el afrontamiento, por ejemplo el bienestar facilita la creatividad.
3. *Comprensión emocional*, comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional. Las señales emocionales en las

relaciones interpersonales son comprendidas, lo cual tiene implicaciones para la misma relación. Capacidad para etiquetar emociones, reconocer las relaciones entre las palabras y las emociones.

Se consideran las implicaciones de las emociones, desde el sentimiento a su significado; esto significa comprender y razonar sobre las emociones para interpretarlas.

Por ejemplo, que la tristeza se debe a una pérdida. Habilidad para comprender sentimientos complejos; por ejemplo el amor y el odio simultáneo hacia una persona querida (pareja, hijos) durante un conflicto. Habilidad para reconocer las transiciones; por ejemplo de frustración, ira, de amor a odio.

4. *Regulación emocional (emotional management)*, regulación reflexiva de las emociones para promover el conocimiento emocional e intelectual. Los pensamientos promueven el crecimiento emocional e intelectual y personal para hacer posible la gestión de las emociones en las situaciones de la vida. Habilidad para distanciarse de una emoción. Habilidad para regular las emociones en uno mismo y en otros. Capacidad para mitigar las emociones negativas y potenciar las positivas, sin reprimir o exagerar la información que transmiten. (Bisquerra, 2009, p.128, 129)

Como ya se ha señalado, la primera definición de fue formulada, hace ya más de dos décadas por Salovey y Mayer (1990): Capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios.

Durante la década de los noventa hubo otros autores que también se esforzaron por conceptualizar la inteligencia emocional. A continuación presentamos una Tabla, donde se exponen las definiciones más importantes:

Tabla Nº 4: Definiciones de inteligencia emocional en la década de los noventa

AUTOR, AÑO	DEFINICIÓN
Goleman, 1995	“Es una meta-habilidad que determina el grado de destreza que podemos conseguir en el dominio de nuestras otras facultades.”
Shapiro, 1997	“La inteligencia emocional se identifica con las cualidades emocionales necesarias para el logro del éxito, entre las cuales se pueden incluir: la empatía, la expresión y la comprensión de los sentimientos, el control del genio, la independencia, la capacidad de adaptación, la simpatía, la capacidad de resolver los problemas en forma interpersonal, la persistencia, la cordialidad, la amabilidad y el respeto.”
Mayer y Salovey, 1997	“La inteligencia emocional relaciona la habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que el promueven el crecimiento emocional e intelectual.”
Bar-On, 1997	“La inteligencia emocional-social es una muestra transversal de competencias emocionales y sociales interrelacionadas, habilidades y facilitadores que determinan la eficiencia con que entendemos y expresamos emociones, comprendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, y hacemos frente a las demandas diarias.”
Petrides y Furnham, 2001	“La inteligencia emocional rasgo es una constelación de autopercepciones y disposiciones interrelacionadas, que comprenden los aspectos afectivos de la personalidad.”

(Fuente: González y Villanueva. Recursos para educar en emociones, 2014, p.38)

Así tenemos que la mayoría de definiciones enunciadas conceptualizan la inteligencia emocional como habilidades y capacidades. En este sentido, se debe señalar que no todas las definiciones del concepto se posicionan por igual ante este hecho, pues más recientemente han aparecido autores que comprenden la inteligencia emocional como un constructo inherente a la personalidad.

b.1.5 Definición desde el punto de vista de BarOn

Con la definición de Reuven Bar-On (1997), se puede decir que la inteligencia emocional y la inteligencia social son consideradas como un conjunto de factores de interrelaciones emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general para adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente. En este sentido, el modelo que formula “representa un conjunto de conocimientos utilizados para enfrentar la vida efectivamente” (Mayer et al. 2000b, p. 402).

b.1.6 Modelos de la Inteligencia Emocional

El hecho de que haya diferentes modelos de inteligencia emocional explica que se pueda generar un debate en torno a lo que es realmente la inteligencia emocional. Unos se inclinan por un concepto restrictivo.

Mayer, Salovey y Caruso (2000) consideran que los conceptos científicos son específicos y restrictivos y que en la medida que dejan de serlo, pasan a ser divulgaciones acientíficas.

Desde el punto de vista opuesto, están los que abogan por un modelo amplio de la inteligencia emocional en el cual incluyen todo lo que no queda contemplado en la inteligencia académica, como control del impulso, automotivación, relaciones sociales, etc. (Goleman, 1995; Bar-On, 1997, 2000).

Así, algunos conceptualizan la inteligencia emocional como una habilidad mental que se relaciona con el procesamiento de información emocional.

Un paso más en esta dirección supone pasar a las competencias emocionales, valoradas como básicas para la vida, lo cual implica a la educación emocional.

Dependiendo de su aproximación al concepto, podemos distinguir tres grandes grupos de modelos teóricos que a continuación se detalla:

Tabla Nº 5: Clasificación de los Modelos de Inteligencia Emocional

Tipo	Autor	Descripción	Componentes
Habilidad	Mayer y Salovey (1997)	Consideran la inteligencia emocional como habilidades a desempeñar.	<ul style="list-style-type: none"> a) Percepción, valoración y expresión de la emoción. b) Facilitación emocional del pensamiento. c) Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional. d) Regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual.
Mixto	Bar-On, 1997	Consideran la inteligencia emocional como habilidades, pero también incluyen atributos personales relacionados con la efectividad y el funcionamiento social.	<ul style="list-style-type: none"> a) Componente intrapersonal: autoconciencia emocional, asertividad, autoestima, autorrealización e independencia. b) Componente interpersonal: empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social. c) Componente de adaptabilidad: solución de problemas, prueba de realidad y flexibilidad. d) Gestión del estrés: tolerancia al estrés y control de la impulsividad. e) Estado de ánimo general: felicidad y optimismo.
Rasgo	Petrides y Furnham, 2001	Consideran la inteligencia emocional como disposiciones de la personalidad relacionadas con los afectos.	<ul style="list-style-type: none"> a) Adaptabilidad. b) Asertividad. c) Emoción expresión. d) Gestión de las emociones de otros. e) Percepción de la emoción. f) Regulación emocional. g) Baja impulsividad. h) Relaciones. i) Autoestima. j) Automotivación. k) Sensibilización social.

- l) Manejo del estrés.
- m) Rasgo de empatía.
- n) Rasgo de felicidad.
- o) Rasgo de optimismo.

(Fuente: González y Villanueva. Recursos para educar en emociones, 2014, p.39)

b.1.7 Modelo de la Inteligencia Emocional de Bar-On

La presente investigación se sustenta en el “*modelo multifactorial de la inteligencia emocional*” planteado por Reuven Bar-On en 1997, a quien se le atribuyen los primeros estudios sobre inteligencia emocional.

Nuestra elección se debe a que nos posibilita comprender con mayor nitidez y detalle la influencia que tienen los diferentes ambientes o sistemas de relación por los que atraviesa el individuo: macrosistema, ecosistema y microsistema en el desarrollo de las capacidades, competencias y habilidades emocionales de los docentes tutores en sus respectivas instituciones educativas.

Éste modelo incluye componentes procedentes de la personalidad, “*rasgos como el control del impulso, la motivación, la tolerancia a la frustración, el manejo del estrés, la ansiedad, el optimismo, la asertividad, la confianza, la persistencia, etc., parecen solaparse con componentes emocionales y con estilos de comportamiento socio-emocional*” (Vallés y Vallés, 2003, p. 37). Está formado por cinco componentes que constituyen lo que Bar-On ha denominado inteligencia emocional y social y hace alusión a las capacidades emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad de los individuos para adaptarse a las presiones y demandas del ambiente.

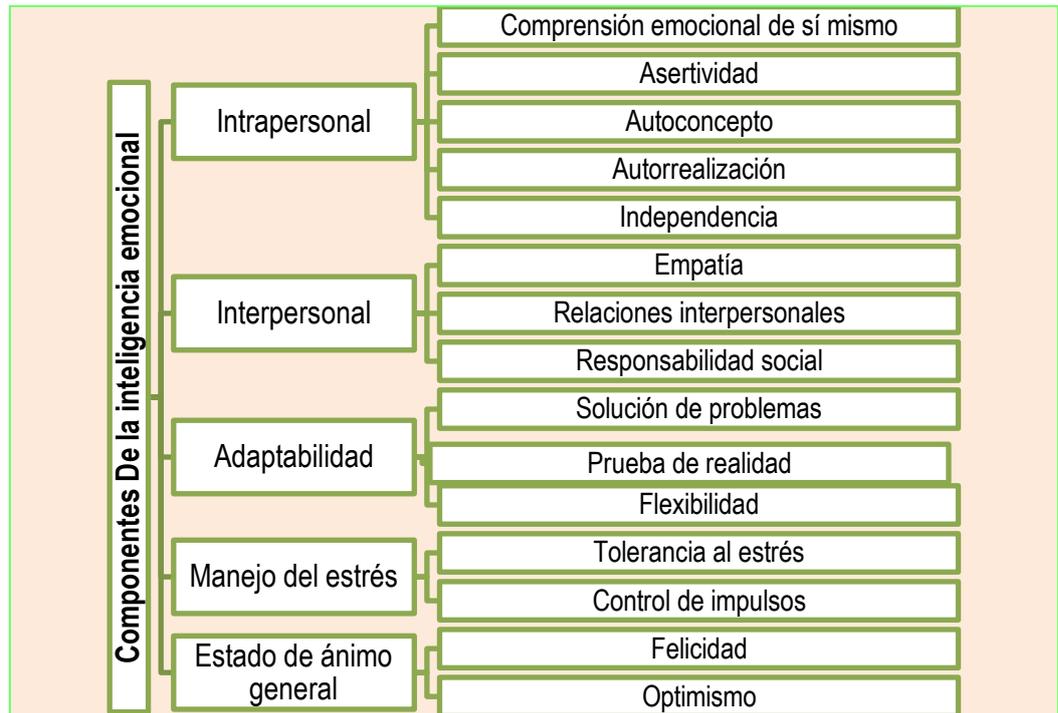
Bar-On utiliza la expresión “*inteligencia emocional y social*” para referirse a un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales que influyen en la adaptación y el afrontamiento ante las demandas y presiones del medio. Esta inteligencia influye en el éxito en la vida, en la salud y en el bienestar psicológico. El modelo de Bar-On, tal como se aprecia en la Tabla N° 02.

La descripción de cada componente se puede derivar sin dificultad. Sería conveniente aclarar que “prueba de realidad” se refiere a la habilidad para evaluar la relación entre lo que se experimenta (subjetivo) y la realidad (objetivo). La “flexibilidad” es la habilidad para realizar un ajuste adecuado de las emociones, pensamientos y comportamientos a las situaciones cambiantes de la vida.

En síntesis para Bar-On, ser emocional y socialmente inteligente implica manejar eficazmente las relaciones personales, adaptarse a los cambios sociales y ambientales en forma realista, además de enfrentar y afrontar de modo flexible las situaciones de vida, así como solucionar los problemas y tomar decisiones.

A partir del modelo de habilidades socioemocionales (Bar-On, 2005) se colige a la inteligencia emocional como la múltiple relación de emociones que interconectadas a las competencias sociales y personales, así como a las habilidades no cognitivas del individuo, le hacen posible desenvolverse exitosamente en el medio social (Bar-On, Granel, Denburg, y Bechara, 2003).

Figura N° 1: Componentes de la Inteligencia Emocional según el modelo de Bar-On



(Fuente: Elaboración propia)

b.1.8 El docente tutor emocionalmente inteligente

Bar-On en 1985 y Salovey y Mayer en 1990, sentaron las bases teóricas de la inteligencia emocional y señalaron la importancia de la misma en las interrelaciones humanas y, en consecuencia, en la adaptabilidad del individuo no sólo al entorno laboral, sino también a la sociedad a la que se pertenece.

Conocido es que el aula de hoy es un nuevo escenario en el que la obra que se representa no tiene nada que ver con la que se representaba hace algunos años.

No es suficiente contar con conocimientos pedagógicos y teóricos sobre el área que se imparte; sino que se hace necesario contar también con recursos parapedagógicos, entre los que destaca una actitud de

compromiso moral y de equilibrio emocional, ya que la meta es contribuir a formar y desarrollar personas.

Generalmente, se piensa de forma equivocada que las competencias emocionales y afectivas no son necesarias en el equipo docente de tutores. En tanto, que para enseñar historia, matemáticas o geografía el docente debe poseer actitudes y conocimientos con respecto a la enseñanza de las materias enunciadas, las habilidades emocionales, afectivas y sociales que el docente debe estimular en su grupo de estudiantes, también deberían ser enseñadas por un equipo docente que domine dichas destrezas.

En resumida cuenta la inteligencia es un conjunto de habilidades que el docente tutor debería aprender ineludiblemente.

-Porque las aulas son el modelo de aprendizaje socio-emocional adulto de mayor impacto para los alumnos.

-Porque la investigación está demostrando que unos adecuados niveles de inteligencia emocional ayudan a afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral al que se enfrentan los profesores en el contexto educativo. (Extremera y Fernández, 2004, p.1, 9.)

Para Salovey y Sluyter (1997) y Goleman (1995) existe una coincidencia entre competencias emocionales e inteligencia emocional, pero cada uno respecto a su modelo. Goleman, Boyatzis y Mckee (2002) proponen cuatro dominios (conciencia de sí mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones) con diecinueve competencias, tal como se presentan:

Tabla N° 6: Competencias asociadas a la inteligencia emocional

Competencia personal	Competencia social
<i>Conciencia de uno mismo</i>	<i>Conciencia social</i>
1. Conciencia emocional de uno mismo	10. Empatía
2. Valoración de sí mismo	11. Conciencia de la organización
3. Confianza en uno mismo	12. Servicio
<i>Autogestión</i>	<i>Gestión de las relaciones</i>
4. Autorregulación emocional	13. Liderazgo inspirado
5. Transparencia	14. Influencia
6. Adaptabilidad	15. Desarrollo de los demás
7. Logro	16. Catalizar el cambio
8. Iniciativa	17. Gestión de los conflictos
9. Optimismo	18. Establecer vínculos
	19. Trabajo en equipo y colaboración

(Fuente: Bisquerra, Rafael. Psicopedagogía de las emociones, pàg.145)

b.1.8.1 El nuevo rol

Ello requiere un nuevo rol por parte de él o la docente tutora que antaño tenía garantizada la audiencia y la obediencia, mientras que ahora tiene que ganarse la actitud y el respeto de las y los estudiantes, para lo cual se necesita en algunos casos fortalecer o incorporar nuevas competencias profesionales que le faciliten las actividades a desarrollar en el área respectiva y la acción tutorial. Estas competencias, que quizás no sean tan nuevas, incluyen aspectos en el aula, tales como: observar activamente, convencer, entusiasmar, captar y mantener la atención, prestar atención equitativamente, escuchar activamente, advertir, pactar, dirigir, mediar, respetar, hacerse respetar, decir no, argumentar, perdonar, sancionar, negociar, tomar decisiones, esperar, olvidar, renunciar, emprender, planificar. (Vaello, 2011, p.15).

Parecen muchas cosas que realizar, pero en realidad no se trata de realizar más tareas, sino de hacerlas mejor, pues estas variables, mal conducidas, pueden acabar por arruinar cualquier posibilidad de tener éxito en la tarea de enseñar... y en la de aprender. Por eso se dice, que antes las competencias socioemocionales eran recomendables para ser un buen docente; hoy, son necesarias para ser docente. Para ello él o la docente debe fortalecer y en algunos casos desarrollar capacidades tales como:

- ✓ *Conciencia de las propias emociones.* Quien no se percata de sus emociones queda a merced de las mismas. Distinguir un sentimiento mientras está aconteciendo supone una inteligencia emocional desarrollada.

La introspección y el reconocimiento de sus puntos débiles y fuertes, la confianza que en sí mismo demuestre, la atención que preste a sus estados de ánimo interiores y las expresiones que haga de ellos ante sus alumnos, son aspectos que un docente competente debe trabajar y afianzar antes de enfrentarse a la enseñanza de los mismos.

- ✓ *Manejo de las emociones.* Está referida a la capacidad de controlar los impulsos para adecuarlos a un objetivo. Habilidad que se puede «entrenar» como, de hecho, hacen los actores que son capaces de generarse el estado emocional más apropiado para representar un papel. Aprender a crear un determinado estado emocional... son palabras mayores. El autocontrol puede ser enseñado y

aprendido, y debe convertirse en un objetivo pedagógico en el sentido que implica asumir responsabilidad, determinar secuencias de acciones y generar previsiones, al mismo tiempo que es un medio necesario para lograr la autonomía personal.

- ✓ *Capacidad de automotivación.* Las emociones nos ponen en movimiento. Desarrollar la capacidad de entusiasrnos con lo que tenemos que hacer, para poder llevarlo a cabo de la mejor manera, aplacando otros impulsos que nos desviarían de la tarea mejora el rendimiento en cualquier actividad que se emprenda. Como responsables de la tarea educativa, los docentes deben reconstruir los conocimientos que la ciencia ha producido, pero también otros que quizá sean más útiles en la vida, tales como aprender a luchar ante la adversidad, ser persistentes en el esfuerzo y luchar por conseguir las metas personales.
- ✓ *Empatía.* Es el nombre que recibe la aptitud para reconocer las emociones en los demás. Proviene del griego *empathia*, que significa algo así como «sentir dentro», es decir, percibir lo que el otro siente dentro de él. Los sentimientos no suelen expresarse verbalmente sino a través del tono de voz, los gestos, miradas, etc.

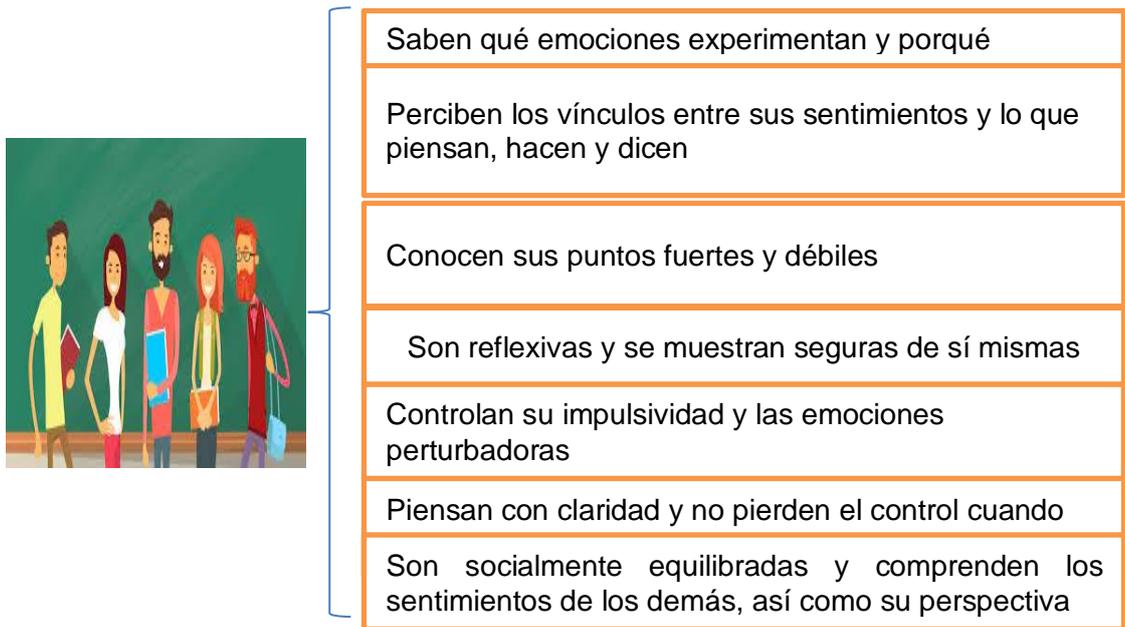
La clave para la empatía reside en la destreza para interpretar el lenguaje corporal. Percibir activamente las emociones y sentimientos de los alumnos es entender los motivos de los mismos e implica, al mismo tiempo, mostrarles que como

formadores los docentes también se hacen cargo del impacto emocional que les produce un problema, los apuros por los que están pasando, la tristeza de los fracasos, la alegría de los éxitos, el rechazo, etc.

Las capacidades de autoconocimiento y autocontrol de los docentes serán imprescindibles en estos casos. La primera para identificar y reconocer también las emociones en los demás y, la segunda, para no terminar bloqueados por las emociones propias y ajenas.

- ✓ *Manejo de las relaciones.* Así como un paso posterior a reconocer nuestras emociones consiste en aprender a controlarlas; de modo análogo, una instancia ulterior a la empatía estriba en manipular las emociones de los demás. En el contexto escolar se producen numerosas interacciones entre los propios alumnos, entre alumnos y profesores, entre éstos y los demás miembros de la comunidad educativa. Esto conlleva la necesidad de establecer una convivencia saludable y eficaz para poder disfrutar de las relaciones con los demás y poder aprender en un clima positivo de comunicación. (Uribe, 2007, p. web). Según Figueroa (2003), la inteligencia emocional influye en la orientación de la vinculación cotidiana intrapersonal, interpersonal, con la naturaleza y con lo trascendente. Incluye autoconciencia emocional, autorregulación del estado de ánimo, eliminar el sentimiento de conflicto y oposición, comunicación positiva, altruismo y auto-mejoramiento afectivo continuo.

Figura N° 2: Los docentes tutores emocionalmente inteligentes



(Fuente: Elaboración propia)

Se dice que somos seres emocionales, más que racionales (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002), pero tratándose de profesores, con más motivo, pues el aula está continuamente inundada de relaciones intensas y extensas, cargadas de emociones, de las que no nos podemos sustraer: en cualquier momento, en un aula hay siete sonrisas, tres miradas despectivas, dos gestos de rechazo o cinco muestras de aceptación por ejemplo.

La enseñanza es una actividad intrínsecamente social, por lo que las habilidades sociales y emocionales deben ocupar un lugar central en el ejercicio de la profesión, a pesar de no estar a menudo consideradas como un requisito profesional, sino como una especie de complemento que adorna aleatoriamente a unos profesores y a otros no, dándoles un carácter determinista donde no cabe la mejora ni el entrenamiento sistemático.

Los ámbitos de gestión del profesor están imbricados entre sí, pues lo emocional, lo cognitivo y lo social forman una red multidimensional en la que los distintos componentes interactúan inevitablemente entre sí. Véase el siguiente Cuadro:

Tabla Nº 7: Objetos y ámbitos de la gestión docente

Objetos de la Gestión Docente	▪ El alumnado.
	▪ El propio profesor/a.
	▪ La tarea/currículo.
Ámbitos de la Gestión Docente	▪ Control del aula.
	▪ Regulación de las relaciones interpersonales e intrapersonales en el aula.
	▪ Optimización del rendimiento escolar.

(Fuente: Vaello Orts. El profesor emocionalmente competente, 2009, p.22)

No olvidemos que el docente trabaja con personas, para personas y además, no puede evitar que su dimensión personal y social invada los terrenos profesionales, pues está inevitablemente inmerso en un conjunto de relaciones diversas y específicas con otras personas y consigo mismo. En ese contexto, el docente necesita para poder desarrollar sus métodos dominar destrezas sociales como saber persuadir, negociar, dirigir, resolver disputas, conseguir cooperación, trabajar en equipo... y destrezas emocionales, como motivarse, controlarse, vigilar el nivel de ansiedad.

Sin embargo, se da la paradoja de que, a pesar de su trascendencia, a las competencias socioemocionales, se les presta una atención mínima y marginal, y su entrenamiento se limita habitualmente al mundo de los aprendizajes implícitos y, lo que es peor, improvisados (currículo oculto).

Se sabe que lo socioemocional es tan valioso como lo cognitivo, ya que el respeto, la responsabilidad, las actitudes pro-sociales, el esfuerzo o la

fuerza de voluntad están presentes en cualquier momento del proceso enseñanza/aprendizaje y deberían formar parte de las provisiones que cualquier estudiante o docente llevarán consigo en su quehacer-convivir cotidiano.

Es necesario decir que poco se consigue cuando un docente pretende inculcar en sus estudiantes destrezas sociales o emocionales que él no aplica ni domina.

Estas habilidades, que algunos docentes y en especial tutores, dominan de forma intuitiva y sin apenas esfuerzo, pueden y deben ser aprendidas y practicadas especialmente por aquellos otros que sienten que están faltos de ellas.

De esta manera, el docente tutor debe atender a una doble faceta debido a su liderazgo socioemocional en el aula: por un lado, debe formar a los estudiantes en competencias socioemocionales; por otro lado, debe formarse él para cumplir mejor su misión; para sentirse mejor; para educar a sus estudiantes, y para que éstos se sientan mejor.

A fin de que los estudiantes aprendan y desarrollen habilidades afectivas y emocionales relacionadas con el uso pertinente de sus emociones necesita de un *“educador emocional”*. Debemos recordar que los estudiantes pasan en las aulas gran parte de su vida (infancia y adolescencia), etapas en las que se desarrolla emocionalmente, de tal forma que el contexto escolar se constituye en el espacio estratégico de socialización emocional y el docente/tutor se convierte en el referente más relevante en cuanto a conductas, actitudes, emociones y sentimientos. Por lo tanto, el docente/tutor, lo desee o no, se constituye en un agente

activo del desarrollo afectivo aludido y creemos que por ello debería hacer un uso consciente de estas habilidades en su praxis pedagógica.

Como se ha referido, el desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional en el docente/tutor y en todo el equipo de docentes no sólo posibilitará lograr estudiantes emocionalmente mejor equipados, sino que ayudará al propio docente/tutor a adquirir habilidades de afrontamiento.

Así, los docente/tutores emocionalmente más inteligentes, en tanto pueden mostrar una óptima capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y la de los demás, poseerán recursos fundamentales para el afronte de los eventos más difíciles, tales como el estrés laboral y manejar de la mejor forma las respuestas emocionales negativas que a diario se presentan en las interacciones con los colegas de trabajo, los padres y madres de familia y con los propios estudiantes.

A partir de lo señalado, las autoridades, directivos, docentes/tutores que para ir resolviendo las paradojas y contradicciones de la sociedad del siglo XXI, se requiere de una escuela saludable, competente y feliz, y esto será una misión difícil de alcanzar sin docentes/tutores emocionalmente inteligentes.

b.1.9 Inteligencia Emocional y criterios de evaluación

Más allá del ámbito de aplicación de la Inteligencia emocional, se identifican cuatro niveles a través de las cuales puede ser evaluado. A continuación presentamos someramente una adaptación de Simmons (1998, p. 274):

Inconsciencia. En esta etapa los sujetos o grupos con dificultades derivadas de la carencia de inteligencia emocional no es que no puedan hallar una solución, es que ni siquiera pueden ver el problema, no sólo no están, en modo alguno, dispuestas, sino que niegan incluso que tengan necesidad de cambiar, resistiéndose a cualquier intento de transformación de sus pautas o paradigmas.

Vislumbrar. Las personas que se hallan en esta etapa perciben que necesitan mejorar y por ello comienzan a indagar el modo de realizarlo o en todo caso muestran que están predispuestas a hablar sobre el asunto, pero se encuentran insuficientemente preparadas para emprender el proceso de cambio y comprometerse plenamente con él. En esta etapa se culmina reemplazando la acción por el deseo de hacerlo. Ello es impulsado por la institución donde se enmarca el sujeto, que necesita y desea un cambio actitudinal de éste.

Disposición. Una vez sensibilizado el sujeto sobre la importancia de su crecimiento emocional, éste toma conciencia del problema, conoce las alternativas para intentar resolverlo, tiene una excelente disposición para intentarlo, se encuentra deseoso por emprender algún plan de acción. La disposición proviene de una fuerte necesidad, sucesos espectaculares o de crisis vitales.

Praxis. A través de esta etapa, se observa que los sujetos ya han realizado una valoración adecuada de sí mismos y se hallan en acción siguiendo un programa que los ayuda a transformarse, cambiando de forma marcada sus conductas emocionales; que para este caso

específico la praxis será el programa de capacitación en inteligencia emocional.

Existen varias formas de medir el coeficiente emocional (CE) de un individuo. Para ello, existen pruebas ya estandarizadas y de reconocimiento internacional que permiten establecer con bastante exactitud el nivel emocional en el que se encuentra una persona.

En base a sus estudios, Goleman (1995/2004) diseñó el Inventario de Competencias Emocionales (ICE) para medir las dimensiones que determinan la inteligencia emocional en el trabajo: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social, y habilidades sociales.

Dicho instrumento fue el resultado de un estudio piloto, a partir de este instrumento se integraron nuevos indicadores para evaluar la inteligencia emocional en las organizaciones laborales (Goleman y Cherniss, 2005, p. 137).

Para efecto de la investigación, cabe destacar que se ha utilizado el Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (ICE) la singularidad de este instrumento, se encuentra en la forma que combina una variedad holística y ecléctica de observaciones existentes, teorías, estrategias metodológicas, descubrimientos de investigación y una amplia naturaleza multifactorial.

Fue diseñado generando ítems que se ajustaran a factores específicos operacionalmente definidos, y la selección final de estos ítems se basó en el análisis estadístico y en las opiniones de doctores experimentados y especialistas en recursos humanos.

Cabe enfatizar, que el Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (ICE) es bastante breve en comparación con muchos otros cuestionarios de autocalificación (por ejemplo, MMPI-2, 16PF, CPI, EPQ, MCMI y PAI) y

cuenta con un formato de respuesta cualitativa más grande, que tiende a permitir una mayor cooperación por parte de los participantes. Aparte de ello, es la primera prueba empíricamente elaborada y comercialmente disponible para medir la inteligencia emocional.

b.1.10 Importancia de la Educación Emocional en las aulas

El desarrollo de las competencias socio-emocionales en el ámbito educativo propicia la generación de unos contextos favorables que repercuten positivamente en el desarrollo integral de los estudiantes, en los procesos de enseñanza-aprendizaje así como en las relaciones de las personas que integran la institución educativa.

De acuerdo con Bisquerra (2000), entendemos que la educación emocional es un:

“Proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello, se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social” (p. 243).

Bisquerra (2000), define la Educación Emocional como *el proceso educativo, permanente y continuo, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo,*

constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral.

Su objetivo es el desarrollo de competencias socioemocionales, consideradas competencias básicas para la vida. Adopta un enfoque de ciclo vital: no se limita a la educación formal; sino que se constituye en un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Para el desarrollo de las competencias emocionales debemos tener en cuenta la conciencia emocional, la regulación emocional, la autogestión, la inteligencia interpersonal, habilidades de vida y bienestar. En ese sentido, el primer destinatario de la Educación Emocional deben ser las y los docentes, porque necesitan de las competencias emocionales para el ejercicio de su profesión, porque de esa manera contribuirán a las competencias emocionales de sus estudiantes.

Las competencias emocionales son competencias básicas para la vida y, por lo tanto, deberían estar presentes en la práctica educativa. Pero no de forma ocasional, como a veces se da el caso, sino de manera intencional, planificada, sistemática y efectiva.

En “La educación tradicional ha primado el conocimiento por encima de las emociones” (Bach y Darder, 2002, p. 29); sin embargo, aunque fuese de manera no explícita, las emociones siempre han estado presentes en el contexto educativo. En definitiva “la educación emocional no se propone sustituir la razón por la emoción, sino que propone evolucionar del modelo de pensamiento-acción al modelo de emoción-pensamiento-acción” (p. 23).

En este sentido, es posible plantear que el desarrollo emocional debería ser el dinamizador de la educación, ya que posibilita mejores relaciones y

alternativas, razón por la cual es fundamental pensar en un sistema que permita su educación para conseguir personas emocionalmente competentes (Palou, 2008).

Desde esta mirada, la inteligencia emocional es entendida como un conjunto de habilidades de vida que deberían enseñarse en nuestro sistema educativo.

Cabe referir que la educación emocional es, seguramente una de las tareas pendientes en la sociedad en general. Ya Goleman (1995) se refería a los altos costos del analfabetismo emocional (crímenes, violencia, arrestos, uso de armas de fuego, suicidios, inseguridad ciudadana, depresión, ansiedad, estrés, desórdenes de la alimentación, abuso de drogas y alcohol). Lo cual lleva a pensar en estrategias de prevención y alfabetización emocional necesarias a través del sistema educativo.

La justificación de la educación emocional se sustenta en doce argumentos significativos:

- ✓ Desde la finalidad de la educación, el fin de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral de los estudiantes. La educación emocional propone un énfasis especial en este aspecto con el objetivo de otorgarle la relevancia que merece.
- ✓ Desde el proceso educativo, este se caracteriza por la *relación interpersonal*, y ésta está impregnada por fenómenos emocionales. En el proceso de aprendizaje individual y autónomo está presente la dimensión emocional, de manera que se hace indispensable ponerle un

interés especial dado las variadas influencias que las emociones tienen en el proceso educativo.

- ✓ Desde el autoconocimiento, que se resume en el aforismo: “*Conócete a ti mismo*”, inscrito en el pórtico del Templo de Apolo, en Delfos, ha sido uno de los objetivos del ser humano desde la antigüedad, además de estar presente en la educación.
- ✓ Desde la orientación profesional, hoy en día el índice de desempleo es un elemento de preocupación. Desde esta perspectiva la orientación profesional debe contemplar la necesidad de agregar una dimensión: preparar para el desempleo.

Como se sabe, el desempleo puede provocar una disminución de la autoestima, estados depresivos y otras secuelas en la salud física y mental del sujeto. Abordar estas situaciones desde la prevención implicará preparar para la vida desde una mirada que tenga en cuenta estas posibilidades.

- ✓ Desde el fracaso escolar, en la actualidad existen altos índices de fracaso escolar, dificultades de aprendizaje, estrés ante los exámenes. Estos hechos generan estados emocionales negativos como la apatía, la depresión, la falta de motivación, la disminución de la autoestima y, en algunos casos llegan a intentos de suicidio. Lo mencionado está muy relacionado con déficits de madurez y el equilibrio emocional.
- ✓ Desde las relaciones sociales, ellas pueden ser fuente de posibles conflictos ya sea en el devenir de la profesión como en la familia, la comunidad o en cualquier ámbito donde se desarrolle la vida de una

persona. Éstos afectan a los sentimientos, de forma que a veces pueden llegar a producirse respuestas violentas incontroladas.

- ✓ Desde la salud emocional, con cierta frecuencia se reciben estímulos que producen tensión emocional, éstos pueden ser estresores del trabajo, conflictos familiares, noticias, interrupciones, reveses económicos, pérdidas, enfermedades.

Estas tensiones emocionales pueden adoptar la forma de irritabilidad, ansiedad, depresión, ansiedad, problemas de relación. La frecuencia con que se produzcan debe llevar a una política de carácter preventivo.

- ✓ Desde la teoría de las inteligencias múltiples, como lo refiere Gardner, centrarse en las capacidades lingüísticas y lógicas durante la escolaridad puede suponer una estafa para los estudiantes que tienen capacidad en otras inteligencias. Asimismo, no tomar en cuenta la inteligencia emocional en el sistema educativo puede conllevar a un bloqueo de consecuencias nefastas para la vida personal y social.
- ✓ Desde la Inteligencia Emocional, es fundamental poner inteligencia a las emociones, tal como lo señala Goleman.
- ✓ Desde el analfabetismo emocional, éste se expresa de muchas formas: conflictos, violencia, ansiedad, estrés, depresión, dificultades de relación. Ello se da durante toda la vida, pero tiene se hace más patente en la etapa escolar.
- ✓ Desde la revolución de las tecnologías de la información y de la comunicación, se corre el riesgo de que las relaciones interpersonales queden sustituidas por las tecnologías de la comunicación (internet, televisión, radio, cd-rom, redes sociales). Ello puede provocar un aislamiento físico y emocional de las personas. Como sustitutos de la

relación de afecto a veces se utilizan programas de radio, televisión, animales de compañía, consumo de drogas. Simultáneamente la sociedad de la información desarrolla una oferta documental frente a la cual el sujeto debe escoger, de allí un argumento más para educar emocionalmente ante los nuevos retos por venir.

- ✓ Desde el nuevo rol del profesor, ya hemos dicho que el rol de transmisor de conocimientos queda anacrónico, de lo que se desprende que éste se centre más en aportar una relación emocional de apoyo al alumnado.

Se dice que el paradigma de la educación racional, centrada en el aprendizaje de contenidos, soslayando las dimensiones no académicas de los alumnos, sobre todo las emociones, ha expresado su agotamiento.

Por lo cual se impone la urgencia de un cambio en ese sentido, aquello solo será posible en la medida que la sociedad revalore el papel de las emociones como un elemento fundamental y sustantivo del proceso enseñanza-aprendizaje.

En consecuencia, el aprendizaje social y emocional debería estar al mismo nivel de cualquiera de las disciplinas que se consideran fundamentales en la escuela (Dalai-Lama, 2003), ya que su abordaje permite a las personas mejores niveles de estabilidad, desarrollo y competencia.

Los programas emocionales deben ayudar a los educandos a calmarse, para disminuir el tiempo de recuperación de la actividad emocional; fortalecer el reconocimiento de los estados mentales en los demás, para acrecentar la empatía y las relaciones interpersonales; enseñar a afrontar los problemas interpersonales, desde la perspectiva del diálogo sobre los sentimientos; y

desarrollar la capacidad de planeación anticipada para evitar las situaciones difíciles y el análisis de la conducta de cada cual en los demás (Greenberg, 2003).

Por otro lado, la educación emocional es el medio a través del cual las emociones no se disparen y lleven a nuestros estudiantes a cometer actos y expresar conductas que pongan en riesgo sus vidas o las de los demás, ya sea en el plano físico o psicológico.

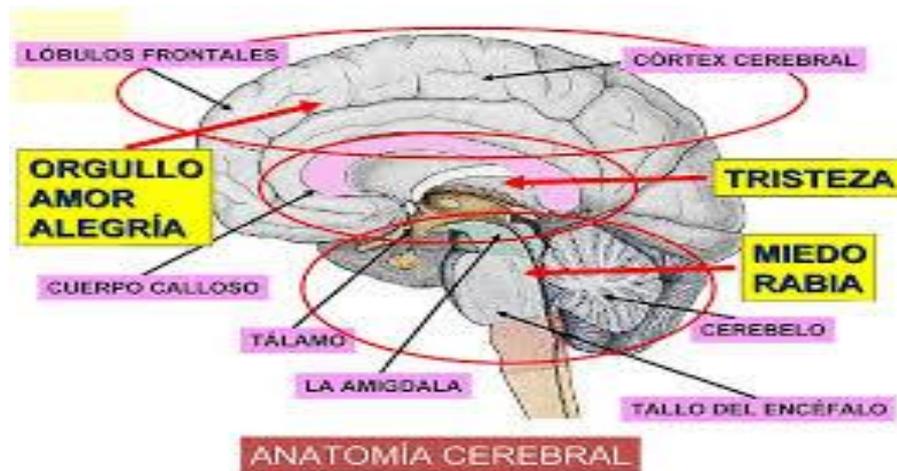
Si la educación se entiende como un proceso integral que busca el desarrollo integrado de las y los estudiantes, entonces caemos en la cuenta que cognición y emoción constituyen un todo dialéctico, de forma tal que la modificación de uno influye en el otro y en el todo del que forman parte. Por eso se dice y se constata que en el aula muchas veces el aprendizaje depende más de la emoción que de lo racional con que se trabajan los contenidos de las materias. Lo que nos lleva a afirmar sin lugar a dudas que si ganamos el corazón del estudiante, el aprendizaje está garantizado.

b.1.11 El Cerebro Emocional

Goleman (2008), menciona que los sentimientos, aspiraciones y anhelos constituyen puntos de referencia ineludibles y que la humanidad debe gran parte de su existencia a la decisiva influencia de las emociones; el poder de las emociones es extraordinario.

Expondremos brevemente algunos elementos esenciales del cerebro emocional a fin de comprender la relación tan estrecha que existe entre Cerebro y Emoción, entendiendo a este último como fenómeno psíquico.

Figura N° 3: El Cerebro Emocional



(Fuente de la imagen: <https://www.google.com.pe>)

b.1.11.1 El cerebro: es el órgano principal del sistema nervioso, es probablemente el órgano más complejo que se conoce en la naturaleza, es el que recibe toda la información del mundo externo a través de los sentidos y del mundo interno (de nuestros órganos y cuerpo en general). Tiene dieciocho mil millones de neuronas.

Propiedades de la corteza cerebral:

Es una capa que solo tenemos los seres humanos. Son:

- ✓ *La de Excitación:* O sea que las células del cerebro responden con mayor o menor fuerza a los estímulos del medio.
- ✓ *La de Inhibición:* Viene a ser la propiedad por la cual las células del cerebro controlan las reacciones para que sean fuertes o débiles. Protege al cerebro.
- ✓ *La Movilidad:* Viene a ser el juego de estas dos propiedades que permiten el equilibrio.

- ✓ *Los hemisferios cerebrales:* la corteza cerebral se divide en dos partes: hemisferio derecho y hemisferio izquierdo. Se señala que en el hemisferio derecho residen las funciones artísticas, musicales, razonamiento espacial y espíritu soñador. Está más involucrado en el procesamiento de la información perceptivo-espacial.

Su forma de procesar es más sintética. Es en este hemisferio donde se procesa la información emocional.

En tanto en el hemisferio izquierdo, se localiza el lenguaje, razonamiento numérico, pensamiento analítico y espíritu pensador. Se considera a este hemisferio más “racional”, especializado en tratar la información de manera analítica, y está ligado a funciones lingüísticas.

Tipos de Sistema Nervioso:

En función a las propiedades mencionadas, cuando éstas se combinan se dan los tipos de sistema nervioso o temperamento:

- ✓ El fuerte equilibrado, tiene predominio el de la excitación, pero es tranquila.
- ✓ El fuerte desequilibrado, predomina la excitación y se descontrola.
- ✓ El débil equilibrado, predomina la inhibición.
- ✓ El débil desequilibrado, predomina la inhibición pero se descontrola.

Tipos de Corteza Cerebral en el hombre:

- ✓ El tipo artístico: predomina el primer sistema de señales, los sentidos.
- ✓ El tipo intelectual: predomina el segundo sistema de señales, el lenguaje.

- ✓ El tipo intermedio: hay un equilibrio.
- ✓ *La amígdala*: es un pequeño órgano del tamaño de una almendra, de ahí su denominación, y está situado en el sistema límbico y tiene funciones muy importantes en la evaluación del acontecimiento y en la activación de la respuesta emocional.
- ✓ *La neurona*: es la célula nerviosa. Cada neurona tiene el pericarion, que es la zona donde se ubica el núcleo y desde el cual nacen dos tipos de prolongaciones: las dendritas y el axón. Éste, es la prolongación larga de calibre uniforme que tiene la función de conducir impulsos eléctricos desde el cuerpo neuronal hasta las terminales axónicas de otras neuronas.

Se distingue entre neuronas sensitivas (aférentes) y neuronas motoras (eferentes). Las primeras transmiten información de los centros sensitivos al SNC; las segundas van del SNC a las distintas partes del cuerpo (músculos, glándulas). Las neuronas transmiten información de una a otra mediante neurotransmisores.

- ✓ *Los neurotransmisores*: son las sustancias que posibilitan la conexión entre las neuronas al nivel de las sinapsis. Actualmente se conocen unos cincuenta neurotransmisores, entre las que están la serotonina, la oxitocina, la dopamina, la feniletilamina, la vasopresina, etc. Algunos neurotransmisores son hormonas implicadas en otros procesos del organismo. Los neurotransmisores intervienen en multitud de procesos transmiten las sensaciones de hambre, sed, sueño, placer, apetito sexual, ira, miedo, depresión, etc. También están relacionados con la regulación de constantes metabólicas como la temperatura corporal y la

presión sanguínea. Se dice que los neurotransmisores desempeñan un papel relevante en las emociones.

b.1.12 La Orientación Educativa y la Tutoría

Es necesario analizar algunas definiciones con las que está relacionada, como son la orientación, tutoría y formación integral.

b.1.12.1 La Orientación

En sentido amplio la Orientación tiene el propósito de ayudar a las personas a desarrollar capacidades personales y sociales, que les permitan valorar a los demás y al mundo donde viven, lo que configura la integralidad del ser humano.

La orientación “se concibe como un proceso de ayuda dirigido a todas las personas a lo largo de toda la vida, con objeto de potenciar el desarrollo de la personalidad integral” (Bisquerra, 2011, pág. 16).

Desde esta posición, lo que se debe asegurar no solo es la formación integral sino también la permanencia de las y los estudiantes en el sistema educativo, con lo que se va perdiendo la postura del carácter terapéutico correctivo de la orientación, a favor de una postura en la que la acción orientadora se concibe como una respuesta más amplia, que tenga en cuenta los constantes cambios sociales, culturales y económicos y, por tanto, los nuevos protagonistas y los nuevos escenarios en los que debe intervenir.

En las instituciones educativas esta respuesta educativa se brinda a través del acompañamiento, para de esa manera brindar ayuda y apoyo, desde distintas propuestas, enfoques y actividades en todos aquellos aspectos emocionales o afectivos que participan en el aprendizaje.

Esta perspectiva fue asumida desde hace varios años por el Ministerio de Educación al definir la orientación como “el proceso de acompañar a los estudiantes, continua y sistemáticamente, durante su paso por el sistema educativo, atendiendo las necesidades afectivas, sociales, cognitivas y pedagógicas que pudieran afectar su desarrollo integral” (Minedu, Marco conceptual de la tutoría y orientación educacional-Propuesta de convivencia y Disciplina Escolar Democrática, 2005).

Su preocupación es asegurar un desarrollo positivo y el bienestar de las y los estudiantes, a través de espacios, momentos y relaciones, que permitan prevenir o enfrentar las diferentes problemáticas psicosociales que se presentan a lo largo del ciclo vital.

Por esta razón, se considera como transversal y permanente en el quehacer pedagógico; de carácter formativo y preventivo y pretenden que los estudiantes sean transformadores de sí mismos y de su entorno, potencializando sus competencias. (Minedu, Diseño Curricular Nacional, pág. 54).

b.1.12.2 La Tutoría

Según la legislación peruana, quien realiza esta acción es la tutora o el tutor, que es el docente responsable de aula para los niveles de educación inicial y primaria y un docente designado para el nivel secundario.

La creación de la figura de la tutora y del tutor ha sido un modo de institucionalizar la orientación educativa (Mora, 1998, pág. 23). Para definir la tutoría hay que hacer alusión al currículo. El currículo vigente establece áreas curriculares y el quehacer de la tutoría.

Las áreas curriculares, en ese sentido, atienden las competencias y aprendizajes a los que todos los estudiantes deben acceder durante su paso por el sistema educativo. En tanto la tutoría brinda acompañamiento, apoyo y ayuda a través de acciones de orientación durante el mismo periodo.

Es por ello se dice que la tutoría contribuye a la formación integral de los estudiantes, lo que a su vez es propósito del currículo.

En este sentido, lo único que diferenciaría la tutoría de la orientación son el objeto de su atención y los agentes que la promueven desde sus diferentes campos. La tutora o tutor es una o un docente que hace orientación a un grupo específico previamente designado.

En cambio la orientadora o el orientador es cualquier persona que forma parte del contexto de la o el estudiante y el objeto de su acción se amplía a todos los agentes educativos, constituyendo lo que Longás y Mollá (2007), señalan como escuela orientadora.

La tutoría se enmarca dentro de la orientación educativa y es un servicio de acompañamiento socio-afectivo a los estudiantes de manera permanente en todo el proceso educativo. Se define como la interacción que se establece entre el docente tutor y la /el estudiante que se sustenta en un vínculo afectivo.

Ello permite la construcción de relaciones significativas, orientadas a propiciar la libertad de expresión y el diálogo por parte de las y los estudiantes sobre aspectos de su vida personal.

- Formación Integral:

Podemos definir la formación integral como el proceso continuo, permanente y participativo que busca desarrollar armónica y coherentemente todas y cada una de las dimensiones del ser humano (ética, espiritual, cognitiva, afectiva, comunicativa, estética, corporal, y socio-política), a fin de lograr su realización plena en la sociedad (Rincón, 2008).

La formación integral implica una perspectiva de aprendizaje intencionada, tendiente al fortalecimiento de una personalidad responsable, ética, crítica, participativa, creativa, solidaria y con capacidad de reconocer e interactuar con el entorno para que se construya una identidad sociocultural, particularmente generacional.

Busca promover el crecimiento de las personas a través de un proceso que supone su visión multidimensional y tiende a desarrollar aspectos como la inteligencia emocional, intelectual, social, material y ética-valoral (Ruiz, 2012).

Se puede señalar entonces que contribuir a la formación integral desde una dimensión formativa, involucraría favorecer el desarrollo de potencialidades y ayudar al estudiante a asumir roles que le den la posibilidad de acceder a la sociedad en forma competente a través del dominio de conocimiento de hechos científicos y culturales; práctica de procedimientos, desarrollo de actitudes, descubrimiento de valores e integración de normas.

b.1.12.3 Enfoque de la tutoría

En sentido amplio, la tutoría se centra en el enfoque de desarrollo humano, ya que el ser humano es identificado como protagonista y destinatario de todo proceso de cambio (PNUD, 1990) entendiendo el desarrollo como la promoción del crecimiento potencial de las personas, del aumento de sus posibilidades, y del disfrute de la libertad para vivir la vida que valoran.

El objetivo del desarrollo, por tanto, es crear un entorno que permita que las personas disfruten de vidas largas, saludables y creativas, por lo que está asociado al fortalecimiento de capacidades relacionadas con todas las cosas que una persona puede ser y hacer en su vida, en forma plena en todos los terrenos y con la posibilidad de que todos los individuos sean sujetos y beneficiarios del desarrollo.

El PNUD (2010), define desarrollo humano como:

La expansión de las libertades de las personas para llevar una vida prolongada, saludable y creativa; conseguir las metas que consideran valiosas y participar activamente en darle forma al desarrollo de manera equitativa y sostenible en un planeta compartido. Las personas son a la vez beneficiarias y agentes motivadores del desarrollo humano, como individuos y colectivamente. (pág. 24).

En términos educativos, se puede sostener que para lograr desarrollo, es posible aproximar a los estudiantes a experiencias de bienestar igualando capacidades para disfrutar actividades valiosas y sentirse bien por ello, sin tomar en cuenta el espacio material. Es por ello que la tutoría busca que el estudiante aprenda a vivenciar bienestar a partir de la elección de una manera

de ser, hacer y vivir, evitando aferrarse al vacío, a la carencia o la desesperanza. Este estado de bienestar es lo que le brindaría condiciones de educabilidad y por tanto capacidad de enfrentar los retos de la vida, las dificultades existenciales y la incertidumbre desde la decisión autónoma de la y el estudiante.

Mahbub reflexiona acerca del desarrollo humano, con miras al cambio y con una respectiva de positivismo frente al tan cuestionado modelo de desarrollo euro anglo céntrico, mirada que le da a las un lugar central, analizando y entiendo esta postura en términos de las personas, de su formación de capacidades humanas, abarcando a toda la sociedad, no solo a su economía.

El propósito básico del desarrollo humano es ampliar las opciones de las personas. En principio, estas opciones pueden ser infinitas y cambiar a lo largo del tiempo. El objetivo del desarrollo es crear un ambiente que permita a las personas disfrutar de una vida larga, saludable y llena de creatividad.

Se sabe que las personas constituyen tanto el medio como el fin del desarrollo, pero no deben ser vistas como simples instrumentos para producir mercancías, a través del aumento del "capital humano". Debemos recordar que los seres humanos son el fin último del desarrollo, alimento no conveniente para la máquina materialista.

El desarrollo humano supone tener dos lados. Uno lo constituye la formación de capacidades humanas, como mejoras en la salud, conocimiento y habilidades. El otro es el uso que las personas hacen de estas capacidades adquiridas ya sea en empleo, actividades, productivas, asuntos políticos o tiempo libre.

Una sociedad necesita desarrollar capacidades humanas así como también asegurar un acceso equitativo a oportunidades. Se produce una importante

frustración en las personas si la balanza del desarrollo humano no logra equilibrar ambos lados delicadamente.

Además del enfoque de desarrollo humano, la tutoría se sustenta en otros enfoques transversales como:

- ✓ *Desarrollo del ciclo vital*: la orientación es un proceso de ayuda a todas las personas, a lo largo de toda la vida, en todos sus aspectos (Bisquerra, 1996, p. 44).
- ✓ *Sistémico – Ecológico*: El proceso de desarrollo del ser humano, se enmarca en una serie de sistemas relacionados unos con otros, que son distintos escenarios de interacción con el ambiente (Bronfenbrenner, 1987) en ese sentido, el desarrollo humano es inseparable del contexto ambiental en el que se desarrolla la persona (Kail y Cavavaugh, 2011).
 - De acuerdo a ello, la escuela es un sistema en el cual todos los actores interactúan entre sí con el fin de crear condiciones que faciliten el logro del aprendizaje.
- ✓ *Intercultural*: Reconoce y respeta el derecho a la diversidad y fomenta la interacción entre culturas de una forma equitativa, donde se concibe que ningún grupo cultural se encuentre por encima del otro, reconoce y valora los aportes de éstos al bienestar y desarrollo humano favoreciendo en todo momento la interrelación de niñas, niños y adolescentes de diversas culturas, a partir del ejercicio de sus derechos (MIMP, 2012, p. 17).
- ✓ *Género*: Es una forma de mirar la realidad identificando los papeles y tareas que realizan los hombres y las mujeres en una sociedad, así como las asimetrías, relaciones de poder e inequidades que se producen entre ellos.

El progreso en el desarrollo humano es difícil de sostener frente a injusticias crecientes o persistentes. En el centro de injusticias persistentes se encuentra la desigualdad de género. A pesar que se ha reducido la desigualdad económica, la desigualdad de género es persistente. Una mayor equidad entre hombres y mujeres no sólo es valiosa en sí misma, sino que es esencial para promover el desarrollo humano (MIMP, 2014).

- ✓ *De derechos:* Busca garantizar a niñas, niños y adolescentes el pleno ejercicio de sus derechos mediante acciones que realiza el Estado, la comunidad y la familia, de acuerdo al rol y la responsabilidad de cada uno.

El ejercicio de derechos posibilita el incremento de sus capacidades, garantiza su protección, amplía sus opciones y por lo tanto, su libertad de elegir. Establece que los derechos humanos se centran en la dignidad intrínseca y el valor igual de todos los seres humanos. Son inalienables y deben ser ejercidos sin discriminación (MIMP, 2012, p. 17).

- ✓ *Territorial:* Este enfoque propone una mirada multidimensional del desarrollo que incluye el desarrollo humano, el desarrollo social e institucional, el desarrollo ambiental y el desarrollo económico (CNE 2014, p.4), y destaca aspectos como la necesidad de la articulación desde el territorio de las diferentes políticas y actores sectoriales, así como la importancia de la participación de la ciudadanía en el diseño, gestión y evaluación de políticas públicas.

b.1.12.4 Los pilares de la Tutoría y Orientación Educativa

La Tutoría y Orientación Educativa se fundamenta en tres pilares, a saber: el currículo, el desarrollo humano y el acompañamiento socioafectivo.

✓ El currículo

Éste expresa la intencionalidad educativa prevista en las políticas educativas y las políticas priorizadas, señalando los aprendizajes que los estudiantes deben desarrollar en cada nivel educativo, en el contexto de la diversidad del país, con calidad educativa y equidad.

La tutoría es inherente al currículo, es decir, forma parte de él. Se trata de un servicio de acompañamiento socio-afectivo, cognitivo y pedagógico a los estudiantes, que contribuye al logro de los aprendizajes y a la formación integral, en la perspectiva del desarrollo humano. Diversos estudios han mostrado que recibir una adecuada orientación favorece el bienestar y el desempeño académico de los estudiantes (Lapan, Gysbers y Sun, 1997).

El hecho de que la tutoría sea parte del currículo no significa que sea un área curricular. El currículo no se agota en las áreas curriculares, del mismo modo que la tutoría es más amplia que la hora de tutoría. Por su importancia para la formación integral de los estudiantes y su aporte al logro de los aprendizajes, el plan de estudios de la Educación Básica Regular considera una hora de tutoría dentro de las horas obligatorias, que no excluye el trabajo tutorial permanente y transversal tanto con las y los estudiantes como con las familia.

✓ El desarrollo humano

A partir de evidenciar la demanda de aprendizaje en las y los estudiantes se plantea una formación integral de ellos en respuesta a sus necesidades y características particulares y que en la práctica se ha limitado al desarrollo de

capacidades cognoscitivas, dejando de lado la multidimensionalidad del educando.

Cusianovich (2013) pone de relieve la necesidad de una educación holística que se centre en los sujetos y su condición humana, social e históricamente producida, entendiéndolos como agentes protagónicos de su proceso educativo y la construcción de una nueva sociedad.

A decir de Bisquerra, la Orientación Educativa está destinada a todos los estudiantes y no solamente a aquellos que puedan tener alguna dificultad; busca potenciar el desarrollo humano y no se limita a una fase o periodo de este; y se trata de una intervención profesional que tiene detrás concepciones filosóficas.

Sanz (2002, p.52) resume las principales características de la orientación centrada en el desarrollo de la siguiente manera:

- Está destinada a todas y todos los estudiantes.
- Se cuenta con un currículo de orientación.
- Forma parte del proyecto educativo.
- Involucra a todo el personal de la escuela.
- Contribuye a la mejora de los aprendizajes de las y los estudiantes.
- Incluye servicios especializados (si bien está destinada a todas y todos los estudiantes, se reconoce que algunos pueden requerir intervenciones específicas).
- Su intencionalidad es amplia, comprehensiva y está diseñada para promover competencias a lo largo del desarrollo de los estudiantes, en lo relacionado con: aprender a vivir (dimensión personal y dimensión social), aprender a trabajar (dimensión personal y dimensión social) y aprender a aprender (dimensión académica).

Para comprender en mayor medida este enfoque y su pertinencia para el contexto peruano, es importante que, sobre la noción de desarrollo, retomemos dos conceptos trabajados previamente por la DITOE (MINEDU, 2005): *la multidimensionalidad y la multidireccionalidad* del desarrollo. Desde el primer concepto se alude a que el desarrollo de la persona se da en múltiples dimensiones interrelacionadas.

En este sentido, un enfoque de desarrollo exige atender de manera integral a las dimensiones cognitiva, afectiva, social, emocional, entre otras; comprendiendo de manera holística al sujeto humano.

En cuanto a la multidireccionalidad, el concepto destaca que, dada la complejidad del proceso de desarrollo, las múltiples influencias e interacciones entre el sujeto activo y su medio conllevan a que el desarrollo pueda tomar diferentes sentidos a partir de estas interacciones.

Por ejemplo, un adolescente que termina con su enamorada y se deprime, puede atravesar un momento de tristeza absolutamente esperado y normal. Sin embargo, si este mismo adolescente se encuentra en un medio en el cual existe alto consumo de sustancias psicoactivas, y a su vez, algunos de sus pares cercanos consumen sustancias psicoactivas; entonces, ese adolescente se encuentra en una situación de riesgo incrementado.

Es fundamental, entonces, que la orientación educativa se anticipe a tales situaciones y que antes de que incurra en un posible consumo, la escuela haya contribuido a que este estudiante y sus compañeros sean asertivos, practiquen estilos de vida saludables, entre otros aspectos (MINEDU, 2006).

De esta manera, puede observarse la importancia del acompañamiento socioafectivo que la y el estudiante necesita en este momento de su desarrollo.

Estas características del desarrollo humano son abordadas con diversos énfasis a través de las áreas curriculares y la orientación educativa. Las primeras desarrollan competencias en las múltiples dimensiones de la persona humana; competencias cuya adquisición ha sido graduada según lo esperado en cada etapa del desarrollo.

Por su parte, a través de la orientación educativa se enfatiza, principalmente, el trabajo sobre la multidireccionalidad del desarrollo, de allí la importancia del trabajo de tutoría individual y de tutoría grupal, considerando por ejemplo, que junto a aspectos comunes entre las diferentes clases, existen aspectos propios de la dinámica de cada aula que deben ser abordados de manera específica, y que pueden coincidir o no, con los de otras secciones, del mismo grado incluso.

Nuestro sistema educativo plantea que el estudiante es el centro del proceso y del sistema educativo (artículo 53° de la Ley N° 28044, Ley General de Educación).

En este sentido, comprender al estudiante como un sujeto que se desarrolla en contextos sociales, históricos, económicos y simbólicos específicos; nos exige poner de relieve la necesidad de que la educación tome en cuenta el conjunto de estos aspectos y, de manera específica, que la orientación en la escuela se organice en función de ello.

Vale decir, pensando en nuestro sistema educativo desde este enfoque, la orientación no será tarea solamente de las tutoras o los tutores, ni solamente del Comité de Tutoría y Orientación Educativa. Asimismo, la orientación no deberá realizarse solamente en las horas de tutoría grupal sino a través del conjunto de procesos pedagógicos (currículo, convivencia, entre otros), con la participación de todos los actores de la comunidad educativa.

✓ Acompañamiento socioafectivo

En cuanto a la dimensión formativa de la relación entre docente tutor o tutora y estudiante, considerado aquí como acompañamiento socioafectivo, existe en la literatura especializada gran cantidad de evidencia respecto al impacto de una adecuada relación entre estudiantes y docentes en la formación integral, sea en aspectos cognitivos, sociales, emocionales, entre otros.

En esta línea, uno de los aspectos fundamentales de la implementación de la tutoría y orientación educativa es el relacionado al vínculo entre el docente tutor o tutora y sus estudiantes.

Este aspecto es expresado con claridad y pertinencia en documentos del Ministerio de Educación (MINEDU, 2005; p. 13): Desde que nacemos, y a lo largo de la vida, las relaciones que establecemos con los demás nos van formando como seres humanos; y en un complejo proceso de interacción con nuestras disposiciones innatas, se van marcando las pautas de nuestro desarrollo. Es también gracias a los otros como llegamos a ser nosotros mismos. (...)

La tutoría se realiza en gran parte a través de las relaciones que establecemos con los estudiantes. El aspecto relacional es, por excelencia, el que le otorga su cualidad formativa. (...) Para muchos, vivir relaciones en las que exista confianza, diálogo, afecto y respeto, en las que se sientan aceptados y puedan expresarse, sincera y libremente, será la principal ayuda que obtendrán de sus tutores.

b.1.12.5 La función del Tutor

La tutora y el tutor, centrados en el rol de mediadores o facilitadores, basado en habilidades de comunicación y escucha, se enfocan en los aspectos vivenciales en la hora de tutoría, un espacio donde se tratan asuntos relevantes para las y los estudiantes, para que puedan interactuar y conversar sobre sí mismos y el grupo.

Lo que previene que diferentes factores de la vida cotidiana, del proceso de desarrollo o del entorno y realidad sociocultural de las y los estudiantes afecten su aprendizaje y desarrollo personal. Por esto, la hora de tutoría se debe caracterizar por hacer énfasis en ciertos elementos como:

- La especial atención por parte de la tutora o del tutor a la manera cómo viven y experimentan las y los estudiantes su proceso de desarrollo, que se suele expresar en las inquietudes, necesidades e intereses que las y los estudiantes experimentan cotidianamente.
- La labor de orientación que se realiza fundamentalmente mediante el vínculo que se establece con las y los estudiantes. Será el tipo y la calidad de esta relación los que facilitarán el desarrollo personal, por lo que la tutora o el tutor debe buscar

establecer que este vínculo sea acogedor, de soporte, respeto y cercanía. La comunicación y el diálogo entre la tutora o el tutor y las y los estudiantes, y entre ellos, son aspectos centrales de la tutoría.

- Las actividades que se desarrollan dentro de la hora de tutoría no son objeto de calificación. El sentido de la evaluación en tutoría es conocer el proceso o evolución por el que transita cada estudiante y el grupo-clase en su conjunto, buscando identificar: logros, dificultades, etapas, cambios, momentos significativos y también obtener retroalimentación sobre la labor tutorial realizada para optimizarla.

Según la R.D. N° 343-2010-ED, (Minedu, 2010, p. 7) la responsabilidad de los tutores es:

-Con los estudiantes:

- a) Acompañar el proceso de desarrollo de los estudiantes, a fin de contribuir a su formación integral.
- b) Elaborar e implementar el Plan Tutorial de Aula, el cual será flexible y responderá al diagnóstico de necesidades e intereses de los estudiantes. Asimismo, deberá diseñar, desarrollar y evaluar las sesiones de tutoría.
- c) Facilitar la integración de los estudiantes en su grupo-clase y en el conjunto de la dinámica escolar.
- d) Promover la realización de Asambleas Escolares de Aula.
- e) Informar oportunamente al Director de toda situación, hecho o acontecimiento que vulnere los derechos de los estudiantes, para que se tomen las medidas pertinentes.

- f) Registrar en la ficha acumulativa personal del estudiante, los aspectos más relevantes de su proceso formativo, teniendo en cuenta que su uso se limita al ámbito escolar y debe emplearse con reserva y respeto por el estudiante.
- g) Coordinar con el Director y los padres de familia el apoyo a los estudiantes que requieran atención, para su derivación oportuna a las instituciones o servicios pertinentes.

-Con los padres de familia:

- a) Promover y organizar la realización al menos de cuatro reuniones durante el año con los padres de familia de su sección, para tratar temas relacionados con la orientación de los estudiantes.
- b) Desarrollar entrevistas con los padres de familia de los estudiantes que lo necesiten.
- c) Coordinar con el Comité de Tutoría y Orientación Educativa la realización de actividades de Escuela de Padres.

-Con los docentes y auxiliares de educación:

- a) Establecer comunicación permanente que permita orientar el desarrollo de los estudiantes.
- b) Coordinar y promover acciones que los involucre en el desarrollo de la Tutoría y Orientación Educativa.
- c) Apoyar la disciplina y convivencia escolar en el marco del respeto a la integridad física, psicológica y moral de los estudiantes, erradicando todo tipo de maltrato o castigo como método correctivo.

b.1.12.6 Las cualidades del Tutor

El tutor está inmerso en un contexto de relaciones diversas y específicas con las y los estudiantes, con sus familias y consigo mismo.

Por ello, es indispensable que fortalezca o desarrolle habilidades sociales, tales como: saber comunicar, saber persuadir, negociar, dirigir, resolver conflictos, conseguir cooperación, trabajar en equipo; asimismo destrezas emocionales, como la automotivación, la autorregulación y la conciencia emocional.

El dominio de estas destrezas lo harán emocionalmente competente. De esta manera, contribuirá a desarrollar competencias socioemocionales en sus estudiantes; a la vez fortalecerá las suyas, con la finalidad de cumplir mejor su función como tutor; sintiéndose bien; y por ende haciendo sentirse bien a los demás.

Como bien se sabe, en el aula se generan y establecen relaciones cargadas de emociones, intereses, gustos y preferencias de distinta intensidad entre las y los estudiantes, por ejemplo, durante una sesión de tutoría se puede observar: sonrisas, miradas despectivas, gestos de rechazo, muestras de aceptación, entre otras, que el tutor deberá tomar en cuenta.

Por ello, es necesario que como tutor el docente conozca y regule sus emociones a fin de que pueda ayudar a sus estudiantes a resolver distintas situaciones que se le presentan en la vida cotidiana. En ese sentido, es importante que el tutor realice una autoevaluación de las siguientes cualidades y características.

Veamos, a continuación la siguiente figura:

Figura N° 4: Cualidades del autor



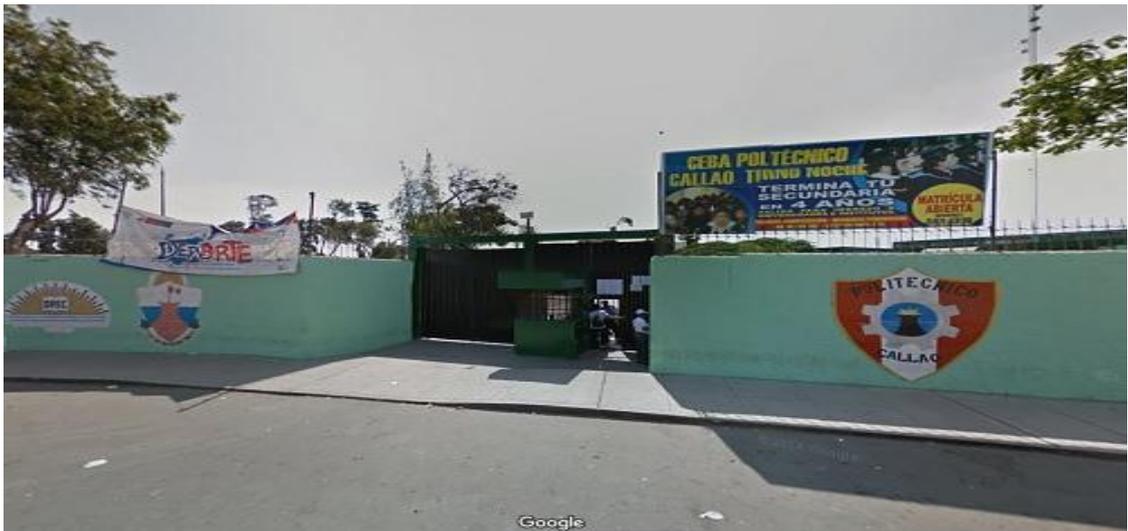
(Fuente: MINEDU. Cartilla: Orientaciones para desarrollar la Tutoría Grupal en la ATI, pàg.9)

b.2 Las Instituciones Educativas Politécnicas en la Región Callao

Son entidades acreditadas; líderes en educación técnica, científica y humanista formadoras de ciudadanos emprendedores.

b.2.1. I.E. Politécnico Nacional del Callao: Se encuentra ubicado en la Av. Elmer Faucett Cdra. 7 s/n Urb. Manuel C. Dulanto, en la Provincia Constitucional del Callao. Cuenta con Proyecto Educativo Institucional (PEI). (2014-2018).

Figura N° 5: Institución Educativa Politécnico Nacional del Callao



Fuente de imagen:

<https://www.google.com.pe/search?q=imagen+del+politecnico+nacional+del+callao>

-*Población Escolar:* Un aproximado de 1, 300 estudiantes.

-*Número de Docentes Tutores:* 23.

-*Historia de su Formación:*

Un 18 de Mayo de 1940, en un local construido por la Junta Pro Desocupados del Primer Puerto, frente al parque de la Guardia Chalaca, durante el gobierno de Manuel Prado Ugarteche, fue creado la escuela fiscal, en vista de que los resultados del censo de aquel año arrojó que el 57% de la población era analfabeta y el 35% no hablaba ni entendía español.

En 1941 esta escuela recibió la Denominación de "Centro Industrial de Varones del Callao". Posteriormente con Resolución Suprema N° 2065 se cambia la denominación a "Escuela Industrial Canadá", rectificándose después

por el nombre "Centro Industrial Canadá de Varones", mediante oficio 1096 de fecha 14 de Octubre de 1945.

Durante el gobierno del General Odría se cambia de categoría como Instituto Nacional de educación Industrial "Canadá" con Resolución Ministerial 1393 del 13 de Marzo de 1951.

La institución contaba con infraestructura adecuada y profesionales calificados que brindaban un buen servicio en cada una de sus 6 especialidades. Es en estas circunstancias en que durante el gobierno del Arq. Fernando Belaunde Terry se da la Ley 15007 de fecha 9 de abril de 1964, convirtiendo a la institución educativa en "Politécnico Nacional de Varones del Callao".

En 1972 al producirse el terremoto que afectó seriamente el local del Politécnico, el INIED (Instituto Nacional de Infraestructura educativa) declara inhabitable y la inmediata evacuación de sus ambientes.

En el año 1978 se crea el CECAT - Callao, y son los profesores del Politécnico quienes se encargan del dictado de las especialidades en las áreas de Carpintería, Mecánica, Electricidad y Automotores para el nivel básico y superior.

Hoy en día, la Institución Educativa Politécnico Nacional del Callao, cuenta con 44 secciones y 12 especialidades: Contabilidad computarizada, Dibujo Técnico, Computación e Informática, Química Industrial, Modeleria y Fundición, Fuerza Motriz, Electricidad, Electrónica, Mecánica de Producción, Construcciones Metálicas, Construcciones de Madera e Industria del Calzado, y gracias a estas carreras técnicas que brinda presenta una gran demanda entre la población Chalaca y los distritos aledaños.

-Reseña Histórica de la Insignia

Su forma representa los brazos extendidos que significa demostración de seguridad a quienes lo llevan, felices de pertenecer al glorioso Politécnico. Su forma simboliza el torreón de la defensa del corazón chalaco, con el sol naciente de luz, permanente, alumbrando el porvenir de una juventud pujante y viril, envuelto en un manto azul cielo de ensueño por el engranaje que mueve el mundo, al amparo de nuestra bandera rojiblanca que rememora en su permanencia la historia de lucha, amor, bondad, sacrificios y triunfos como símbolo.

-Infraestructura: La infraestructura de esta institución es amplia y moderna, cuenta con amplias aulas, talleres, laboratorios, biblioteca, dos lozas deportivas, gimnasio, estadio, áreas verdes, entre otros.

-Visión: Al 2018, es una institución acreditada; líder en educación técnica, científica y humanista formadora de ciudadanos emprendedores, capaces de resolver problemas; con conciencia ambiental y saludable, comprometidos con su comunidad.

-Misión: Formar estudiantes emprendedores, éticos, que resuelven problemas, capaces de insertarse en el mercado laboral, cuidando su salud, el medio ambiente y contribuyendo al desarrollo de su comunidad.

En el IV. Marco de la Propuesta Pedagógica, (Proyecto Educativo Institucional), se señala que:

-Tutoría

En la Institución Educativa “Politécnico Nacional del Callao” la TUTORÍA responde a situaciones especiales que tiene cada estudiante, proveniente de distintos estratos sociales, de hogares con situaciones particulares, por lo que la acción tutorial es una actividad inherente a la función del profesor en forma obligatoria.

La acción tutorial se realiza como un acompañamiento permanente y transversal a las actividades pedagógicas que desarrolla el docente.

La Tutoría y Orientación Educativa como los Programas de Prevención – Cultura de Paz, Cuidado del Medio Ambiente, Educación Sexual y Prevención del Uso Indebido de Drogas están incorporadas en nuestro Proyecto Curricular.

La hora de Tutoría semanal no es una clase, se orienta a dar oportunidad a los estudiantes para interactuar sobre sí mismos y el grupo.

En Tutoría se dará importancia a las normas básicas de convivencia, y se trabajará asuntos referidos a la salud física y mental, desarrollo personal, social, ayuda comunitaria, orientación y elección vocacional, cultura y actualidad, apoyo académico, convivencia y disciplina escolar.

-Servicios Complementarios:*-Departamento de Orientación del Educando*

La Institución Educativa cuenta con un departamento que centraliza los siguientes servicios:

- Servicio social (coordinadores y tutores)
- Normas y disciplina
- Psicología

- Actividades Académicas, Culturales y Deportivas
- Actividades cívicas

Talleres

- Se cuenta con talleres académicos de: Matemática, Comunicación Teatro y Deportes.
- En épocas de verano, las vacaciones útiles incluye los talleres de: Teatro, reforzamiento académico.
- Talleres de recuperación académica.
- Talleres deportivos.

-Estructura de Organización:

El organigrama de la Institución Educativa “Politécnico Nacional del Callao” determina la estructura orgánica, teniendo en cuenta el número de alumnos y características de la Institución Educativa de acuerdo a normas legales vigentes.

-Órganos de Dirección:

El Director de la institución, es responsable, de la administración, organización, funcionamiento académico de la institución educativa, de las acciones desarrolladas en el área técnico pedagógico. Es la primera autoridad y representante legal, apoyado por dos Sub Directoras de Formación General, una Sub Directora de Áreas Técnicas y un Sub Director Administrativo.

-Órganos de Ejecución:

Está constituido por el Departamento de Orientación al Educando y la Coordinación de Actividades.

-Órganos de Asesoramiento:

Está constituido por el Consejo Directivo, Consejo Educativo Institucional, Consejo de Disciplina y Convivencia Escolar, el Departamento de Evaluación, Estadística y Seguimiento y el Coordinador de Tutoría.

-Órganos Técnicos Pedagógicos:

Está constituido por los Coordinadores de Área, Jefes de Taller, el Coordinador General de Tutoría, Docentes, Auxiliares de Educación, Auxiliares de Laboratorios y Bibliotecaria.

-Órganos de Administración:

Está constituido por Secretaría, Tesorería, Servicios Generales, Impresiones, Seguridad, Abastecimiento y Primeros Auxilios.

-Órganos de Participación:

Está constituido por el Comité de Aula, el Comité de Taller, Junta de Presidentes de Comités de Aula y el Municipio Escolar.

b.10.2. I.E. Nº 5086 Politécnico de Ventanilla:

Se encuentra ubicado en el III sector del Asentamiento Humano Angamos, en la Calle Prolongación Neptuno s/n en el distrito de Ventanilla; en la Provincia Constitucional del Callao. Cuenta con Proyecto Educativo Institucional (PEI) (2014).

-Población Escolar: Un aproximado de 1,300 estudiantes.

-Número de Docentes Tutores: 26.

-Historia de su Formación:

Inicia su funcionamiento con el nivel primaria que fue establecido mediante R.D. N° 0179 del 04 de abril de 1988. Posteriormente, ante el incremento del alumnado y la necesidad de mejorar el servicio se crea el nivel secundario con la variante técnica, mediante R.D. N° 0183 a partir del 20 de marzo de 1991, constituyéndose de esta manera en el primer colegio técnico del distrito de Ventanilla.

Actualmente se brindan las especialidades de: Secretariado, Contabilidad, Electricidad, Computación e Informática, Construcciones Metálicas, Confecciones Industriales, Mecánica Automotriz y Electrónica.

Al cumplir 26 años de creación, en la institución se viene desarrollando cambios importantísimos de acuerdo a las nuevas propuestas pedagógicas que permiten la formación integral de las y los alumnos a través de una educación humanista, científica tecnológica y empresarial basada en valores y logrando que desarrollen sus competencias, lo que permite a las y los estudiantes afrontar los retos del presente siglo.

-Infraestructura: es amplia y moderna, cuenta con amplias aulas, talleres, laboratorios, biblioteca, dos lozas deportivas, gimnasio, entre otros.

-Visión: Al 2017, es una institución innovadora líder en Ventanilla, formando estudiantes competitivos y laboriosos que hagan uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, que le permitan desenvolverse en el mercado laboral ejerciendo una función productiva y empresarial, comprometidos con el desarrollo económico de su localidad y la conservación del ambiente.

-Misión: Brindar formación científica, humanística, tecnológica y empresarial; desarrollando en los educandos capacidades fundamentales, con una educación al servicio de la comunidad que promueve el desarrollo de la creatividad, responsabilidad y la investigación e innovación, así como el respeto de los derechos humanos y el cuidado del ambiente.

Figura N° 6: Institución Educativa N° 5086 Politécnico de Ventanilla



Fuente de imagen:

<https://www.google.com.pe/search?q=imagen+del+politecnico+5086+ventanilla>

En el Marco de la Propuesta Pedagógica, (Proyecto Educativo Institucional), se señala que:

- ***Tutoría y Orientación Educativa:***

Se entiende la acción tutorial, como una labor pedagógica encaminada a la orientación, asesoramiento, cuidado, acompañamiento y seguimiento de los y las estudiantes con la intención de que el proceso educativo de cada alumno se desarrolle en condiciones lo más favorable posible.

La acción tutorial forma parte de la acción educativa y es inseparable del proceso de aprendizaje-enseñanza. Concebimos la tutoría como un recurso

educativo al servicio del aprendizaje y por ello el Plan de acción tutorial trata de ser coherente con los principios y criterios educativos acordados en el PEI.

Entendemos la orientación y tutoría de los alumnos como tareas de todos los docentes y por ello como algo que abarca tanto las actuaciones que, con carácter más específico, desarrolla el docente tutor con su sección o en la comunicación con las familias y el resto de los docentes como aquellas otras en las que cada docente dentro de su área lleva a cabo para orientar, cuidar y apoyar el proceso de aprendizaje de cada uno de los alumnos.

Aunque en la Institución Educativa la orientación y la tutoría de las y los estudiantes sea una tarea compartida por el profesorado, la figura del docente tutor, como órgano de coordinación docente, sigue siendo necesaria en la coordinación del equipo de docentes de la sección, en el contacto con las familias, y el desarrollo de algunas funciones específicas. Se desarrollará la tutoría grupal, individual y orientación a los padres.

La acción tutorial tendrá como objetivos generales:

- Contribuir a la individualización de la educación, facilitando una respuesta educativa ajustada a las necesidades particulares de los alumnos, articulando las oportunas medidas de apoyo al proceso de aprendizaje-enseñanza.
- Contribuir al carácter integral de la educación favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de las personas: cognitivas, afectivos, volitivos, sociales y espirituales.
- Resaltar los aspectos orientadores de la educación, favoreciendo para ello la adquisición de aprendizajes funcionales conectados con el

entorno, de modo que la educación sea “educación para la vida”:
Vocación.

- Favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores y de toma de decisiones respecto a su vocación y al futuro académico y profesional.
- Prevenir las dificultades en el aprendizaje, anticipándose a ellas y evitando, en lo posible, fenómenos indeseables como los del abandono, el fracaso o la inadaptación escolar.
- Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa: docentes, alumnos, y padres de familia, así como con la comunidad educativa y su entorno social, facilitando el diálogo y la negociación ante los conflictos o problemas que puedan planearse.

Se deberá tener en cuenta que los tutores reciban una capacitación adecuada y cuidadosa, por parte de especialistas, para entender mejor los procesos psicológicos que se dan en toda relación de ayuda y que les brinde conocimientos básicos y pautas para la detección de problemas psicológicos, individuales y familiares. También deberían recibir apoyo y supervisión para el manejo de casos difíciles.

-Estructura de Organización:

-Personal Directivo:

Constituido por el Director, Sub Director de Nivel Primaria y Sub Director de Nivel Secundaria.

-Personal Docente:

Constituido por Coordinadores de Área, Coordinadores de Ciclo, Docentes de primaria, Docentes de secundaria, auxiliares de educación,

-Personal Administrativo: 01 administrativo y 07 de servicios.

-Número de aulas:

-Número de talleres:

-Laboratorios:

-Otros ambientes:

2.4 DEFINICIONES CONCEPTUALES:

-Desarrollo humano: se refiere al proceso de desarrollo que las personas atravesamos desde la concepción hasta la muerte, caracterizado por una serie de cambios cualitativos y cuantitativos.

Estos cambios, que afectan diferentes dimensiones personales, son ordenados, responden a patrones y se dirigen hacia una mayor complejidad, construyéndose sobre los avances previos.

-Emoción: Para Bisquerra (2003, p. 67), una emoción es el estado complejo del organismo, caracterizado por una excitación o perturbación que puede ser fuerte. Son reacciones afectivas de carácter espontáneo como producto de acontecimientos significativos, cuya duración es más corta que las pasiones.

-Emoción: Reeve (2010, p. 223) define las emociones como fenómenos de corta duración, relacionados con sentimientos, estimulación, intención y expresión, que nos ayudan a adaptarnos a las oportunidades y retos que enfrentamos los sucesos significativos de la vida. Identifica las siguientes emociones básicas: temor, enojo, asco, tristeza, alegría e interés.

-Inteligencia: Zevallos (1989, p. 120) señala que lo social actúa sobre las capacidades determinando nuestra inteligencia.

Esta inteligencia que viene a ser la habilidad para resolver problemas, podemos diferenciarla en una inteligencia general y otro particular, la primera viene a ser las habilidades de la persona para resolver dificultades de la vida diaria, sin necesidad de tener mucho conocimiento, en tanto que la segunda viene a desarrollarse asociada a una técnica, profesión científica o artística.

-Inteligencia: Gardner (1999) identifica ocho tipos de inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Sostiene que todas las personas son diferentes en el grado en que poseen estas inteligencias en su diversa combinación.

-Inteligencia emocional: “Es hacer el uso inteligente de las emociones de forma intencional, de modo que nuestras emociones trabajen para nosotros, con el fin de que nos ayuden a guiar nuestro comportamiento, resolver problemas, conseguir resultados y mejorar nuestra vida” (Weisinger, 1998, p. 14).

-Cociente emocional: es responsable del éxito en la vida con un 80%, teniendo como uno de los factores primordiales, el estado emocionalmente de la persona y que influye considerablemente en el Cociente Intelectual (C.I), que sólo contribuye con un 20% del éxito.

-Competencias socioemocionales:

Entendidas como el conjunto de habilidades que permiten interactuar con los demás o con uno mismo de forma satisfactoria, además de contribuir a la satisfacción interna, a la consecución de éxitos personales y profesionales, y a una adecuada adaptación al contexto (Vaello Orts, p. 19)

-Habilidades de las Competencias socioemocionales: (Ugarriza; Pajares Del Águila, 2005, p. 11-58)

-En el área intrapersonal, es importante la comprensión de los estados emocionales, incluyendo la posibilidad de que uno experimenta múltiples emociones, y aun a niveles más maduros, percatarnos de que, en ocasiones, uno no es consciente de sus propios sentimientos por dinámicas inconscientes o por una elección preferente.

-En el área interpersonal, se deben desarrollar las habilidades para discriminar las emociones de los demás, basándose en gestos y situaciones expresivas que tienen algún grado de consenso en la cultura en cuanto a su significado emocional.

Asimismo, demostrar la capacidad para involucrarse empáticamente y sintonizar con las experiencias emocionales de los otros y la habilidad para comprender que, en ocasiones, los estados emocionales internos no corresponden con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás; y en niveles más maduros, percatarse de que nuestra conducta emocional expresiva puede impactar en los demás y, por lo tanto, tenerla en cuenta en nuestras propias estrategias de presentación.

-En el área de adaptabilidad, se deben lograr habilidades en el uso del vocabulario apropiado y expresar verbalmente las emociones en términos que sean comunes en la propia cultura.

-En el área del estado de ánimo en general, se trata de alcanzar la capacidad emocional de autoeficacia: la persona se percibe a sí misma del modo como realmente desea sentirse.

Esto es autoeficacia emocional, significa que uno acepta sus experiencias emocionales únicas y excéntricas o culturalmente convencionales, aceptación que está ligada con las creencias del individuo acerca de lo que constituye un balance emocional deseado y, en esencia, vivir de acuerdo con las propias teorías de la emoción que están integradas a nuestro sentido moral.

-En el área de manejo del estrés, considera la tolerancia al estrés y el control de los impulsos, ser por lo general calmado y trabajar bien bajo presión, ser rara vez impulsivo y responder a eventos estresantes sin desmoronarse emocionalmente.

-El cerebro: es el órgano principal del sistema nervioso, que recibe toda la información del mundo externo a través de los sentidos y del mundo interno (de nuestros órganos y cuerpo en general). Tiene dieciocho mil millones de neuronas.

-El psiquismo: antiguamente se le llamaba alma, espíritu por eso se decía que la psicología era el tratado del alma. Hoy lo psíquico se sabe es una función del cerebro en su relación con el mundo. Se señala que: "Lo psíquico es lo social

internalizado”. O sea para que exista lo psíquico (ideas, pensamientos, sentimientos, lenguaje, conducta, etc.) tiene que haber mundo externo y también cerebro que lo capte.

-La conciencia: es la capacidad que tenemos de darnos cuenta de la realidad que vivimos. Tenemos más conciencia cuando más conocemos lo que sucede alrededor. La conciencia se desarrolla con el lenguaje y la práctica de la persona en el mundo social.

-La personalidad: es la forma de actuar y de ser, ésta se forma teniendo como base la herencia en forma de capacidades y temperamento y la acción del medio social, da lugar al carácter y la inteligencia.

-Salud Mental: es el equilibrio psíquico, que resulta de la interacción del individuo con el medio circundante y que le permite desarrollar todas sus potencialidades psíquicas.

-Tutoría: Se puede definir tutoría y orientación educativa como el acompañamiento socio afectivo y cognitivo continuo y permanente que brinda la tutora o tutor a su estudiante, siendo la construcción del vínculo afectivo una condición para ello.

-Docente Tutor de nivel secundario: Realiza acciones a nivel general, tales como: el seguimiento del proceso socioemocional y cognitivo de los estudiantes, para articular respuestas educativas pertinentes.

A su vez, planifica, desarrolla y evalúa las actividades de tutoría grupal e individual. También realiza las siguientes acciones a nivel específico: contribuye a la consolidación de la identidad y autonomía de cada estudiante, facilita su integración al grupo clase, al descubrimiento y desarrollo de las potencialidades, habilidades y destrezas, entre otras (Minedu, 2005, p.19)

-La acción tutorial: es priorizar las actividades según las características y necesidades de las y los estudiantes a su cargo y por último están aquellas que van más allá de la labor de prevención, cuando se presenta alguna situación o problema especial que afecta a algún estudiante. También desempeña algunas funciones con padres de familia y profesores (Minedu, 2005, p.19)

-Institución Educativa: su finalidad es el logro de los aprendizajes y la formación integral de sus integrantes.

La Institución Educativa, como ámbito físico y social, establece vínculos con los diferentes organismos de su entorno y pone a disposición sus instalaciones para el desarrollo de actividades extracurriculares y comunitarias, preservando los fines y objetivos educativos, así como las funciones específicas del local institucional.

2.5 BASES EPISTÉMICAS

La presente investigación se enmarcará en la línea histórica cultural, en tanto considera integrar aportes de distintas corrientes de pensamiento, como marco interpretativo-base, a fin de difundir un enfoque integrador del desarrollo humano (variable: docente tutor).

Así tenemos, que el énfasis en los procesos auto directivos y valorativos de la psicología humanista y de los elementos contradictorios de auto comprensión y

funcionamiento social de la persona, que son puestos de relieve, de diferente manera, por el psicoanálisis y las corrientes personológicas, los propios mecanismos de adquisición de la realidad (asimilación/acomodación) propuestos por la psicología genética, constituyen dimensiones incorporables a un enfoque de base histórico-cultural amplio e integrador.

Lo planteado por D'Àngelo, refiere en una de sus vertientes de análisis al Enfoque de Desarrollo Humano, entendido como un conjunto de cambios sistemáticos y holísticos a lo largo del ciclo vital de las personas; proceso que, necesariamente, debe comprenderse de manera situada, en contextos culturales, sociales e históricos específicos a partir de la interacción activa entre el sujeto y su medio.

En ese sentido, el desarrollo de emociones y sentimientos nos remiten a componentes básicos del comportamiento humano. A través de ellos conformamos nuestra identidad y nos vinculamos al mundo. De su importancia dieron cuenta los filósofos clásicos.

Las éticas clásicas subrayaron la idea de felicidad y la importancia de la educación en la virtud (Aristóteles) y el autodomínio de las pasiones (Séneca) como instrumentos para lograrla.

Es necesario decir que las emociones, al igual que otra dimensión humana, son relevantes para la educación, en la medida en que son susceptibles de aprendizaje.

Por otra parte, el estudio de la variable inteligencia emocional se basa en el fundamento fenomenológico dado que intenta sistemáticamente develar la esencia y verdadera naturaleza de las emociones; como vía del desarrollo y

autorrealización humana y como vía para promover el bienestar psíquico, se sustenta en el enfoque positivo en el marco del desarrollo humano (la psicología positiva estudia las bases del bienestar psicológico y de la felicidad, así como de las fortalezas y virtudes humanas). Este se organiza sobre el constructo de salud mental positiva.

Desde este enfoque, se plantea el desarrollo de las capacidades reales y potenciales que pueden ser aprovechados como recursos propios para resolver problemas o como recursos optimizadores para la prevención, mejora y desarrollo de las personas.

El Proyecto Educativo Nacional (PEN) define al desarrollo humano como un:

«...proceso de expansión de las capacidades y derechos de las personas, dentro de un marco de igualdad de oportunidades, en el cual todos pueden progresar en libertad» y en el cual cada uno debe avanzar al mismo tiempo que progresan todos. (CNE 2006:22)

Esta aproximación al desarrollo humano está basada en el denominado “enfoque de las capacidades” (capabilities), desarrollado principalmente por Amartya Sen y Martha Nussbaum, el mismo que ha influido decisivamente en las políticas del Sistema de las Naciones Unidas.

Al respecto, existe un amplio consenso respecto del aporte de la educación para el desarrollo humano comprendido como expansión de libertad, siendo incluso uno de los aspectos considerados para su medición.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

El estudio desarrollado se sitúa a nivel descriptivo. Hernández, Fernández y Baptista (2010) manifiestan: “Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis”. Por su parte, Arias (2006) señala que: “La investigación descriptiva consiste en la caracterización de un hecho, fenómeno, grupo e individuo, con el fin de establecer su estructura o comportamiento” (p. 24).

Otros autores, como Babbie (1979), Seltiz y otros (1965), afirman que este tipo de investigación busca desarrollar una imagen o fiel representación (descripción) del fenómeno estudiado, a partir de sus características. Describir es igual a medir, ratificando entonces que se mide variables o conceptos, con la finalidad de especificar las propiedades relevantes de personas, grupos o fenómenos.

3.2 DISEÑO Y ESQUEMA DE INVESTIGACIÓN

El estudio corresponde a un diseño no experimental, transeccional y descriptivo. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2010) la “Investigación no experimental [son] estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos” (p. 149).

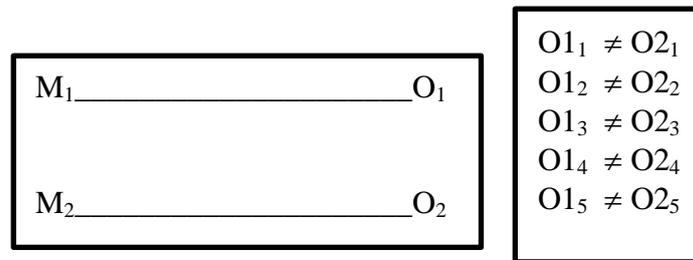
Para el propósito de la investigación se utilizó el método descriptivo comparativo. Es descriptivo porque nos permitió recolectar, analizar e interpretar la información requerida respecto a la inteligencia emocional alcanzada por los docentes tutores. (Sánchez y Reyes, 1998).

Es comparativa porque nos permitió contrastar a través de procedimientos sistematizados el funcionamiento de la inteligencia emocional en los docentes tutores de nivel secundario en ejercicio laboral de la Institución Educativa Politécnica Nacional del Callao y de la Institución Educativa N° 5086 Politécnico de Ventanilla; con respecto a la muestra referencial de Lima Metropolitana.

A través de los componentes y subcomponentes de la inteligencia emocional, se explicó las características que presentaron los docentes tutores examinados en el conocimiento de sí mismos, en sus habilidades para interactuar y relacionarse con los demás, en su capacidad para adecuarse a su entorno evaluando y enfrentando de manera efectiva las situaciones problemáticas, la destreza para resistir al estrés y el control de los impulsos y la capacidad para disfrutar de la vida y el sentirse satisfecho en general.

Los diseños de investigación transeccional o transversal “recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único. Su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado. Es como tomar una fotografía de algo que sucede” (Hernández *et al.*, 2010, p. 151). Y, los diseños transeccionales descriptivos “Indagan la incidencia de las modalidades, categorías o niveles de una o más variables en una población, son estudios puramente descriptivos” (Hernández *et al.*, 2010, p. 152)

El esquema es el siguiente:



Dónde:

- M_1 = Docentes tutores de las Instituciones Educativas Politécnicas del Callao.
- M_2 = Población de la estandarización de Lima Metropolitana.
- O_1 = Inteligencia Emocional.
- O_2 = Inteligencia Emocional.

M_1 , M_2 , representan a cada una de las muestras; O_1 , O_2 , las observaciones de la inteligencia emocional recolectadas en cada una de las muestras.

Las observaciones O_1 a O_2 , en la parte lateral del diagrama nos indica las comparaciones que se llevan a cabo entre cada una de las muestras, con respecto a la inteligencia emocional, pudiendo estas observaciones,

resultados o información a través de los componentes, ser: iguales (=), diferentes (\neq), semejantes (\square) o predominante con respecto a la otra.

3.3 POBLACIÓN Y MUESTRA:

Según Hernández *et al.*, (2010) la población o universo es un “Conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (p. 174).

En nuestra investigación es el conjunto conformado por un total de 49 docentes tutores de dos Instituciones Educativas Politécnicas de nivel secundario de la región Callao; de los turnos mañana y tarde, una perteneciente al Cercado del Callao y la otra perteneciente al distrito de Ventanilla. A continuación observemos la siguiente Tabla:

Tabla N° 8: Distribución de la población de docentes tutores

IE Politécnicos	Tutores	Turno
Politécnico Nacional del Callao	23	M/T
5086 Politécnico de Ventanilla	26	M/T
Total	49	

(Fuente: Elaboración propia)

Esta población como se observa es el total de docentes tutores, por lo que no es necesario fijar un tamaño de muestra considerando que 49 es un tamaño relativamente pequeña, por tanto se examinará a la totalidad en un estudio tipo censo.

La distribución por grados corresponde al censo poblacional 2016, según los grados de estudios que tuvieron cada docente tutor o tutora bajo su responsabilidad, tal como a continuación se presenta:

Tabla Nº 9: Distribuciones de la población de docentes tutores según el grado de estudios de sus estudiantes bajo su responsabilidad

Institución Educativa	Grado de estudios	Nº de docentes tutores
Politécnico Nacional del Callao	Primer Año	06
	Segundo Año	05
	Tercer Año	06
	Cuarto Año	03
	Quinto Año	03
5086 Politécnico de Ventanilla	Primer Año	05
	Segundo Año	06
	Tercer Año	06
	Cuarto Año	04
	Quinto Año	05
Total		49

(Fuente: Extraída de la base de datos de las I.E Politécnicas de la Región Callao-2016)

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.

3.4.1 Técnicas.

La técnica “[...], es el procedimiento o forma particular de obtener datos o información” (Arias, 2006, p.67), son los medios por los cuales el investigador procede a recoger información requerida de una realidad o fenómeno en función a los objetivos de estudio (Sánchez y Reyes, 2009), y “[...] Para el acopio de los datos se utilizan técnicas como observación, entrevista, encuesta, pruebas, entre otras” (Palella y Martins, 2006, p.126).

La técnica seleccionada para recolectar la información en la investigación fue el Inventario de Cociente Emocional de Bar-On dirigido a docentes

tutores, la misma que nos permitió recabar información acerca de las fortalezas y debilidades de la inteligencia emocional en los mencionados profesionales.

-Técnica de campo: Ésta, fue muy importante, pues nos apoyó con informaciones provenientes de las entrevistas y la aplicación del inventario y las observaciones desarrolladas.

Análisis documental: Recoge datos documentales o fuentes escritas sean primarias o secundarias. Estudio detallado de documentos que constituyen fuentes de datos vinculados con las variables estudiadas. Que nos permitió reconocer información teórica-científica para nuestro marco teórico.

Los instrumentos, en tanto son herramientas mediante las cuales vamos a recoger los datos e informaciones necesarias para probar o contrastar nuestras hipótesis de investigación (Ñaupas, Mejía, Novoa y Villagómez, 2011). De entre los diferentes tipos de instrumentos hemos seleccionado el Inventario.

El inventario es una serie de escalas que permiten evaluar varios aspectos de un evento complejo, tales como la personalidad o la inteligencia.

Características:

- ✓ Su propósito es el de describir y realizar una medición de las características individuales de una persona.
- ✓ Se responde eligiendo una posición.
- ✓ Es multidireccional
- ✓ Es un instrumento mecánico (variables objetivas)

Elementos necesarios para construirlo:

- ✓ Se define las variables.
- ✓ Se define los ítems.
- ✓ Se revisa el tipo de características que se desea consultar en la persona.
- ✓ Se elaboran desde un listado de ítems, los mismos que se hallan en forma de conjunto de frases para así representar situaciones, conductas o respuestas a las que la persona responden con qué frecuencia le suceden.
- ✓ Validez y confiabilidad (Sautù, 2007).

Diferencias con los otros instrumentos cuantitativos:

- ✓ Se diferencia de los demás porque se orienta hacia las características personales donde está incluida la conducta a los pensamientos y sentimientos.
- ✓ No existen respuestas correctas o incorrectas como en ocasiones puede ocurrir en el Cuestionario.
- ✓ Es simple de codificar y aplicar a diferencia del Cuestionario (Bell, 2002).
- ✓ Similitudes cuantitativas:
- ✓ Solo permite examinar y describir y medir determinados aspectos ya determinados de la conducta humana.
- ✓ Al igual que las estadísticas se puede utilizar para distribuir las preferencias y rechazos de un individuo (Bell, 2002).

Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On

El término "Inventario" se refiere al instrumento elaborado para medir variables de personalidad. Las respuestas no son correctas o incorrectas, lo único que

demuestran es la conformidad o no de los sujetos con los enunciados de los ítems.

Título: EQ-I Bar-On Emotional Quotient Inventory

Autor: Reuven Bar-On

Procedencia: Toronto- Canadá

Estandarización y adaptación en Lima: El objetivo era representar la población adulta de Lima Metropolitana según su distribución porcentual de edades. Esta población difiere sustancialmente de la población americana formada en grupos de distinta edad y con predominancia de personas de mayor edad. Para lograr la representatividad se tomó como referencia la distribución porcentual por edades de Lima Metropolitana dada en la Encuesta Nacional de Hogares ENAHO (INEI, 1999). Se optó por el uso de un sistema de ponderación al no garantizarse en la muestra inicial y la depurada, las proporciones esperadas según los grupos de edad considerados.

Significación: Evaluación de las habilidades emocionales de la personalidad como determinantes para alcanzar el éxito general y mantener una salud emocional positiva. **Estructura Factorial:** 1 CET-5, factores componentes 15 subcomponentes.

Adaptación Peruana: Nelly Ugarriza Chávez.

Administración: Individual o Colectiva. Tipo Cuadernillo

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

Puntuación: Calificación manual o computarizada.

Usos: Educativo, clínico, jurídico, médico, laboral y en la investigación. Son potenciales usuarios aquellos profesionales que se desempeñan como psicólogos, consultores de desarrollo organizacional, psiquiatras, médicos, trabajadores sociales, consejeros y orientadores vocacionales.

Estructura: El ICE Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (EQ-I). El EQ-I es un test para la medida de la Inteligencia Emocional, que contiene 133 ítems breves que describen en qué medida las afirmaciones presentadas sobre la forma de sentir, pensar o actuar son verdaderas la mayor parte del tiempo para la persona evaluada.

El EQ-I emplea una escala de cinco puntos que fluctúa desde *“Rara vez o Nunca es mi caso”*, *“Pocas veces es mi caso”*, *“A veces es mi caso”* *“Muchas veces es mi caso”*, *“Con mucha frecuencia o Siempre es mi caso”*.

Los ítems están organizados en 15 subescalas concernientes a habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y afecto en general (Bar-On, 1997).

Las 15 subescalas están agrupadas en 5 componentes:

Componente Intrapersonal (CIA), incluye los siguientes Subcomponentes:

- ✓ Comprensión emocional de sí mismo (CM), habilidad para percatarse, comprender, diferenciar y conocer nuestros sentimientos y emociones.
- ✓ Asertividad (AS), habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar a los demás.
- ✓ Autoconcepto (AC), habilidad para aceptarse a sí mismo con aspectos positivos y negativos.
- ✓ Autorrealización (AR), habilidad para realizar lo que podemos, queremos y disfrutar de hacerlo.

- ✓ Independencia (IN), habilidad para autodirigirse, independencia en pensamientos, sentimientos y toma de decisiones.

Componente Interpersonal (CIE) incluye los siguientes Subcomponentes:

- ✓ Empatía (EM), habilidad de percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.
- ✓ Relaciones Interpersonales (RI), habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias caracterizadas por la cercanía emocional e intimidad.
- ✓ Responsabilidad Social (RS), habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona coopera o contribuye con un grupo social.

Componente de Adaptabilidad (CAD) incluye los siguientes Subcomponentes:

- ✓ Solución de Problemas (SP), habilidad para identificar y definir los problemas y generar soluciones efectivas.
- ✓ Prueba de la realidad (PR), habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en realidad existe (lo objetivo).
- ✓ Flexibilidad (FL), habilidad para ajustar nuestras emociones, pensamientos y conductas, a situaciones y condiciones cambiantes.

Componente del Manejo del Estrés (CME) incluye los siguientes Subcomponentes:

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

Componente del Estado de Ánimo en General (CAG) incluye los siguientes Subcomponentes:

- ✓ Felicidad (FE), habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros, para divertirse y expresar sentimientos positivos.
- ✓ Optimismo (OP), habilidad para ver el aspecto brillante de la vida y mantener una actitud positiva, a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.

Los puntajes altos son mejores predictores del funcionamiento efectivo en situaciones de presión y demandantes. Por otra parte, las puntuaciones más bajas sugieren una incapacidad para ser exitoso en la vida, teniendo problemas conductuales, emocionales y sociales.

El enfoque topográfico organiza los componentes, de acuerdo con un orden de rangos, distinguiendo “factores centrales”: FC (o primarios) relacionados con “factores resultantes”: FR (o de más orden), y que están enlazados por un grupo de “factores de soporte”: FS (apoyo o secundario o auxiliares).

Los tres factores centrales más importantes de la inteligencia emocional son: la comprensión de sí mismo (habilidad para reconocer y comprender nuestras emociones, estados de ánimo y sentimientos): y la empatía (habilidad para reconocer, comprender y apreciar los sentimientos de los otros). Los otros dos factores centrales son: la prueba de la realidad y el control de impulsos.

Estos factores centrales guían factores resultantes como la solución de problemas, las relaciones interpersonales y la autorrealización, lo que

contribuye a la felicidad, es decir, la habilidad para sentirse contento, satisfecho consigo mismo y con los demás y disfrutar de la vida.

Basados en la investigación de BarOn, los factores centrales y los resultados dependen de los factores de soporte. Por ejemplo: el darse cuenta de las emociones depende del autoconcepto (que incluye el autorespeto, la comprensión y aceptación de sí mismo), más aún, las relaciones interpersonales dependen del autoconcepto positivo y la responsabilidad social, etc.

Entonces podemos señalar, que las habilidades no cognitivas y las destrezas se desarrollan; a través del tiempo, cambian a través de la vida y pueden mejorar con el entrenamiento, los programas remediabiles y las técnicas terapéuticas.

3.4.2 Validez:

Las propiedades psicométricas del instrumento fueron analizadas por Bar-On en una validación conjunta del EQ-I realizada en varios países.

La versión en español correspondió a una muestra argentina y mostró tener la misma estructura factorial que la original, adecuados niveles de consistencia interna, diferenciación poblacional y buena validez divergente (Bar-On, 1997).

La que optamos por utilizar en éste estudio está referida a una muestra de Lima Metropolitana con la adaptación, validación y baremación de Nelly Ugarriza (2001).

En la siguiente tabla, se pueden observar los resultados del análisis factorial confirmatoria de segundo orden en la muestra peruana.

Tabla N° 10: Análisis Factorial Confirmatorio de Segundo Orden para la Muestra Peruana

Componentes	Coefficientes estimados	Error estándar	Razón crítica prueba de hipótesis sobre el parámetro	Coefficientes estimados estandarizados (Cargas factoriales)	Correlaciones múltiples cuadradas (Comunalidades)
CIA	1.00	0.922	0.850		
CIE	0.418	0.011	38.319*	0.680	0.463
CAD	0.464	0.010		0.782	0.611
CME	0.369	0.012	32.013*	0.612	0.374
CAG	0.459	0.007	61.299*	0.879	0.772

P < .05 abreviaturas: CIA= intrapersonal; CIE= interpersonal; CAD=adaptabilidad;

ME=manejo de estrés; GAG= estado de ánimo general

(Fuente: Inventario de BarOn (I-CE))

Por otro lado, los parámetros estimados se muestran en el Gráfico N°07, obtenida con el programa estadístico. La prueba Chi cuadrado para verificar el ajuste del modelo, se aprecia en la Tabla N° 12; de esta manera se verifica la estructura factorial 5 a 1 propuesta por Bar-On (1997).

Veamos la siguiente figura

Figura N° 7: Parámetros estimados estandarizados del análisis factorial confirmatorio de Segundo Orden sobre los componentes del I-CE (Ugarriza, 2001)

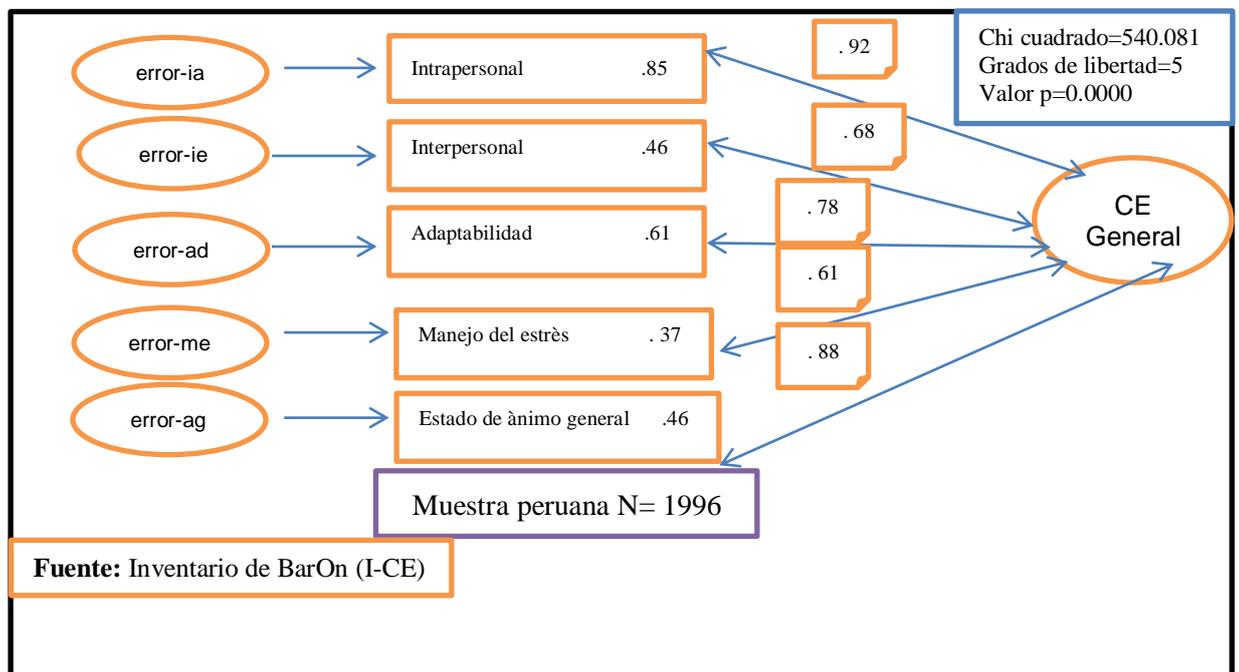


Tabla N° 11: Detalles de Validez y Confiabilidad del Instrumento Test de BarOn. Sistema de Valoración de los Reactivos del Inventario BarOn de Cociente Emocional

Respuesta en Hoja	Valores de las respuestas Significado de la respuesta	Valor positivo	Valor negativo
1	Muy rara vez o No es cierto para mí	1 punto	5 puntos
2	Rara vez es cierto para mí	2 puntos	4 puntos
3	A veces es cierto para mí	3 puntos	3 puntos
4	Frecuentemente es cierto para mí	4 puntos	2 puntos
5	Muy frecuentemente es cierto para mi	5 puntos	1 punto

Fuente: Inventario de BarOn (I-CE)

3.4.3 Confiabilidad:

La confiabilidad indica en qué medida las diferencias individuales de los puntajes en un test pueden ser atribuidos a las diferencias "verdaderas" de las características consideradas. Los estudios de confiabilidad ejecutados sobre el I-CE se han centrado en la consistencia interna y la confiabilidad retest.

Para la muestra peruana los coeficientes alfa de Cronbach se observan en la Tabla N° 13, pudiéndose apreciar que la consistencia interna para el inventario total es muy alto: 93; para los componentes del I-CE oscila entre .77 y .91. Los más bajos coeficientes son para los subcomponentes de flexibilidad .48, independencia y solución de problemas .60. Los trece factores restantes arrojan valores por encima de .70.

A continuación lo observamos a través de la siguiente tabla:

Tabla N° 12: Coeficientes alfa de Cronbach para los componentes y subcomponentes del I-CE*

CE total	0.93
Componentes:	
Intrapersonal	0.91
Interpersonal	0.86
Adaptabilidad	0.77
Manejo del estrés	0.86
Estado de ánimo general	0.86
Sub componentes:	
Comprensión de sí Mismo	0.73
Asertividad	0.68
Autoconcepto	0.85
Autorrealización	0.76
Independencia	0.57
Empatía	0.70
Relaciones Interpersonales	0.76
Responsabilidad Social	0.72
Solución de problemas	0.60
Prueba de la Realidad	0.72
Flexibilidad	0.48
Tolerancia al Estrés	0.78
Control de Impulsos	0.85
Felicidad	0.78
Optimismo	0.79

Fuente: Inventario de BarOn (I-CE)

3.4.4 Calificación e Interpretación:

La calificación del Inventario de Cociente Emocional (I-CE) comprende: la evaluación de la validez y de los resultados, la obtención de los puntajes directos y estándares para los Subcomponentes, para los Componentes y la obtención del Cociente Emocional Total y de los Percentiles.

Pasos a tener en cuenta para la calificación

Se identifican cuatro:

- ✓ Evaluación de la validez de los resultados obtenidos.
- ✓ Obtención de los puntajes estándar para los subcomponentes.
- ✓ Obtención de los puntajes estándar para los componentes.

- ✓ Obtención del puntaje estándar del Cociente Emocional.

Para la interpretación de los resultados se utilizó las categorías que se presenta en la Tabla N° 14, para el puntaje total de la escala y los componentes (Intrapersonal, Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo del Estrés y Estado de Ánimo en General) y la de la Tabla N° 15 para los quince subcomponentes.

Tabla N° 13: Pautas para interpretar los puntajes de estándares del I-CE de BarOn

Puntajes estándares	Categorías (pautas de interpretación)
130 y más	Capacidad emocional muy desarrollada. Marcadamente alta. Capacidad emocional inusual.
115 a 129	Capacidad emocional muy desarrollada. Alta. Buena capacidad emocional.
85 a 114	Capacidad emocional adecuada. Promedio.
70 a 85	Necesita mejorar. Baja. Capacidad emocional por debajo del promedio.
69 y menos	Necesita mejorar. Muy baja. Capacidad emocional extremadamente por debajo del promedio

Fuente: Nelly Ugarriza Chávez (2001)

Tabla N° 14: Pautas para interpretar los 15 subcomponentes

Valores	Interpretación
116 y más	Capacidad emocional muy desarrollada
85 a 115	Capacidad emocional adecuada Buena
84 y menos	Capacidad emocional por mejorar

Fuente: Nelly Ugarriza (2001)

3.5 RECOLECCIÓN Y PROCESAMIENTO DE DATOS

Para llevar a cabo la recolección de datos se coordinó con los directivos y con cada uno de los docentes tutores de las instituciones educativas politécnicas, a fin de que brindaran su consentimiento y disponibilidad horaria para no interferir con el tiempo del dictado de las áreas

curriculares bajo su responsabilidad. Se gestionó todo lo enunciado con la intención de que los docentes tutores se sintieran los más cómodos posibles con el tiempo a emplear y la disposición para cumplimentar el desarrollo del Inventario de Cociente Emocional de BarOn (ICE).

Ello fue posible y posibilitó la aplicación del mencionado Inventario en forma individual, lográndose el *raport* necesario permitiendo que éste pase la exigencia de consistencia.

Posterior a la aplicación del instrumento de información se construyó la base de datos aplicando el programa Microsoft Excel 2013, para luego realizar el análisis estadístico en el programa IBM SPSS versión 22.0

3.6 ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

El Inventario se aplicó individualmente a los 49 docentes tutores. El tiempo promedio de aplicación fue, aproximadamente, de 40 minutos.

Para el análisis general de los datos, llámese tabulación, verificación y procesamiento se utilizó el programa estadístico para ciencias sociales IBM SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), específicamente la versión 22.0 para Windows, que nos permitió realizar un análisis descriptivo a través de una base de datos general que incluye los datos del instrumento. Asimismo se utilizó estadísticos descriptivos como promedios, mediana, desviaciones estándar, distribución de frecuencias, media aritmética, moda, tablas de contingencia y para el contraste de aspectos de la variable se utilizó la prueba “t” de Student para comparar promedios.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

Al haber concluido con el levantamiento de información, se procedió al análisis de datos con el objeto de identificar las fortalezas y debilidades de la inteligencia emocional en los docentes tutores de las dos instituciones educativas politécnicas de la región Callao examinados, para lo cual se procedió primero al registro de la información, a fin de conocer cuáles han sido las formas cómo éstos se presentaron en la muestra estudiada, respecto al valor encontrado en la muestra de la estandarización de Lima Metropolitana, asimismo se estudió si los datos se distribuyen conforme a la normal estadística; lo cual nos permitió optar la elección del método de análisis inferencial pertinente, que a continuación presentamos en el orden mencionado.

4.1 DESCRIPTIVOS DE LOS PUNTAJES DIRECTOS

Se estimó los estadísticos de medida central de los puntajes directos de cada subcomponente y componente del Inventario de Cociente Emocional de BarOn, para encontrar el resultado de la muestra examinada y

compararla a simple vista con la obtenida en la estandarización realizada en una muestra de Lima Metropolitana, de los datos y estimaciones estadísticas se encuentra que:

En el **Componente Intrapersonal (CIA)**, la media de los puntajes directos en la muestra de la estandarización de Lima Metropolitana fue de 158,1 en la muestra de docentes tutores evaluados ha sido de 105,6, dejando entrever la distancia entre ambos resultados; analizando los subcomponentes se nota que las distancias con mayor amplitud ocurre en Autorrealización (AR), Autoconcepto (AC) y en Independencia (IN) en estos casos se encuentran a más de diez desvíos respecto a la media obtenida en la muestra de la estandarización de Lima Metropolitana.

En el **Componente Interpersonal (CIE)**, las medias aritméticas fueron de 96.8 obtenida en la muestra de Lima Metropolitana y 94.6 correspondiente a la muestra obtenida en los docentes tutores del Callao. Los valores no determinan grandes desvíos de contraste, sin embargo, en los subcomponentes, se observa que en la muestra de docentes tutores la media es de 31.3; apreciándose que en el subcomponente Relaciones Interpersonales (RI) del estudio realizado, éste está a más de diez desvíos por debajo de la media de la muestra de Lima Metropolitana.

En el **Componente de Adaptabilidad (CAD)**, en la muestra de Lima Metropolitana se obtuvo una media de 96,1, esto es a 30.6 desvíos por encima de la muestra de docentes tutores examinados que ha registrado 65.5, prácticamente determinado por el subcomponente Prueba de la Realidad (PR) que se ubica a 19 desvíos por debajo de la media de la muestra de Lima Metropolitana.

En el **Componente Manejo del Estrés (CME)**, la media de la muestra de Lima Metropolitana fue 65.3, en tanto que en la muestra de docentes tutores del Callao ha sido de 33.4, esto es a 31.5 desvíos por debajo del grupo de referencia; en este caso los subcomponentes Tolerancia al Estrés y (TE) y Control de Impulsos (CI) se ubican a 15 desvíos por debajo de la media de la muestra de Lima Metropolitana.

En el **Componente del Estado de Ánimo en General (CAG)**, la media del grupo de docentes tutores del Callao ha sido de 59.1 y la del grupo de Lima Metropolitana es de 68.9, lo que permite señalar que la distancia no marca desvíos muy acentuados, de manera similar en los subcomponentes Felicidad (FE) y Optimismo (OP).

Así tenemos que en la puntuación general la media aritmética del grupo de la estandarización de Lima Metropolitana fue de 452 y la de la muestra de docentes tutores del Callao fue de 358, lo cual corresponde a 94 desvíos por debajo del grupo de referencia.

Con relación a la impresión positiva y negativa se observa que están próximos indicando que el grupo de docentes tutores examinados cumplimentó la resolución del Inventario de Cociente Emocional de BarOn, manteniendo una impresión adecuada, tal como se puede ver en la siguiente tabla que presentamos:

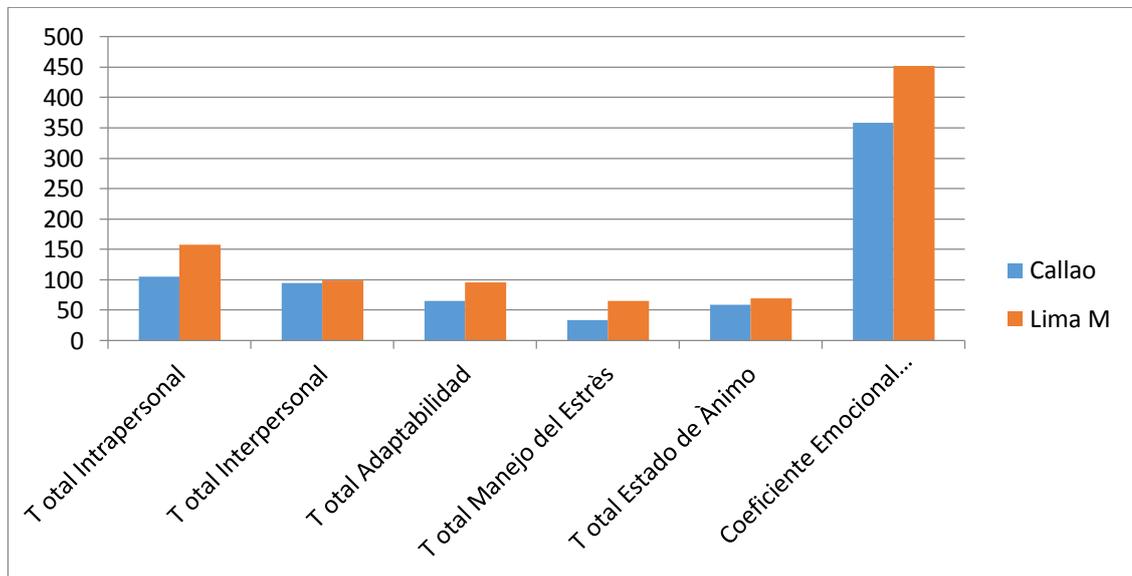
Tabla N° 15: Estadísticos Descriptivos de las puntuaciones directas de los Componentes y Sub componentes del Inventario de Cociente Emocional de BarOn (I-CE) del grupo de docentes tutores de las IIEE Politécnicas de nivel secundario del Callao y su comparación con respecto a la muestra de Lima Metropolitana.

Componentes y Subcomponentes	N	Media	Md	Mo	D.S.	D.S. ²	Coefficiente de asimetría	Media de Estandarización de Lima Metropolitana
Intrapersonal	49	105,6	104	104	9,1	83,6	1,0	158,1
Comprensión de sí mismo (CM)	49	23,9	24	23	2,9	8,4	0,1	30,2
Asertividad (AS)	49	19,0	19	19	2,7	7,1	0,5	26,8
Autoconcepto (AC)	49	25,9	27	28	2,5	6,4	-1,1	37
Autorrealización (AR)	49	25,6	25	25	2,7	7,5	0,8	38,3
Independencia (IN)	49	11,1	11	11	3,6	13,2	1,4	25,9
Interpersonal	49	94,6	96	83	10,2	104,3	-0,7	98,6
Empatía (EM)	49	28,8	28	28	4,5	20,0	-0,4	32,6
Relaciones Interpersonales (RI)	49	31,3	31	32	3,9	15,2	-0,1	44,1
Responsabilidad Social (RS)	49	34,4	35	37	3,8	14,3	-0,9	42
Adaptabilidad	49	65,5	65	62	6,0	35,6	0,3	96,1
Solución de Problemas (SP)	49	26,7	27	27	2,3	5,1	-1,0	29,5
Prueba de realidad (PR)	49	20,0	20	20	3,2	10,4	0,7	39
Flexibilidad (FL)	49	18,8	18	18	3,8	14,6	0,0	27,6
Manejo de Estrés	49	33,6	32	32	6,9	48,2	1,0	65,3
Tolerancia al Estrés (TE)	49	17,4	18	18	2,7	7,5	-0,3	33,2
Control de Impulsos (CI)	49	16,1	15	14	5,6	31,1	1,2	32,1
Estado de Ánimo en General	49	59,1	59	58	5,3	28,0	-0,1	68,9
Felicidad (FE)	49	27,4	28	25	2,9	8,5	0,4	36,5
Optimismo (OP)	49	31,7	32	36	3,8	14,3	-0,7	32,4
Puntuación general	49	358,3	358	347	25,9	668,6	-0,1	452,2
Impresión Positiva (IMP)	49	24,4	23	23	5,7	32,8	0,5	24,5
Impresión Negativa (IMN)	49	9,3	9	7	2,8	8,1	1,2	11,2

(Fuente: Elaboración propia)

Leyenda: N=Sujetos, Md= Mediana, Mo= Moda, D.S.= Varianza, D.S.² = Desviación Estándar.

Figura N° 8: Estadísticos Descriptivos de las puntuaciones directas de los Componentes y Sub componentes del Inventario de Cociente Emocional de BarOn (I-CE) del grupo de docentes tutores de las IIEE Politécnicas de nivel secundario del Callao y su comparación con respecto a la muestra de Lima Metropolitana.



(Fuente: Elaboración propia)

4.2 DESCRIPTIVOS DE LOS PUNTAJES EQUIVALENTES

A continuación en la siguiente Tabla se puede observar las medias aritméticas de los puntajes equivalentes, y a su vez, se puede apreciar la variación hacia la deficiencia de la inteligencia emocional en la muestra de docentes tutores evaluados de las dos instituciones educativas politécnicas de la región Callao en relación con la muestra de Lima Metropolitana, encontrándose que los valores de las medias aritméticas de los puntajes directos convertidos a coeficientes emocionales corresponde a 100 que es equivalente a una interpretación promedio o de normalidad, por tanto vamos a considerar estos valores con la finalidad de caracterizar a la muestra de docentes tutores teniendo como referencia la muestra de Lima Metropolitana, presentando lo encontrado:

En la Inteligencia Emocional General, han obtenido en promedio un Coeficiente Emocional de 68.12; lo cual los ubica a 31.88 desvíos por

debajo del criterio de normalidad, por tanto se ubican en la *Categoría: Necesita mejorar. Muy baja. Capacidad emocional extremadamente por debajo del promedio.*

Describiendo los elementos como muy bajos y que se relacionan con coeficientes emocionales dentro de los promedios o menos de 69, se puede identificar que están compartidos por los Componentes Intrapersonal (CIA), Adaptabilidad (CAD) y Manejo del Estrés (CME). Por otro lado, otro elemento ubicado en la Categoría Baja y que también requiere mejora, pertenece al Componente del Estado de Ánimo en General (CAG).

El único elemento que se puede apreciar y que se ubica en la Categoría Promedio, corresponde al Componente Interpersonal (CIE).

Con respecto a la impresión positiva y negativa del Inventario de Cociente Emocional (ICE) aplicado a la muestra de docentes tutores de las dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la región Callao, éstos han registrado coeficientes promedio dentro de las categorías esperadas, confirmando que los datos corresponden a respuestas veraces que expresan un nivel de sinceridad adecuado para llevar adelante el análisis pertinente.

Los resultados se pueden ver en la siguiente Tabla N° 17 y en la Figura N° 08 donde se observa que ninguno de los Componentes alcanza el Coeficiente Emocional de 100, que indica promedio a partir del cual se interpreta que la Inteligencia Emocional es positiva, si es menos de 100; indica que el examinado requiere de un proceso de entrenamiento que le permita la autoeducación de su Inteligencia Emocional; por ello en la

figura de barras porcentuales se confirma lo descrito, concluyendo que los porcentajes de los Componentes de la Inteligencia Emocional y Social que requieren entrenamiento es alto. Veamos:

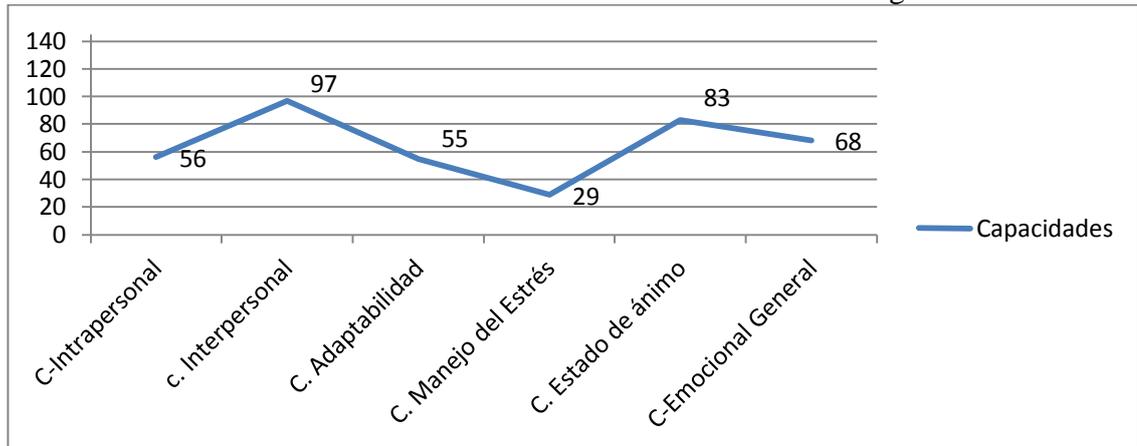
Tabla N° 16: Estadísticos Descriptivos de las puntuaciones equivalentes de los Componentes y Subcomponentes del Inventario de Cociente Emocional de BarOn (I-CE), del grupo de docentes tutores de las IIEE Politécnicas de nivel secundario del Callao y su comparación con respecto a la muestra de Lima Metropolitana.

Componentes y Subcomponentes	N	Media	Md	Mo	D.S.	D.S.²	Media Población de Lima Metropolitana
Intrapersonal	49	56,24	54,92	54,92	7,62	58,07	100
Comprensión de sí mismo (CM)	49	80,37	80,63	77,50	9,04	81,72	100
Asertividad (AS)	49	72,29	72,14	72,14	9,50	90,33	100
Autoconcepto (AC)	49	70,73	73,68	76,32	6,68	44,62	100
Autorrealización (AR)	49	59,16	57,19	57,19	8,57	73,52	100
Independencia (IN)	49	38,43	37,92	37,92	15,16	229,77	100
Interpersonal	49	96,69	98,81	79,50	15,17	230,03	100
Empatía (EM)	49	70,40	70,68	67,27	9,86	97,25	100
Relaciones Interpersonales (RI)	49	65,73	64,91	67,59	10,43	108,88	100
Responsabilidad Social (RS)	49	77,35	79,00	85,00	11,33	128,27	100
Adaptabilidad	49	54,98	54,26	49,85	8,77	76,96	100
Solución de Problemas (SP)	49	88,84	90,13	90,13	8,95	80,11	100
Prueba de realidad (PR)	49	48,24	48,18	48,18	8,78	77,01	100
Flexibilidad (FL)	49	22,29	19,23	19,23	14,69	215,72	100
Manejo de Estrés	49	28,92	25,45	25,45	15,54	241,65	100
Tolerancia al Estrés (TE)	49	56,25	57,78	57,78	7,59	57,57	100
Control de Impulsos (CI)	49	65,72	63,36	61,21	11,94	142,59	100
Estado de Animo en General	49	83,04	82,93	81,21	9,13	83,28	100
Felicidad (FE)	49	73,26	75,00	66,18	8,55	73,14	100
Optimismo (OP)	49	97,51	98,67	112,00	12,61	159,05	100
Puntuación general	49	68,12	68,03	64,30	8,77	77,00	100
Impresión Positiva (IMP)	49	97,93	92,50	92,50	21,46	460,58	106
Impresión Negativa (IMN)	49	93,80	92,50	85,00	10,65	113,41	99

(Fuente: elaboración propia)

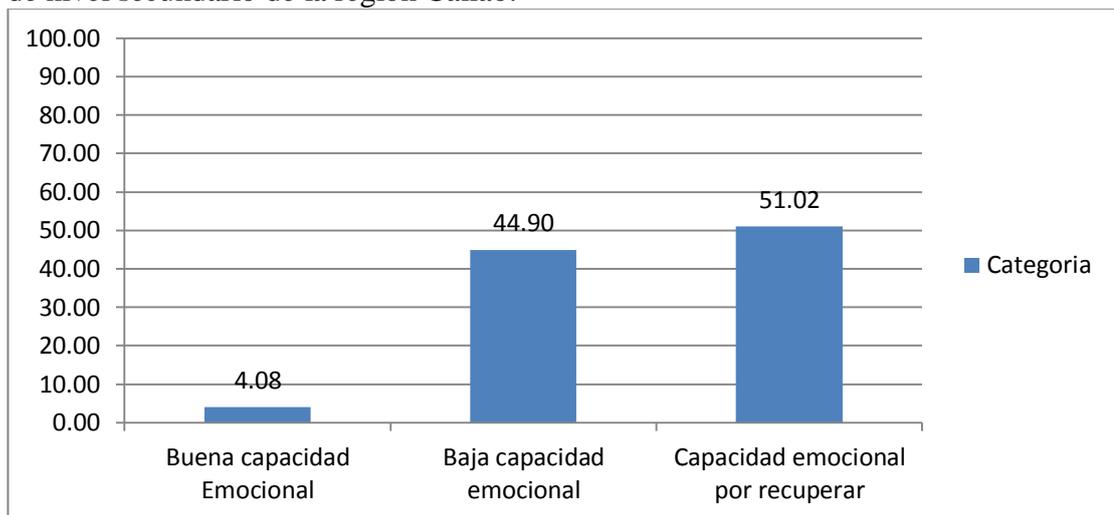
Legenda: N=Sujetos, Md= Mediana, Mo= Moda, D.S.= Varianza, D.S.² = Desviación Estándar.

Figura N° 9: Perfil de las Medias Aritméticas de las capacidades según los Componentes del Inventario de Cociente Emocional de BarOn (I-CE) obtenidas por los docentes tutores de las IIEE Politécnicas de nivel secundario de la región Callao.



(Fuente: Elaboración propia)

Figura N° 10: Distribución porcentual por Categorías Diagnósticas de la Capacidad Emocional General de los docentes tutores de las Instituciones Educativas Politécnicas de nivel secundario de la región Callao.



(Fuente: Elaboración propia)

4.3 NORMALIDAD ESTADÍSTICA

Para verificar si los datos corresponden a la normal estadística se ha utilizado la fórmula de Kolmogorov-Smirnov, para cada uno de los Componentes del Inventario de Cociente Emocional de BarOn y el test total en general y se encontró que los valores estadísticos de prueba producen significaciones asintóticas mayores del 0.05, hecho que nos dice que los datos con excepción del Componente del Manejo del Estrés (CME), se distribuyen dentro del modelo estocástico de la normalidad estadística, por lo que se utilizó técnicas paramétricas en el análisis inferencial, tal como se puede observar en la siguiente Tabla.

Tabla N° 17: Prueba de normalidad estadística de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		Interpersonal	Intrapersonal	Adaptabilidad	Manejo del Estrés	Estado de Ánimo en General	Test General
N		49	49	49	49	49	49
Parámetros normales ^{a,b}	Media	96,6939	56,2245	54,9796	28,8163	83,0204	68,0612
	Desviación estándar	15,18799	7,56435	8,79983	15,63473	9,19123	8,75216
Máximas diferencias extremas	Absoluta	0,091	0,100	0,102	0,209	0,082	0,069
	Positivo	0,053	0,100	0,102	0,209	0,077	0,062
	Negativo	-0,091	-0,055	-0,080	-0,094	-0,082	-0,069
Estadístico de prueba		0,091	0,100	0,102	0,209	0,082	0,069
Sig. asintótica (bilateral)		,200 ^{c,d}	,200 ^{c,d}	,200 ^{c,d}	,000 ^c	,200 ^{c,d}	,200 ^{c,d}

a= La distribución de prueba es normal.

b= Se calcula a partir de datos.

c= Corrección de significación de Lilliefors.

d=Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

(Fuente: Elaboración propia)

4.4 PRUEBA DE HIPÓTESIS

El propósito de la investigación ha sido determinar las fortalezas y debilidades de la inteligencia emocional en la muestra de docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la región Callao, para este fin el grupo de referencia o de contrastación ha sido la población y/o muestra de Lima Metropolitana con la que Nelly Ugarriza Chávez (2001) estandarizó el Inventario de Cociente Emocional de BarOn.

La determinación de fortaleza se cumple si el valor de la media aritmética resulta después de comparar con la *prueba t de Student*, es significativamente mayor que el valor de la media aritmética encontrada en la estandarización de la muestra de Lima Metropolitana, para un error alfa del 0.05 para pruebas bilaterales. En tanto que la determinación de una debilidad mantiene el mismo criterio; pero esta vez la media

aritmética de los docentes tutores examinados debe resultar menor que la media aritmética de la población referencial de Lima Metropolitana.

El análisis se efectuó para cada uno de los Componentes del Inventario de Cociente Emocional de BarOn y para el Coeficiente Emocional total que a continuación se presentan:

4.5 Análisis de Componentes como fortalezas de la Inteligencia Emocional en los docentes tutores de dos Instituciones Educativas Politécnicas de la Región Callao.

Para este análisis se obtuvieron las medias aritméticas y varianzas de los puntajes directos de cada uno de los componentes de la inteligencia emocional de los docentes tutores examinados, que se contrastó con los datos publicados correspondientes a la estandarización de la muestra de Lima Metropolitana, y se encontró que ninguno de los cinco componentes es una fortaleza de los docentes tutores, por lo contrario todos se presentan como debilidades al resultar significativamente menores que las medias del grupo y/o población de la referencia.

Así tenemos que las que se presentan como debilidad muy acentuada corresponde al Componente Intrapersonal (CIA) con una *t de* -38.41 que resulta muy significativo aun para el 0.01 de margen de error, las otras tres debilidades están referidas a los Componentes de Adaptabilidad (CAD), Manejo del Estrés (CME) y Estado de Ánimo en General (CAG). Por otra parte, cabe referir que no se ha encontrado diferencias en el Componente Interpersonal (CIE), hecho que aproxima a los docentes tutores al promedio respecto a la población de la referencia, pero no resulta definitivamente una fortaleza.

Sin embargo, comparando el Coeficiente Emocional General se observa que el grupo de docentes tutores evaluados se encuentra significativamente por debajo del grupo de la muestra de Lima Metropolitana, lo que hace necesario que los docentes tutores participen en capacitaciones para adquirir habilidades personales, emocionales y sociales a fin de enfrentar las demandas y presiones del medio.

Lo afirmado se puede ver en la siguiente Tabla y Figura:

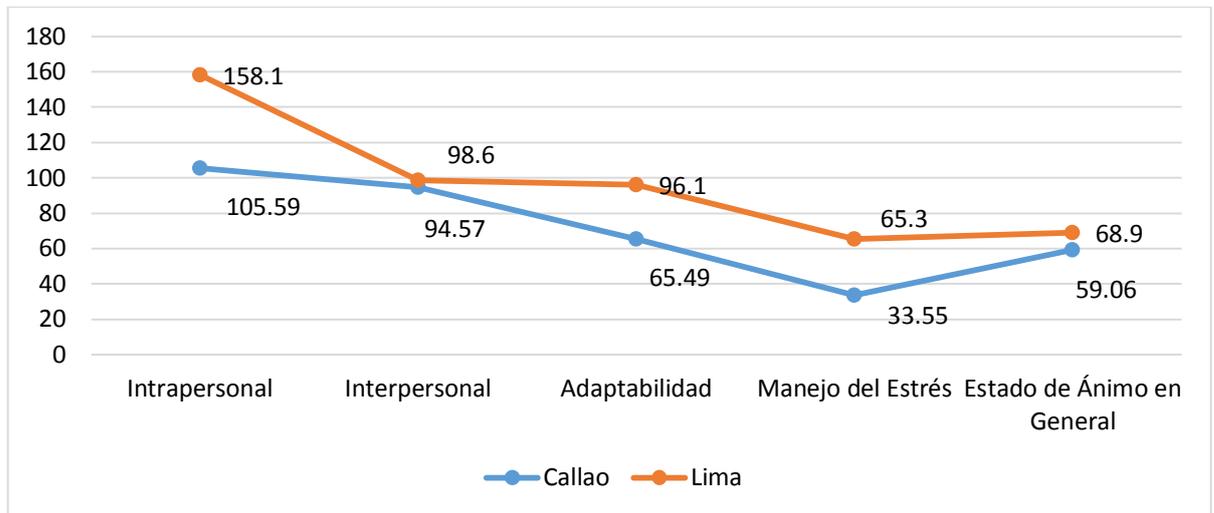
Tabla N° 18: De diferencia de Medias Aritméticas de los puntajes directos de cada Componente del Inventario de Cociente Emocional de BarOn (I-CE) y el resultado general de la Inteligencia Emocional obtenidas por el grupo de docentes tutores de las IIEE Politécnicas de la región Callao con respecto a la muestra de Lima Metropolitana.

Muestra de Docentes Tutores				Referencia de la estandarización en Lima Metropolitana			Diferencia	t
	N	Media puntaje directo	DS ²	N	Media puntaje directo	DS ²		
Total Intrapersonal	49	105,59	83,62	1996	158,1	324	-52,508	-38,41**
Total Interpersonal	49	94,57	104,29	1996	98,6	102,01	-4,03	-2,73**
Total Adaptabilidad	49	65,49	35,59	1996	96,1	104,04	-30,610	-34,69**
Total Manejo del Estrés	49	33,55	48,21	1996	65,3	44,89	-31,749	-31,65**
Total Estado de Ánimo en General	49	59,06	28,02	1996	68,9	75,69	-9,839	-12,60**
Total Inteligencia Emocional General	49	358,26	668,57	1996	452,2	1953,64	-93,935	-24,56**

(**) $p < 0.01$ -(Fuente: Elaboración propia)

Leyenda: N=Sujetos, D.S.² = Desviación Estándar.

Figura N° 11: De diferencia de Medias Aritméticas de los puntajes directos de cada Componente del Inventario de Cociente Emocional de BarOn (I-CE) y el resultado general de la Inteligencia Emocional obtenidas por el grupo de docentes tutores de las IIEE Politécnicas de la región Callao con respecto a la muestra de Lima Metropolitana.



(Fuente: Elaboración propia)

4.5.1 El Componente Intrapersonal (CIA) en los docentes tutores de dos Instituciones Educativas Politécnicas de la Región Callao.

Analizando los Subcomponentes del Componente Intrapersonal, se encontró que ninguno se comporta como fortaleza, sino por lo contrario los cinco Subcomponentes actúan como debilidades al presentar diferencias de medias muy significativas aún para el 0.01 respecto a la población de Lima Metropolitana, tal como se puede ver en la siguiente tabla. Por el tipo de función no es de mayor impedimento como si lo sería si el grupo evaluado se dedicara al área de ventas, relaciones públicas y marketing. Por lo demás los resultados obtenidos nos dice que se trata de personas que no expresan sus sentimientos, dependientes, desconfían de sus ideas y creencias. Observemos la siguiente Tabla y Figura:

Tabla N° 19: Diferencia de Medias de los Subcomponentes del Componente Intrapersonal (CIA) del grupo de docentes tutores de las IIEE Politécnicas de la región Callao y la población de Lima Metropolitana.

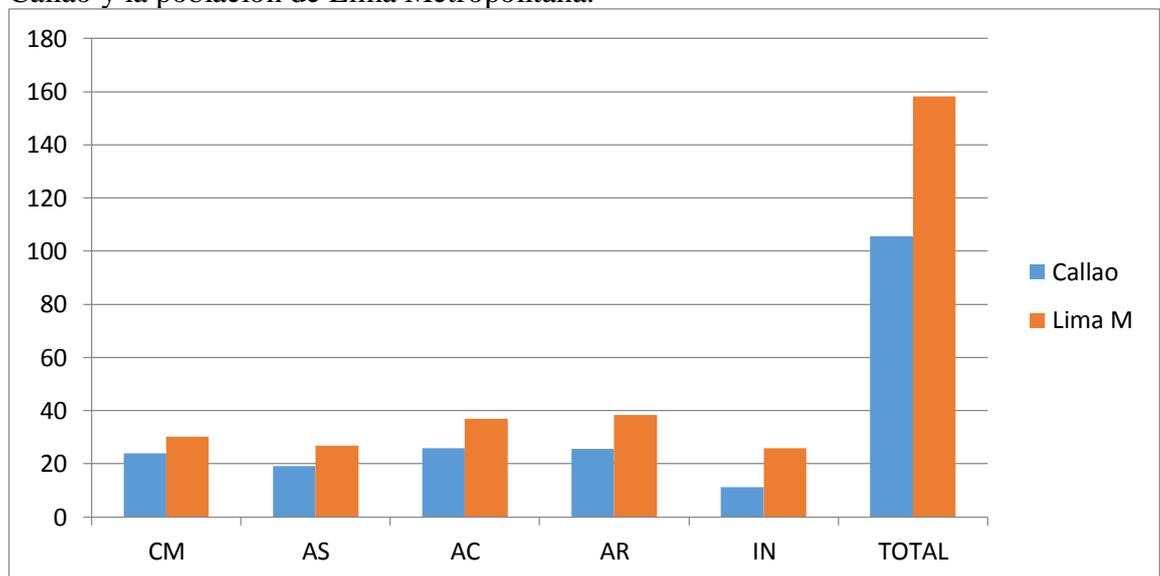
Muestra de Docentes Tutores				Referencia de la estandarización en Lima Metropolitana			Diferencia	t
	N	Media puntaje directo	DS ²	N	Media puntaje directo	DS ²		
Comprensión emocional de sí mismo (CM)	49	23,92	8,37	1996	30,2	23,04	-6,28	-14,71**
Asertividad (AS)	49	19,04	7,08	1996	26,8	17,64	-7,76	-19,81**
Autoconcepto (AC)	49	25,88	6,44	1996	37	32,49	-11,12	-28,93**
Autorrealización (AR)	49	25,63	7,53	1996	38,3	23,04	-12,67	-31,17**
Independencia (IN)	49	11,12	13,23	1996	25,9	12,96	-14,78	-28,10**
Total del Componente Intrapersonal	49	105,59	83,62	1996	158,1	324	-52,51	-38,41**

(**) $p < 0.01$

(Fuente: Elaboración propia)

Legenda: N=Sujetos, D.S.² = Desviación Estándar.

Figura N° 12: Diferencia de Medias de los Subcomponentes del Componente Intrapersonal (CIA) del grupo de docentes tutores de las IIEE Politécnicas de la región Callao y la población de Lima Metropolitana.



(Fuente: Elaboración propia)

4.5.2 El Componente Interpersonal (CIE) en los docentes tutores de dos Instituciones Educativas Politécnicas de la Región Callao.-

La contrastación de las medias aritméticas de los puntajes directos arrojan diferencias significativamente mayor a favor de la

población de Lima Metropolitana, por tanto los docentes tutores de las dos instituciones educativas examinados no destacan en habilidades para interactuar positivamente con los demás, su nivel medio como categoría diagnóstica, les dificulta para actuar como líderes y gestionar su labor tutorial, como se puede ver en la siguiente tabla y figura:

Tabla N° 20: Diferencia de Medias de los Subcomponentes del Componente Interpersonal (CIE) del grupo de docentes tutores de las IIEE Politécnicas de la región Callao y la población de Lima Metropolitana.

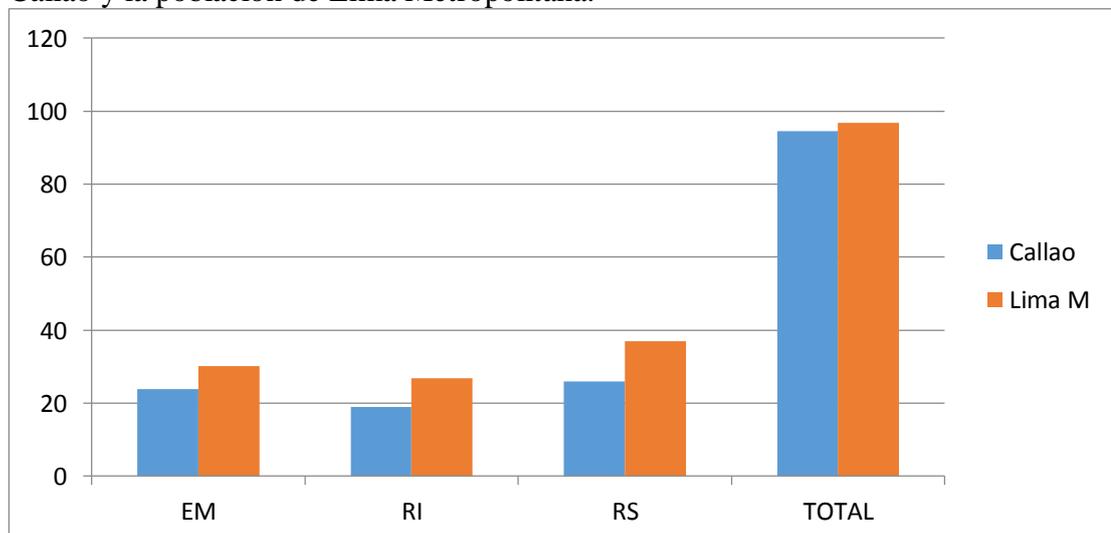
Muestra de Docentes Tutores				Referencia de la estandarización en Lima Metropolitana			Diferencia	t
	N	Media puntaje directo	DS ²	N	Media puntaje directo	DS ²		
Empatía (EM)	49	28,82	19,99	1996	32,6	19,36	-3,78	-5,86**
Relaciones Interpersonales (RI)	49	31,31	15,18	1996	44,1	31,36	-12,79	-22,43**
Responsabilidad Social (RS)	49	34,45	14,25	1996	42	25	-7,55	-13,71**
Total del Componente Interpersonal	49	94,57	104,3	1996	96,8	102,01	-2,23	-1,51

(**) $p < 0.01$

(Fuente: Elaboración propia)

Legenda: N=Sujetos, D.S.² = Desviación Estándar.

Figura N° 13: Diferencia de Medias de los Subcomponentes del Componente Interpersonal (CIE) del grupo de docentes tutores de las IIEE Politécnicas de la región Callao y la población de Lima Metropolitana.



(Fuente: Elaboración propia)

4.5.3 El Componente de Adaptabilidad (CAD) en los docentes tutores de dos Instituciones Educativas Politécnicas de la Región Callao.-

En este Componente se evalúa el éxito de las personas para adecuarse a las exigencias del entorno, evaluando y enfrentando efectivamente situaciones problemáticas, y llegando a soluciones adecuadas.

Estas habilidades no están presentes significativamente en la muestra de los docentes tutores examinados, constituyéndose este componente en una debilidad al presentar medias aritméticas de los puntajes directos significativamente menores aún para el 0.01 de significación respecto a la población de Lima Metropolitana, tal como se puede ver en la siguiente tabla y figura:

Tabla N° 21: Diferencia de Medias de los Subcomponentes del Componente de Adaptabilidad (CAD) del grupo de docentes tutores de las IIEE Politécnicas de la región Callao y la población de Lima Metropolitana.

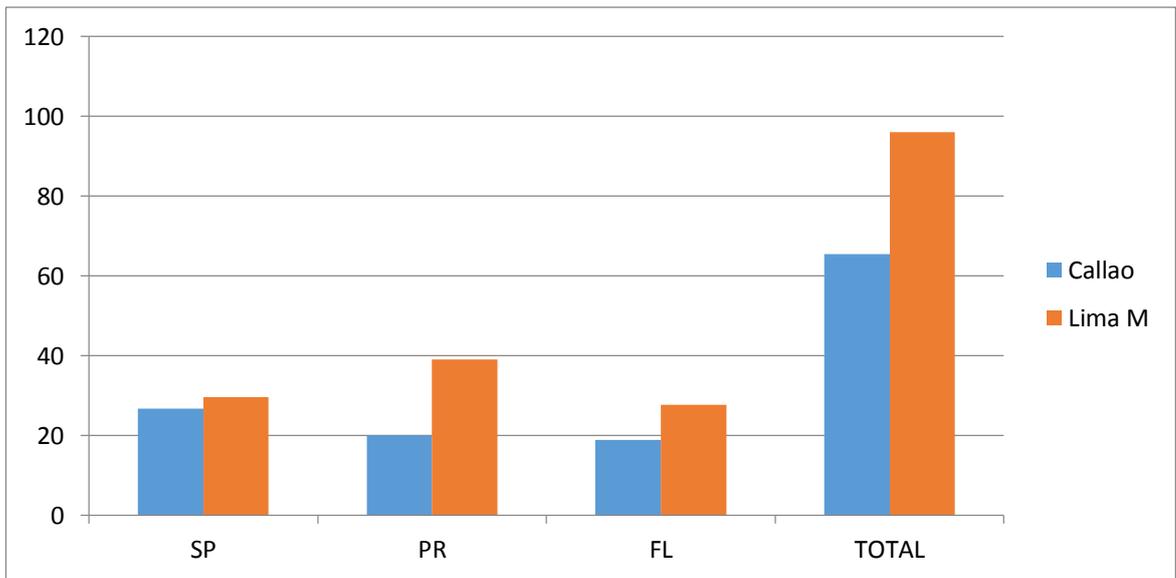
Muestra de Docentes Tutores				Referencia de la estandarización en Lima Metropolitana			Diferencia	t
	N	Medio puntaje directo	DS ²	N	Media puntaje directo	DS ²		
Solución de problemas (SP)	49	26,67	5,14	1996	29,5	14,44	-2,83	-8,44**
Prueba de la realidad (PR)	49	20,02	10,35	1996	39	30,25	-18,98	-39,88**
Flexibilidad (FL)	49	18,80	14,58	1996	27,6	15,21	-8,80	-15,94**
Total del Componente Adaptabilidad	49	65,49	35,59	1996	96,1	104,04	-30,61	-34,69**

(**) P < 0.01

(Fuente: Elaboración propia)

Legenda: N=Sujetos, D.S.² = Desviación Estándar.

Figura N° 14: Diferencia de Medias de los Subcomponentes del Componente de Adaptabilidad (CAD) del grupo de docentes tutores de las IIEE Politécnicas de la región Callao y la población de Lima Metropolitana.



(Fuente: Elaboración propia)

4.5.4 El Componente del Manejo del Estrés (CME) en los docentes tutores de dos Instituciones Educativas Politécnicas de la Región Callao.-

La Tolerancia al Estrés y el Control de los Impulsos se encuentran significativamente por debajo de la población de Lima Metropolitana. Demostrado por los resultados obtenidos en la muestra de docentes tutores examinados, éstos corren el riesgo de sufrir las consecuencias de un déficit de control apropiado del estrés, como se puede ver en la siguiente tabla; donde el grupo de docentes tutores registró medias aritméticas por debajo de las medias del grupo de la referencia aun para el 0.01 de margen de error.

Tabla N° 22: Diferencia de Medias de los Subcomponentes del Componente Manejo del Estrés (CME) del grupo de docentes tutores de las IIEE Politécnicas de la región Callao y la población de Lima Metropolitana.

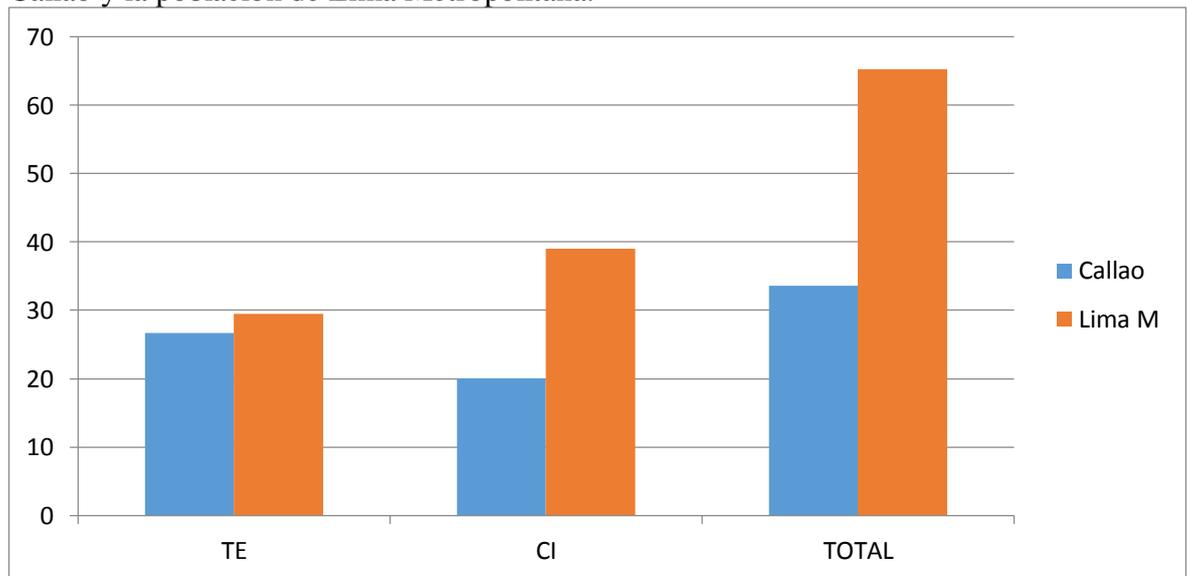
Muestra de Docentes Tutores				Referencia de la estandarización en Lima Metropolitana			Diferencia	t
	N	Media puntaje directo	DS ²	N	Media puntaje directo	DS ²		
Tolerancia al estrés (TE)	49	17,45	7,46	1996	33,2	29,16	-15,75	-38,56**
Control de los Impulsos (CI)	49	16,10	31,05	1996	32,1	49	-16,00	-19,72**
Total del Componente del Manejo Estrés	49	33,55	48,21	1996	65,3	44,89	-31,75	-31,65**

(**) $p < 0.01$

(Fuente: Elaboración propia)

Legenda: N=Sujetos, D.S.²= Desviación Estándar.

Figura N° 15: Diferencia de Medias de los Subcomponentes del Componente Manejo del Estrés (CME) del grupo de docentes tutores de las IIEE Politécnicas de la región Callao y la población de Lima Metropolitana.



(Fuente: Elaboración propia)

4.5.5 El Componente del Estado de Ánimo en General (CAG) en los docentes tutores de dos Instituciones Educativas Politécnicas de la Región Callao.-

Respecto a la Felicidad y el Optimismo para asumir los diferentes aspectos de la vida, se observa que los docentes tutores se encuentran por debajo de la media de la población de Lima

Metropolitana, siendo un indicador que no disfrutan de la vida aunque las perspectiva ante ella es un tanto mejor manifestándose en el Optimismo (OP), que no se diferencia de la población de la estandarización, como si ocurre aun para el 0.01 de margen de error con el Subcomponente Felicidad (FE).

El resultado nos dice que este grupo de docentes tutores no conducirán al grupo de estudiantes que tienen bajo su responsabilidad ni a la institución donde laboran hacia un clima edificante y positivo mediante el trabajo, su escaso disfrute con la vida asociado al bajo control del estrés y a la baja adaptabilidad incrementa el riesgo de sufrir de psicopatizaciones relacionadas a los problemas que no se resuelven con solvencia práctica. Observemos en la siguiente tabla y figura:

Tabla N° 23: Diferencia de Medias de los Subcomponentes del Componente Estado de Ánimo en General (CAG) del grupo de docentes tutores de las IIEE Politécnicas de la región Callao y la población de Lima Metropolitana.

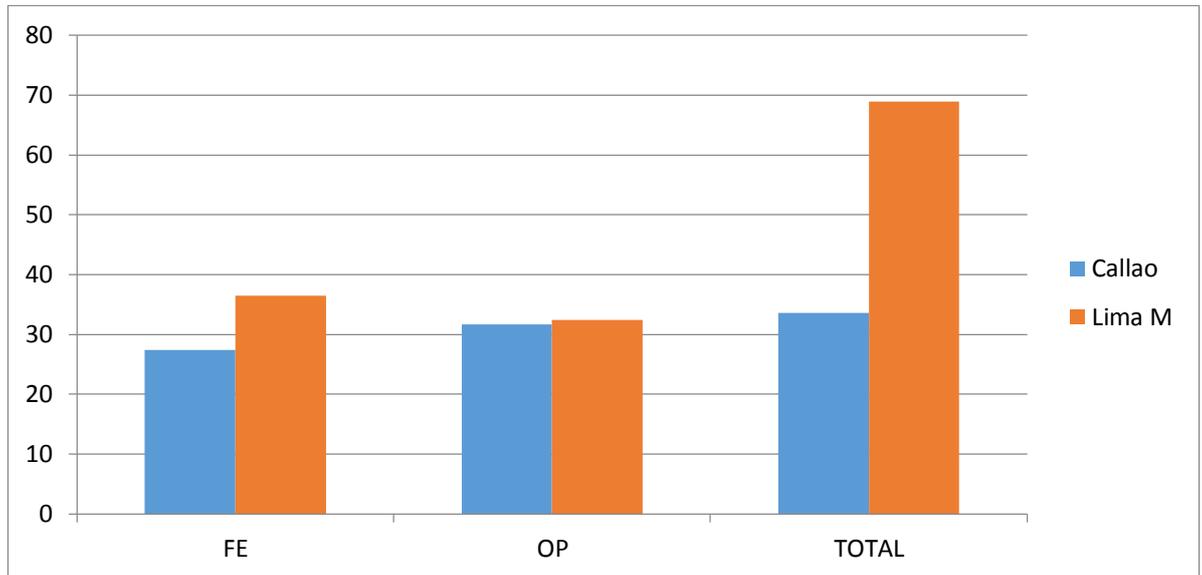
Muestra de Docentes Tutores				Referencia de la estandarización en Lima Metropolitana			Diferencia	t
	N	Media Puntaje directo	DS2	N	Media puntaje directo	DS2		
Felicidad (FE)	49	27,41	8,45	1996	36,5	26,01	-9,09	-21,10**
Optimismo (OP)	49	31,65	14,31	1996	32,4	20,25	-0,75	-1,36
Total del Componente del Estado de Animo en General	49	59,06	28,02	1996	68,9	75,69	-9,84	-12,60**

(**) $p < 0.01$

(Fuente: Elaboración propia)

Leyenda: N=Sujetos, D.S.2 = Desviación Estándar.

Figura N° 16: Diferencia de Medias de los Subcomponentes del Componente Estado de Ánimo en General (CAG) del grupo de docentes tutores de las IIEE Politécnicas de la región Callao y la población de Lima Metropolitana.



(Fuente: Elaboración propia)

Finalmente los resultados nos indican que la hipótesis general y las hipótesis específicas en su totalidad no son aceptadas, pues no existe predominio significativo de los Componentes y por ende de los Subcomponentes, que actúan como fortalezas de la inteligencia emocional en los docentes tutores examinados de las dos instituciones educativas politécnicas de la región Callao.

Asimismo, los resultados nos muestran que el Componente que obtuvo mayor promedio es el Intrapersonal (105,59) y el que alcanzó el menor promedio es el de Manejo del Estrés (33,55), sin embargo están muy distantes de lo hallado en la muestra referencial, tal como se puede observar en la Tabla N° 19. Lo cual indica que el grupo de docentes tutores examinados a nivel intrapersonal y manejo del estrés expresan dificultades, tal como se ha señalado en la discusión de los resultados que es necesario revertir.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Teniendo en cuenta que el estudio realizado considera a la totalidad de docentes tutores que laboran en dos Instituciones Educativas Politécnicas de nivel secundario de la región Callao, y que estas instituciones tienen las características de ser únicas y las más grandes de este ámbito geográfico y jurisdiccional, hace que los resultados cobren significado en el presente debido al análisis realizado sobre la identificación de fortalezas y debilidades en la inteligencia emocional de este grupo de profesionales pedagógicos. Más si son docentes que, por haber asumido la labor de tutoría y orientación educativa, deben abordar pedagógicamente las necesidades, intereses y problemas de carácter socioemocional y ético moral de los estudiantes a su cargo.

De esta forma, los resultados plantean determinadas exigencias con respecto al fortalecimiento de las capacidades emocionales de los docentes tutores pertenecientes a cada institución educativa politécnica estudiada, para poder

atender dichas necesidades, intereses y problemáticas socioemocionales y ético morales de los estudiantes.

La labor de docente tutor tiene que ver esencialmente con la teoría de la inteligencia emocional, planteada por Goleman (1995), Shapiro (1997), Mayer y Salovey (1997), Petrides y Furham (2001); pero a través del estudio nos sustentamos en lo señalado por Reuven BarOn, que cubre varios aspectos descritos y analizados a través de los cinco componentes que la integran y cuyos resultados posteriormente hemos contrastado, hallando más debilidades que fortalezas en el grupo de profesionales pedagógicos examinados.

Por otro lado, la presente investigación, que es de carácter exploratorio, parte de una muestra representativa de docentes tutores que toma en cuenta las características de las instituciones educativas politécnicas referidas e intenta, a partir de los hallazgos, reflexionar sobre la realidad de la inteligencia emocional en este grupo de profesionales pedagógicos, contribuyendo a un mejor conocimiento de los mismos a fin de considerar e implementar acciones conducentes a la optimización de su labor tutorial.

De acuerdo a los resultados obtenidos, la mayoría de los docentes tutores obtienen una Inteligencia emocional por debajo del promedio. Es decir, se caracterizan por poseer escasas o deficientes habilidades para percibir emociones propias y la de los otros, esto es que no poseen una comprensión emocional de sí mismos, para expresar sentimientos y pensamientos de una manera constructiva y asertiva, además de la habilidad para adaptarse y afrontar las exigencias de su entorno de una manera satisfactoria. Bar-On (1997), Goleman (1995). (Ver Tabla 18 y Figura 11)

1) En este sentido, el análisis de los resultados ha establecido que la hipótesis general es rechazada y se concluye que existen más debilidades que fortalezas. El análisis estadístico de los promedios de puntaje, obtenidos entre la muestra de examinados de las IIEE Politécnicas de nivel secundario de la región Callao y la muestra de referencia de Lima Metropolitana, es muy significativa.

2) Lo cual revela también, que el planteamiento de las hipótesis específicas es rechazado y concluimos que no existe predominio significativo de los componentes que actúan como fortalezas de la inteligencia emocional en los docentes tutores evaluados de las dos instituciones educativas politécnicas de la región Callao.

Dentro de los resultados obtenidos en esta investigación, se encontró que el 100% de la población de docentes tutores encuestados presentan una Inteligencia Emocional General por debajo del grupo de la muestra de Lima Metropolitana, lo que hace necesario que los mencionados profesionales participen en capacitaciones para adquirir capacidades de control emocional efectivas, lo cual es coincidente con lo señalado por Samayoa (2012) que a través de su estudio comprobó que los docentes en forma general, no se perciben con una alta capacidad emocional, independientemente de su género, edad o experiencia profesional.

En este caso, al ser docentes tutores, lo encontrado podría estar señalando que la percepción de sí mismos es mucho menor en comparación con los docentes que no son tutores.

De igual forma debemos referir que los resultados alcanzados en nuestro estudio no son coincidentes, con lo que refiere Gutiérrez (2013) quien al

evaluar la inteligencia emocional del docente y la motivación de los estudiantes en el aula a través de su percepciones identificó que el manejo adecuado de ésta por parte de los docentes, es un factor determinante para promover ambientes de aula con climas positivos. Es decir a mayor capacidad emocional del docente mejores relaciones con los estudiantes y por ende clima de aula pertinente.

Asimismo, lo hallado en nuestra investigación permite señalar que se hace necesario promover las competencias socioemocionales en los docentes tutores, lo cual es coincidente con lo expresado por Pirela (2013) quien en su trabajo investigativo enfatiza los aspectos que intervienen en la adquisición de competencias para el ejercicio del rol docente como orientador, identificando la necesidad de los docentes por adquirir competencias para optimizar su función.

De igual manera estamos reforzando y coincidiendo con Malpica (2016) cuando nos enuncia la necesidad de que los docentes conozcan y valoren sus emociones a fin de que ello les permita desempeñarse adecuadamente dentro de la institución y en el aula de clase.

Los resultados obtenidos indican la pertinencia del uso de estrategias de inteligencia emocional orientadas a motivar a los docentes en la optimización de sus capacidades emocionales, de tal forma que fortalezcan el cumplimiento de sus objetivos pedagógicos.

También hay que señalar que los resultados no son coincidentes con lo encontrado en el trabajo realizado por Huanca (2012) quien identificó que la gran mayoría de los docentes examinados poseían un nivel de inteligencia

emocional adecuado (96,7%) y solamente el 3,3%; ostentaba un nivel por mejorar, es decir, bajo.

Si bien es cierto, que en la investigación de Calcina (2015) se determina niveles y grados de relación entre inteligencia emocional y desempeño de tutoría escolar de los docentes en una institución educativa de Puno, es de interés para nuestra discusión considerar algunos de los resultados obtenidos sobre todo en cada uno de los cinco componentes.

En ese sentido, hay que tener en cuenta que los resultados de nuestro estudio no son coincidentes con lo hallado por este investigador que en primer lugar refiere: los docentes por lo general con adecuado promedio de inteligencia emocional desarrollan un apropiado y excelente desempeño como tutores; lo cual les permite alcanzar sus objetivos.

Ello nos indica que existe una correlación de tipo moderado y grado positivo entre la inteligencia emocional y el desempeño tutorial. En tanto en nuestro estudio, lo identificado con respecto a las debilidades en la inteligencia emocional de los docentes tutores, permite concluir que éstas deben influir necesariamente en su desempeño como tutores.

5.1 Análisis de los resultados a través de cada Componente y Subcomponente del I-CE BarOn

a.1. En el **Componente Intrapersonal (CIA)**, se identificó que ninguno de sus subcomponentes: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Asertividad (AS), Autoconcepto (AC), Autorrealización (AR) e Independencia (IN); se comportan como fortalezas, sino por lo contrario

actúan como debilidades al presentar diferencias de medias muy significativas con relación a la población de Lima Metropolitana.

Lo referido no coincide con lo encontrado por Calcina (2015), quien en su trabajo de investigación, expresa que los docentes muestran habilidad para el manejo de sus propias emociones, seguridad y capacidad para resolver los problemas con relación al desempeño de la acción tutorial.

Asimismo, lo verificado tampoco coincide con lo hallado por Quintanilla (2007) que al evaluar la inteligencia emocional y liderazgo del docente de Educación Básica, encontró con respecto al componente intrapersonal fortalezas, destacándose la automotivación, pues según las respuestas brindadas, éstas expresan un valor mayor dado que refieren el cumplimiento de las tareas asignadas demostrando con responsabilidad y asumiendo retos.

Lo cual indica que tampoco se concuerda con el planteamiento de BarOn (1997), quien señala que la habilidad para percatarse y comprender las emociones propias permite discernir acerca del porqué de los mismos.

a.2. En el **Componente Interpersonal (CIE)**, que reúne a los subcomponentes Empatía (EM), Relaciones Interpersonales (RI) y Responsabilidad Social (RS); se halló que los docentes tutores examinados de las dos instituciones educativas politécnicas no destacan en habilidades para interactuar positivamente con los demás, su nivel medio como categoría diagnóstica, les dificulta para actuar como líderes y gestionar su labor tutorial, lo cual nos indica que no es coincidente y por lo tanto no refuerza lo que expresa en su estudio Damián y Villarroel (2010)

cuando en una de sus conclusiones enuncia que la inteligencia emocional establece y mantiene la calidad de las relaciones interpersonales, dado que ésta permite el fortalecimiento de la capacidad para motivarnos a nosotros mismos, así como el de perseverar en el empeño; el de autorregular nuestros impulsos; el de evitar que la angustia bloquee nuestro niveles racionales y sobre todo la capacidad para brindar empatía y confiar en los demás.

De igual modo, no se alinea con lo encontrado por Calcina (2015) en su investigación cuando refiere que en el marco de una escala adecuada el docente tutor expresa una capacidad interpersonal y desempeño pertinente, lo cual necesariamente se traduce en una conducta empática y en el desarrollo de la capacidad para orientar a sus estudiantes en diversos aspectos de la vida. Por lo tanto, no se ajusta a la teoría de BarOn (1997), quien al referirse a esta habilidad la señalaba como la habilidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias.

Lo cual implica que en la medida que una persona sea más diestra al generar y establecer este tipo de relaciones, va a poder anticiparse y reconocer las preferencias de otras personas, apreciándolas y estará más predispuesta a satisfacerlas adecuadamente, las otras personas se sentirán más comprometidas a cuidar esa relación.

a.3. En el Componente de Adaptabilidad (CAD), que considera a los subcomponentes Solución de Problemas (SP), Prueba de la realidad (PR) y Flexibilidad (FL); podemos señalar que si bien éste evalúa la capacidad de las personas para adecuarse a las exigencias del entorno, lo cual lleva muchas veces a enfrentar situaciones difíciles y encontrar soluciones, en

el grupo de docentes tutores examinados estas habilidades no están presentes de modo significativo, constituyéndose por lo tanto en una debilidad.

Lo cual es coincidente parcialmente con una de las conclusiones a la que arriba Calcina (2015) quien sin embargo, expresa que el docente tutor con baja capacidad de adaptabilidad no siempre lograr ser un pésimo tutor, éste investigador demuestra que existen docentes tutores con promedio a baja capacidad de adaptabilidad que pueden alcanzar un desempeño apropiado.

Este componente y sus subcomponentes se constituyen en fundamentales en la actuación del docente tutor, dado que le permitirá el aprovechamiento de oportunidades, la colaboración y el entrenamiento continuo, una visión positiva conducente a la solución de situaciones aunado al compromiso para desarrollar capacidades que les permita aprender sobre su ambiente y particularmente sobre ellos mismos. Recordemos que la adaptabilidad es un ajuste que debe realizar el individuo de una manera realista y flexible a los cambios y resolver problemas eficazmente cuando éstos surgen. (BarOn 1997).

a.4. En el Componente Manejo del Estrés (CME), que reúne los subcomponentes Tolerancia al Estrés (TE) y Control de Impulsos (CI); se logra identificar en el grupo de docentes tutores examinados, puntuaciones por debajo de la muestra referencial; lo cual nos indica que éstos podrían ser más vulnerables por no poseer habilidades para afrontar el estrés, lo cual implica no poseer habilidad para soportar

sucesos y/o situaciones estresantes, y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentando activa y pasivamente el estrés.

En ese sentido los resultados de nuestro estudio no coincide con lo que Calcina (2015) afirma en su investigación: que la inteligencia emocional y la relación con el desempeño tutorial se presentan con una correlación moderada, esto quiere decir que los docentes tutores con alta capacidad de soportar eventos adversos y/o estresantes, así como el control emocional, no siempre garantizan una acción tutorial óptima.

Ello puede parecer contradictorio con la afirmación vertida por muchos autores, pero lo cierto es que se requiere desarrollar capacidades como la resiliencia y la autocomprensión de sí mismo, aspectos ubicados en el ámbito intrapersonal, así como también aprender el manejo de técnicas de relajación que conduzcan a la autorregulación de las emociones y el control de los impulsos.

Desarrollar esta habilidad se torna necesario, dado que permitirá al docente tutor poseer una mayor tolerancia a la frustración y control de emociones negativas que el contexto institucional le demande, por eso, es fundamental que desarrolle la habilidad de controlar los impulsos. BarOn (1997), Goleman (1995)

a.5. En el **Componente del Estado de Ánimo en General (CAG)**, que comprende los subcomponentes Felicidad (FE) y Optimismo (OP); podemos señalar lo siguiente:

A través de la Felicidad (FE), entendida como la habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de los otros, y

poder expresar sentimientos; así como del Optimismo (OP), conceptuada como la habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos; debemos referir que a partir de los hallazgos observamos que los docentes tutores evaluados se encuentran por debajo de la media con relación a la población de Lima Metropolitana.

Lo cual implica que no disfrutan de la vida aunque las perspectiva ante ella es un tanto mejor cuando se trata del Optimismo (OP), que no se diferencia de la muestra de Lima Metropolitana, como si ocurre con la Felicidad (FE), pues lo hallado nos dice que este grupo de docentes tutores no conducirían al grupo de estudiantes que tienen bajo su responsabilidad, ni contribuirían con la institución educativa politécnica donde laboran en la tarea de promover un clima edificante y positivo mediante el trabajo, su escaso disfrute de sí mismo y con los otros, asociado al bajo manejo del estrés y a la baja adaptabilidad incrementa el riesgo u la incidencia de sufrir *psicosomatizaciones* relacionadas a los problemas que no se resuelven con solvencia práctica, entendiendo la *psicomatización* como la tendencia de algunas personas a experimentar y manifestar el malestar psicológico en la forma de síntomas físicos. Por ejemplo: malestares tales como dolores de espalda, de cabeza, colon irritable e incluso cáncer, y al momento de ser evaluado por un médico no existe una causa física específica. En otras palabras, hay un conflicto mental que se expresa y busca una solución en el cuerpo.

Lo enunciado a partir de lo encontrado en nuestro estudio no coincide con lo afirmado por Calcina (2015) cuando expresa que la inteligencia

emocional y su relación con el desempeño tutorial juega un papel muy importante ante diversos problemas de la vida cotidiana sobre todo en el momento de la acción tutorial que se encarga del acompañamiento socioafectivo y preventivo a los estudiantes.

Enfatiza además, que ello no significa que una variable altere necesariamente la otra, siempre y cuando el docente tutor sepa manejar sus emociones y reconozca el ámbito para actuar. Según los resultados en el trabajo de este autor la correlación es moderada, lo cual implica que los docentes tutores alcanzan una capacidad adecuada obteniendo un desempeño apropiado; por lo tanto existe relación positiva entre el componente estado de ánimo y desempeño tutorial.

Como se puede observar esta habilidad produce beneficios en la vida y ayudan a no caer en la apatía, la desesperanza o la depresión ante la adversidad que son sentimientos negativos que dificultan el bienestar del sujeto, pero al mismo tiempo ayudan al ser humano a la reflexión y el aprendizaje que llevará al sujeto a perseverar en sus objetivos. (Goleman, 1995).

Asimismo, cabe destacar que los resultados de la investigación no alcanzan las expectativas de las hipótesis de investigación formuladas. Los mismos nos llevan a concluir que los docentes tutores examinados en esta muestra, requieren un programa de fortalecimiento de sus capacidades y/o competencias emocionales, dado que la puntuación alcanzada a través de los Componentes y Subcomponentes de la Inteligencia Emocional, nos indica que es alta la demanda de un proceso de este nivel.

Según Vaello Orts (2011) el profesor emocionalmente competente es aquel que afronta los problemas en mejores condiciones y ayuda a crear un clima positivo en los diferentes espacios donde interactúa y se genera el proceso enseñanza-aprendizaje.

Como se ha señalado en el marco teórico debemos considerar los aspectos emocionales en este proceso; pues no se debe entender como una adición a la función pedagógica sino que el docente tutor en este caso no puede evadirse de éstos, porque en cada una de sus intervenciones están presentes las emociones, ya sea en sentido positivo o negativo.

Es decir, en palabras del autor, no se trata de hacer más sino hacer diferente. Para ello es básico conocer cómo se procesan las emociones, cómo evolucionan, cómo se manifiestan, cómo se autorregulan, cómo se desarrollan las emociones positivas, cómo se previenen los impactos de las emociones negativas, en resumida cuenta cómo adoptar una actitud positiva ante la vida.

Dado que el docente tutor tiene como responsabilidad acompañar a su grupo de estudiantes, atendiendo sus necesidades de orientación y sus intereses, debe indagar qué sienten, intentar comprenderlos, cómo piensan, por lo tanto se hace necesario que en su formación profesional reciba una preparación en educación emocional de manera continua; entendiendo que las habilidades emocionales son educables y por ello entrenables.

Finalmente la investigación no ha pretendido ni pretende brindar soluciones, sino que a partir de los hallazgos intenta esbozar sugerencias abiertas a futuras investigaciones sobre el tema en particular, a fin de servir de punto de partida y reflexión, en el marco de una cultura de soluciones respecto al fortalecimiento de la inteligencia emocional del docente tutor centrada básicamente en averiguar qué se puede hacer y cómo hacerlo.

Para ello, es fundamental aprovechar todas las ocasiones que espontáneamente se vayan presentando en la práctica pedagógica con la finalidad de implementar estrategias que contribuyan a perfilar un estilo profesional cada vez más eficaz y satisfactorio. En la profesión pedagógica y especialmente en el rol del docente tutor junto a las competencias de carácter técnico, aparecen las inherentes a las competencias socioemocionales, que podemos entender como el conjunto de habilidades que permiten interactuar con los demás o con uno mismo de forma satisfactoria, además de contribuir a la satisfacción interna, a la consecución de éxitos personales y profesionales, y a una adecuada adaptación al contexto.

De la investigación se puede inferir que el profesor y el docente tutor en particular no se pueden limitar a transmitir conocimientos teóricos. Dado que la labor pedagógica contempla trabajar con los estudiantes y en él mismo todo tipo de competencias que contribuyan a aprendizajes autónomos y a una formación integral que prepare ciudadanos/personas, lo que incluye, además de las competencias cognitivas, las emocionales y sociales que componen la inteligencia emocional.

Los resultados del estudio no alcanzan las expectativas de la hipótesis de investigación tal como se planteaban. Pero nos dejan una reflexión a tener en cuenta sobre todo cuando se puede observar casos de personas "*extremadamente inteligentes*", catalogadas probablemente como genios, con un cociente intelectual muy alto y sin embargo son individuos con poco éxito, que no rinden bien en el medio y no alcanzan logros en varios aspectos de su vida.

Por otra parte, también se puede observar con cierta admiración, personas con limitaciones intelectuales y con un bajo nivel educacional pero ello no significa que no se sientan bien consigo mismas, que se relacionen adecuadamente con el medio y tengan éxito en sus actividades.

Lo cual es un indicador de que pueden existir casos que nos señalen que poseer un cociente intelectual no siempre conlleva a lograr un excelente desempeño o que personas con baja capacidad intelectual logren un cociente emocional promedio que les permite un desempeño emocional apropiado.

Finalmente podemos concluir que las debilidades identificadas en los componentes y subcomponentes de la inteligencia emocional en el grupo de docentes tutores examinados, nos lleva a la reflexión de que sin el debido entrenamiento y la existencia de ciertas condiciones institucionales que la promuevan no se logrará alcanzar resultados hipotéticamente esperados.

CONCLUSIONES

En la presente investigación y de acuerdo con los resultados obtenidos, así como al análisis de los mismos se ha llegado a las siguientes conclusiones:

- 1) A nivel de Inteligencia Emocional General se concluye que los docentes tutores de las dos instituciones educativas politécnicas de la región Callao examinados han obtenido en promedio un Coeficiente Emocional de 68.12; lo cual los ubica en la Categoría: Necesita mejorar. Muy baja. Capacidad emocional extremadamente por debajo del promedio.
- 2) A nivel de los cinco componentes se concluye que el Componente Interpersonal (CIE), el Componente Adaptabilidad (CAD), el Componente Manejo del Estrés (CME) y el Componente del Estado de Ánimo en General alcanzan coeficientes emocionales dentro de los promedios o menos de 69, lo cual nos indica que todos ellos se constituyen en debilidades requiriendo por lo tanto mejoras.
- 3) Se concluye que el único elemento que logra ubicarse en la Categoría Promedio dado que alcanza un Coeficiente Emocional de 96.69, es el Componente Interpersonal (CIE), sin embargo no logra constituirse en una fortaleza.
- 4) Se concluye con relación a la impresión positiva y negativa del Inventario de Cociente Emocional de BarOn (ICE), las mismas que fueron diseñadas para detectar el fingimiento y simulación del funcionamiento emocional, que en el grupo de docentes tutores examinados; se identifica coeficientes promedio, lo cual permite afirmar que la prueba está bien contestada por lo tanto los datos corresponden a respuestas veraces.

- 5) Se concluye que en ninguno de los Componentes de la Inteligencia Emocional los docentes tutores examinados logran alcanzar el coeficiente emocional de 100, el mismo que indica promedio a partir del cual se interpreta que la inteligencia emocional es positiva, si es menos de este valor, nos señala como es en el caso de nuestra muestra, que los examinados requieren de un proceso de entrenamiento que les posibilite la autoeducación de su inteligencia emocional.

- 6) Se concluye que los Subcomponentes: Comprensión de sí mismos, Asertividad, Autoconcepto, Autorrealización e Independencia del Componente Intrapersonal (CIA) no se reportan como fortalezas, sino por el contrario actúan como debilidades, lo cual indica que los docentes tutores examinados pueden ser catalogados como personas que no expresan sus sentimientos y pensamientos de forma asertiva y constructiva, que son dependientes, y que desconfían de sus ideas y creencias.

- 7) Se concluye que los puntajes de los Subcomponentes Empatía, Relaciones Interpersonales y Responsabilidad Social del Componente Interpersonal (CIE) indican diferencias significativas con respecto a la muestra de Lima Metropolitana, lo que permite observar que los docentes tutores examinados no se destacan por interactuar positivamente con los demás, establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias, la categoría diagnóstica que los ubica en el nivel medio, nos expresa que tienen dificultad para actuar como líderes, lo cual no permite optimizar su labor tutorial.

- 8) Se concluye que los puntajes alcanzados en los Subcomponentes Solución de Problemas, Prueba de la Realidad y Flexibilidad del Componente de Adaptabilidad (CAD) permiten identificar que las habilidades para adecuarse a las demandas del medio, la conducta de evaluar, afrontar y resolver situaciones difíciles, no están presentes de modo significativo en los docentes tutores examinados.
- 9) Se concluye que en los Subcomponentes Tolerancia al Estrés y Control de Impulsos del Componente del Manejo del Estrés (CME), los puntajes alcanzados por el grupo de docentes tutores evaluados se hallan significativamente por debajo de la muestra de Lima Metropolitana, lo cual evidencia que éstos están más propensos a sufrir las consecuencias de no poseer habilidades para poder superar eventos adversos, sobre todo las relacionadas a sucesos estresantes o aquellas que implican la vivencia de emociones intensas y que requieren habilidades para su autorregulación.
- 10) Con relación a los Subcomponentes Felicidad y Optimismo del Componente del Estado de Ánimo en General (CAG), se concluye que los puntajes obtenidos por el grupo de docentes tutores examinados los ubica por debajo de la media con respecto a la muestra referencial, lo cual indica que el disfrute consigo mismo y con los otros está mermado. Sin embargo en la visión de apreciar la vida es un tanto mejor, por ello se concluye que los docentes tutores evaluados no están en capacidad para ejercer un liderazgo proactivo a nivel de aula tampoco a nivel de institución educativa; lo cual asociado al escaso disfrute de la vida, al bajo control del estrés y a la baja adaptabilidad incrementa el riesgo de desarrollar respuestas psicósomáticas.

- 11) Se concluye que las debilidades identificadas en los componentes y subcomponentes de la inteligencia emocional en el grupo de docentes tutores examinados, nos plantea que la existencia de ciertas condiciones personales e institucionales que no permiten alcanzar resultados hipotéticamente esperados.
- 12) Se concluye que las dos instituciones educativas politécnicas a pesar de contar con un Plan Educativo Institucional (PEI), infraestructura y recursos humanos similares, se observa que los docentes tutores evaluados de ambas instituciones requieren ser incluidos en un programa de entrenamiento de habilidades emocionales.
- 13) Se concluye que las capacidades que hay que mejorar a nivel personal y que son inherentes a los componentes y subcomponentes de la inteligencia emocional están referidas a la autoestima, al autoconocimiento, al autocontrol, a la automotivación, a la creatividad, a la toma de decisiones, a la capacidad de cambio, a la relación con los demás, a la empatía, a la resolución de conflictos o el liderazgo social, entre otros.
- 14) Se concluye que la hipótesis general es rechazada, por cuanto existen más debilidades que fortalezas de la inteligencia emocional en los docentes tutores evaluados.
- 15) Con respecto a las hipótesis específicas, se concluye que éstas son rechazadas pues no existe predominio significativo de los componentes que actúan como fortalezas de la inteligencia emocional en los docentes tutores examinados.

SUGERENCIAS

Después de haber concluido la presente investigación consideramos importante brindar algunas sugerencias que pueden contribuir a una mejor labor tutorial en el marco de la inteligencia emocional en los docentes tutores examinados de las dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la región Callao.

- 1) Propiciar reuniones y encuestas entre los docentes tutores de cada una de las instituciones educativas politécnicas que permitan el intercambio de experiencias en la labor específicamente tutorial. Analizadas dichas situaciones deberán plantearse programas de entrenamiento que permitan la optimización y fortalecimiento de la inteligencia emocional de los docentes tutores.
- 2) Promover el desarrollo de investigaciones sobre inteligencia emocional en los grupos de docentes tutores, a fin de que aporten al mejoramiento del perfil personal y profesional y éste redunde en la acción pedagógica y tutorial, de tal forma que los resultados puedan ser tomados en cuenta y utilizados como correctivos para futuros planes de capacitación a implementarse en nuestras escuelas.
- 3) El Ministerio de Educación en coordinación con las instancias de gestión educativa descentralizadas (DRE/GRE y UGEL) deben solicitar el apoyo y colaboración del Colegio de Psicólogos del Perú, con el fin de llevar a cabo programas de capacitación y entrenamiento en inteligencia y/o educación emocional dirigidos a los directivos, docentes y tutores de las

instituciones educativas con el fin de actualizarlos en los últimos avances sobre el desarrollo de la temática.

- 4) El Ministerio de Educación en coordinación con las Facultades de Educación de las diversas universidades del país podrían acordar que los currículos de estudio recojan la temática de la inteligencia emocional a fin de promover el desarrollo de habilidades emocionales de los futuros docentes.
- 5) Incentivar la publicación de estudios e investigaciones científicas que expliquen la problemática y necesidad de fortalecer la inteligencia emocional en los docentes y tutores del país, sobre todo aquellas relacionadas a la formación inicial y en servicio.
- 6) Capacitar a los docentes tutores evaluados con un programa de entrenamiento en la competencia emocional dado que es sentido común que quien en un futuro va a enseñar dichas habilidades por lo tanto debe poseerlas y adquirirlas con anterioridad.
- 7) Realizar actividades a nivel de Componente Intrapersonal (CIA), a fin de que los docentes tutores desarrollen habilidades relacionadas a la comprensión de sí mismo, a la asertividad, al autoconcepto, a la autorrealización y la independencia.
- 8) Implementar actividades a nivel de Componente Interpersonal (CIE), a fin de que los docentes tutores examinados desarrollen acciones conducentes al fortalecimiento de capacidades relacionadas a la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social.

- 9) Ejecutar actividades a nivel de Componente de Adaptabilidad (CAD), a fin de que los docentes tutores evaluados tomen parte de actividades dirigidas a reforzar sus habilidades relacionadas a la solución de problemas, la evaluación de las circunstancias que conlleve por ello al ajuste adecuado de sus emociones, pensamientos y conductas.
- 10) Realizar actividades a nivel de Componente del Manejo del Estrés (CME), a fin de que los docentes tutores examinados intervengan en acciones orientadas a vitalizar sus capacidades relacionadas al soporte y afronte de eventos que generen situaciones estresantes; así como el control de impulsos.
- 11) Desarrollar actividades a nivel de Componente del Estado de Ánimo en General (CAG), a fin de que los docentes tutores evaluados concurren a actividades que les posibilite fortalecer habilidades relacionadas al disfrute de sí mismo y la satisfacción consigo mismo, así como la visión optimista u actitud positiva a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.
- 12) Fomentar y mejorar las competencias emocionales de los docentes tutores examinados a través de un Programa de Fortalecimiento de la Inteligencia Emocional con el fin de garantizar cambios a nivel psicológico y conductual haciendo énfasis sobre los componentes y subcomponentes de la misma.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Libros:

- Abanto, Zoila; Higuera, Leonardo; Cueto, Jorge. (2000). ICE Inventario de Cociente Emocional de BarOn. Manual Técnico.
- Abuljònova, K.A. (1980). El Sujeto de la Actividad Psíquica. (1980). México. Ediciones Roca S.A.
- Arias, F. (2006). El Proyecto de Investigación: Introducción a la metodología Científica (5ª ed.). Caracas: Editorial Espíteme, C.A.
- Aristóteles. (s/f./2006). Ética Nicomaquea (2ª ed.). México: Grupo Editorial Tomo.
- Bach, E. y Darder, P. (2002). Sedúctete para seducir: vivir y educar las emociones. Barcelona: Paidós.
- Brennan, J. F. (1999). Historia de la psicología (5ta. Ed.). México: Prentice - Hall: Hispanoamericana.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid. Edit. Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R. (2011). Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica, Barcelona. Editor Wolters Kluwer Educación.
- Di Stéfano, A.O. (s/a). Siquismo Humano. Origen y Estructura. Buenos Aires: Ediciones Cientec.
- Etxebarria, I., Pascual, A. y Conejero, S. (2011). La empatía, raíz emocional de la conducta moral. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, J.M. Salguero y R. Cabello (Coords.). Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo (pp. 23-27). Actas del II Congreso Internacional de Inteligencia emocional. Santander: Fundación Marcelino Botín.

- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2005). Corazones inteligentes. Barcelona Kairós.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). Emoción y formación. En E.G. Fernández-Abascal et al., Emoción y motivación. La adaptación humana. Vol. I (pp. 477-497). Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, S.A.
- Fernández, E. García, B. Jiménez, M. Martín, M. Domínguez, F. (2010) Psicología de la Emoción. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Fischman, David. (2016). Inteligencia Espiritual en la práctica. Cómo aplicarla en la Vida y en la Empresa. Lima. Edit. Planeta Perú S.A.
- Gardner, H. (1993a). Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica. Barcelona: Paidós. [Original: Gardner, H. (1993). *Multiples Intelligences*. New York: Basic Books.].
- Gardner, Howard. Las Inteligencias múltiples. Estructura de la mente. Bogotá. Fondo de Cultura Económica.
- Gardner, H. (1993b). *Mentes creativas*. Barcelona: Paidós (traducción castellano, 1997).
- Gardner, H. (2005). Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples (5a. ed.). México: Fondo de Cultura Económica. [Original: Gardner, H. (1993). *Multiples Intelligences*. New York: Basic Books.].
- Greenberg, M.T. (2003). La educación del corazón. En D. Goleman, (Ed.). *Emociones Destructivas, cómo entenderlas y superarlas* (pp. 146-158). Barcelona: Editorial Kairós.
- Goleman, D. (1999a). La práctica de la inteligencia emocional. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1996). *La Inteligencia Emocional*. Buenos Aires: Editorial Bantam Books.

- González Barrón, Remedios y Villanueva Badenes, Lidón (2016). Recursos para educar emociones. Madrid. Edit. Pirámide.
- Guzmán, Arsenio. (2007). Epistemología. Lima. Edit. UNMSM.
- Hernández Sampieri, Roberto. Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (2003). Metodología de la Investigación. México D.F. Edit. Mc Graw Hill Interamericana.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). Metodología de la Investigación (5ª. Ed.). México: McGraw-Hill.
- Iglesias, M^a.J., Couce, A., Bisquerra. R. y Hué, C. (2004). El reto de la educación emocional. Coruña: Universidade da Coruña.
- Linden, D. (2010). El cerebro accidental, la evolución de la mente y el origen de los sentimientos. Barcelona: Paidós.
- Longas J y Mollà N. (2007). La escuela orientadora: la acción tutorial desde una perspectiva institucional. Madrid. Edit. Narcea.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (2007). ¿Qué es la inteligencia emocional?. En J.M. Mestre, y P. Fernández-Berrocal, Manual de inteligencia emocional (pp. 25-45). Madrid: Edit. Pirámide.
- Mejía, Elías. (2005). Metodología de la Investigación Científica. Lima. Edit. UNMSM.
- Merani, A. (1970). Psicología y Pedagogía. México: Editorial Grijalbo.
- Merani, A. (1978). Estructura y dialéctica de la personalidad. Barcelona, Editorial Grijalbo.
- Mestre, J.M. y Fernández-Berrocal, P. (Coord.) (2007) Manual de Inteligencia Emocional. Madrid: Ed. Pirámide.
- Ministerio de Educación (2005). Tutoría y Orientación Educativa en la Educación Secundaria.

- Ministerio de Educación (2016). Orientaciones para desarrollar la tutoría grupal en la ATI.
- Ministerio de Educación (2007). Manual de Tutoría y Orientación Educativa.
- Ministerio de Educación (2009). Diseño Curricular Nacional.
- Mora J. (1998). Acción Tutorial y Orientación Educativa. Madrid, Edit. Narcea.
- Ortiz, P. (1997). La Formación de la Personalidad. Lima: Editorial Dámaso.
- Ortiz, P. (1994). El Sistema de la Personalidad. Lima: Centro Gráfico Comercial Orión S.R.L.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E. (2011). Metodología de la investigación científica y asesoramiento de tesis (2° ed.). Lima: Edit. UNMSM.
- Petrovski, A. (1985). Psicología Evolutiva y Pedagógica, (2ª. ed.). Moscú. Edit. Progreso.
- Rankin, Lissa. (2014). La Mente como Medicina. Barcelona. Ediciones Urano, S.A.
- Repetto, Elvira. (1992). Fundamentos de Orientación. La empatía en el proceso orientador. Madrid. Edit. Morata.
- Reeve, J. (2010). Motivación y emoción. México: McGraw-Hill.
- Rubinstein, J.L. (1967). Principios de Psicología General. México. Edit. Grijalbo
- Salmurri, Ferran (2015). Razón y Emoción. Barcelona. Edit. RBA.
- Sánchez, Carmen; Zapana, José; Mendoza, Abel. (1999). Habilidades Sociales. Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán Valle". Facultad de Humanidades.
- Sánchez, C.H. y Reyes, M.C. (2009). Metodología y diseños en la investigación científica: Aplicadas a la psicología, educación y ciencias sociales. Lima: URL.

- Simmons, Steve. (1998). Como medir la inteligencia emocional. Madrid, España: Editorial EDAF.
- Smirnov, A; Rubinstein, S.L; Leontiev, A; Tieplov, B. (1960). Psicología. México. Edit. Grijalbo.
- Sternberg, R. y Detterman, D. (Eds.). (2003) ¿Qué es la inteligencia?: Enfoque actual de su naturaleza y definición. España: Pirámide.
- Sternberg, R.J. (1997). Inteligencia exitosa. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R.J. (1999). Estilos de pensamiento: Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión. Barcelona: Paidós.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On (ICE), en una muestra de Lima Metropolitana. Persona, 4, 129-160. Facultad de Psicología de la Universidad de Lima.
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2004). Adaptación y estandarización del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE: NA, en niños y adolescentes. Manual técnico. Lima: Edición de las autoras.
- Vaello Orts, Joan (2005). Las Habilidades sociales en el aula. Madrid. Edit. Santillana.
- Vaello Orts, Joan (2009). El Profesor Emocionalmente Competente. Barcelona. Edit. GRAÒ.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2003). Psicopedagogía de la inteligencia emocional. Valencia: Promolibro.
- Vallés, A. (2001). La inteligencia emocional y sus habilidades. Bases Neuroanatómicas. III Jornadas de Innovación Pedagógica: Inteligencia Emocional. Una brújula para el siglo XXI (p. 25-45).
- Wechsler, D. (1950). Cognitive, conative, and non-intellective intelligence. Reimpreso por American Psychologist, 5, 78-83. Denver, CO: American Psychological Association.

Wechsler, D. (1958). The measurement and appraisal of adult intelligence (4a. ed., pp. 49-58). Baltimore, MD: Williams y Wilkins.

Zevallos Echeverría, Andrés (2000). Educación en Salud Mental. Lima. Edit. Rafaelito

Revistas:

Altarejos, Francisco. Autorregulación e integración: dos propuestas en la educación de la afectividad (D. Goleman y Tomás de Aquino). En: Revista Estudios sobre Educación. 2004. Nº 7.

Campos Anna Lucía. Neuroeducación: Uniendo las Neurociencias y la Educación en la Búsqueda del Desarrollo Humano. En: Revista Digital de la OEA. Junio, 2010. Nº 143.

García Retama, José A. La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. En: Revista Educación, Facultad de Educación de la Universidad de San José de Costa Rica. 2012.

Suberviola-Ovejas, I (2012). Competencia emocional y rendimiento académico en el alumnado universitario. Revista de Comunicación Vivat Academia,14(Nº especial), 1-17. Universidad de la Rioja. España.

Tenti Fanfani, Emilio. La Escuela y la Educación de los Sentimientos (Notas sobre la Formación de los Adolescentes) En: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación 2004, Vol. 2, No. 1. España.

Trujillo Flores, Mara Maricela y Rivas Tovar, Luis Arturo. Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional, pág. 8. En: Innovar, Revista de Ciencias Administrativas y sociales, Universidad Nacional de Colombia. Enero-Junio de 2005.

Ugarriza Chávez, Nelly; Pajares Del Águila, Liz. La evaluación de la inteligencia emocional a través del Inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes, en Persona, núm. 8, 2005, págs. 11-58. Universidad de Lima.

Tesis:

Quintanilla, Jacqueline. Inteligencia Emocional y Liderazgo del Docente de Educación Básica. Tesis para optar el Grado de Magister en Psicología Educacional. Universidad Rafael Urdaneta, Maracaibo; Venezuela, 2007 (Versión electrónica)

Damián y Villarroel. Inteligencia Emocional y el Desempeño Docente en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje, en la Facultad de Agropecuaria y Nutrición de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle, Chosica, Ciclo 2010-I, 2010-II, Lima 2010.

Montoya R, Jenny. La Inteligencia Emocional para el fortalecimiento del Autoconcepto del Docente. Tesis para optar el grado de Magister. Universidad del Zulia. Facultad de Humanidades y Educación. Maracaibo, 2011. (Versión electrónica)

Flores Luca, Víctor Jaime. Influencia significativa del Programa de Tutoría y Orientación Educativa-TOE en la eficacia del docente tutor del nivel secundaria de las instituciones educativas de la Unidad de Gestión Educativa Local UGEL 04 Comas. Año 2009. Tesis para optar el Grado de Magister en Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Facultad de Educación, Lima, 2012.

Huanca Sucasaire, Elsa. Niveles de Inteligencia Emocional de Docentes de una Institución Educativa del distrito de Ventanilla-Callao. Tesis para optar el Grado de Maestría en Educación. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, 2012.

Samayoa Miranda, María de Lourdes. La Inteligencia Emocional y el Trabajo Docente en Educación Básica. Tesis para optar el grado de Doctor. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Ciencias de la Educación. Madrid, 2012. (Versión electrónica).

Quispe Fuentes, Isabel. Inteligencia Emocional en alumnos de 6º grado de una Institución Educativa Policial y una Estatal del Distrito Callao. Tesis para

optar el Grado de Maestría en Educación. Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, 2012

Calcina Manuelo, Mery Gabriela. Inteligencia Emocional y Desempeño de Tutoría Escolar de los docentes en la Institución Educativa “La Merced” de Colquemarca, Chumbivilcas, Cusco. Tesis para optar el Grado de Magister. Universidad Nacional del Altiplano. Puno, 2013.

De León Castillo, Eugenia Vanesa. Inteligencia Emocional y su Incidencia dentro del desempeño laboral (Estudio realizado con docentes del nivel medio del Municipio de San Martín Sacatepéquez). Universidad Rafael Landívar. Facultad de Humanidades. Tesis para optar el grado académico de Licenciada en Psicología. Guatemala, 2013. (Versión electrónica)

Espinosa Fuentes, María del Pilar. La Inteligencia Emocional del Docente de Química del nivel medio superior como factor para el desempeño académico de sus alumnos. Tesis para obtener el grado de Doctor. Universidad Iberoamericana. México. 2013. (Versión electrónica)

Flores Caballero, Bárbara. Prácticas en el Liderazgo Educativo y la Inteligencia Emocional: Una alternativa ante los retos sociales en las Escuelas Públicas de Puerto Rico. Tesis para optar el grado de Doctor. Universidad del Turabo. Escuela de Educación. Gurabo, Puerto Rico, 2013. (Versión electrónica).

Gutiérrez Maldonado, Andrea Elisa. Evaluación de la inteligencia emocional del docente y motivación en el aula a través de la percepción del alumno de la carrera de diseño gráfico. Tesis para optar el grado de Maestría en Educación. Universidad Virtual Tecnológico de Monterrey. México, 2013.

Pirela M, Elisabeth. Competencias para el Ejercicio del rol del docente como Orientador. Tesis para optar el grado de Licenciado en Educación Integral. Universidad Nacional Experimental de Guayana. Puerto Ordaz, 2013. (Versión electrónica)

Comezaña Brent, Katerine Ana. La Gestión Tutorial, según el reporte del Docente y su relación con el nivel de satisfacción de los estudiantes de

Secundaria. Universidad de San Martín de Porres. Tesis para optar el Grado de Maestría en Educación, Lima, 2013. (Versión electrónica)

Areiza Saldarriaga, Lined del Carmen. La Inteligencia Emocional percibida y el desempeño en la Estrategia de Aprendizaje Colaborativo de los Estudiantes del SENA-Centro Tecnológico de Gestión Industrial (CTGI) del Norte de Antioquía. Tesis para optar el Grado de Magister. Universidad de Antioquía. Facultad de Educación, Colombia, 2014. (Versión electrónica)

Varas Napan, Marcelo Adolfo. Inteligencia Emocional y Clima Organizacional en los docentes de una Institución Educativa Estatal de Trujillo. Universidad Privada Antenor Orrego, 2014 (Versión electrónica)

Cruz Morales, Noemí Lucila. Principios de la Inteligencia Emocional relacionados con el desempeño académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Agronomía-Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga. Tesis para optar el grado académico de Maestra en Educación. Universidad de San Martín de Porres. Sección Post Grado. Lima, 2015.

Evans Risco, Elizabeth. Interacción entre Inteligencia Emocional y Estilos de Liderazgo en Directivos de Instituciones Educativas. Tesis para optar el grado de Doctor. Universitat de Valencia. Psicología de la Educación. Valencia, 2015. (Versión electrónica)

Gordillo Gordillo, María. Análisis de la Competencia Emocional de los futuros docentes extremeños. Tesis para optar el Grado de Doctor. Universidad de Extremadura. Facultad de Educación. Departamento de Psicología y Antropología. Badajoz, 2015. (Versión electrónica)

Malpica, Jeniree y Pérez, Wendy. Estrategias fundamentadas en la Inteligencia Emocional que mejoren el desempeño de los docentes de la Escuela Bolivariana Bárbula II “Batalla de Bomboná”, ubicada en el Municipio Naguanagua-Estado de Carabobo. Tesis para optar el Título de Licenciado en Educación. Universidad de Carabobo. Facultad de Educación, Carabobo; Venezuela; 2016 (Versión electrónica)

Páginas Web:

En pág. Web: elbibliote.com/.../docentes/07_ser_docente_e_inteligencia_emocional_-_cèsar_uribe_...

En pág. Web: todas las imágenes.

<https://www.google.com.pe/search?q=imàgenes+del+cerebro&biw>

En pág. Web: https://formarseadistancia.eu/biblioteca/aprendizaje_a_vida.pdf

En Web:

biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/cuba/cips/caudales05/Caudales/.../07D044.pdf: enfoque histórico-cultural, complejidad y desarrollo humano en una perspectiva integradora, transdisciplinaria y emancipatoria_ ovidio dângelo

En

Web: www.otrodesarrollo.com/desarrollohumano/MulHaqParadigmaDesarrollo

Humano.pdf: Mahbuh ul Haq. El Paradigma del Desarrollo Humano, 1989.

En

Web:

www.academia.edu/..PSICOMETRÌA_CUADRO_COMPARATIVO_CUESTIONARIO

Cuadro Comparativo: Cuestionarios, Escalas e inventarios de Garza Arcaraz, Teresa. Universidad Latinoamericana, 2012.

**UNIVERSIDAD NACIONAL
HERMILIO VALDIZÁN
ESCUELA DE POSTGRADO**



APÈNDICES

**APÈNDICE Nº 1
MATRIZ DE CONSISTENCIA**

**APÈNDICE Nº 2
OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES**

APENDICE 1: MATRIZ DE CONSISTENCIA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

TITULO: “La Inteligencia Emocional en los docentes tutores de dos Instituciones Educativas Politécnicas de nivel secundario de la región Callao-2016”

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	CARACTERÍSTICAS DEMOGRÁFICAS/ DIMENSIONES	INDICADOR	INSTRUMENTOS	METODOLOGÍA
<p>General:</p> <p>-¿Cuáles son las fortalezas y debilidades de la inteligencia emocional de los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la región Callao, 2016?</p>	<p>General:</p> <p>-Establecer fortalezas y debilidades de la inteligencia emocional de los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la región Callao, 2016.</p>	<p>General:</p> <p>-Existe predominio significativo de los componentes que actúan como fortalezas de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de la región Callao.</p> <p>-No existe predominio significativo de los componentes que actúan como fortalezas de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de la región Callao.</p>	<p>Independiente:</p> <p>Docente tutor perteneciente a una institución educativa politécnica de nivel secundario de la región Callao.</p>	<p>Género</p> <p>Condición laboral (nombrado, contratado)</p> <p>Edad</p>	<p>Número de docentes tutores hombres</p> <p>Número de docentes tutores mujeres</p> <p>Número de docentes tutores nombrados</p> <p>Número de docentes tutores contratados</p> <p>Número de docentes tutores igual o menor de 30 años</p> <p>Número de docentes tutores mayores de 30 años.</p>	<p>Hoja de registro</p>	<p>* Población: Total de 49 docentes tutores que se encuentran en actividad en escuelas politécnicas de secundaria en la región Callao.</p> <p>* Muestra: No es necesaria fijarla, dado que se trabaja con la población total.</p> <p>* Tipo de investigación: Descriptiva comparativa.</p>
<p>Específicos:</p> <p>-¿Cuáles son las fortalezas y debilidades en el componente intrapersonal de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la región Callao, 2016?</p> <p>-¿Cuáles son las fortalezas y debilidades en el componente interpersonal de la inteligencia emocional</p>	<p>Específicos:</p> <p>-Establecer fortalezas y debilidades en el componente intrapersonal de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la región Callao.</p> <p>-Establecer fortalezas y debilidades en el componente interpersonal de la inteligencia emocional</p>	<p>Específicos:</p> <p>-H1.El componente intrapersonal actúa como una fortaleza significativa de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de la región Callao.</p> <p>-H0.El componente intrapersonal no actúa como una fortaleza significativa de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de la región Callao.</p> <p>-H2.El componente interpersonal actúa como una fortaleza significativa de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas</p>	<p>Dependiente:</p> <p>Fortalezas y debilidades de la Inteligencia emocional alcanzado por el docente tutor la que se da a conocer mediante las respuestas del profesional ante la aplicación del Inventario.</p>	<p>Componente intrapersonal</p> <p>Componente interpersonal</p>	<p>Nivel de Comprensión emocional de sí mismo, de los docentes tutores.</p> <p>Nivel de Asertividad de los docentes tutores.</p> <p>Nivel de Autoconcepto de los docentes tutores.</p> <p>Nivel de Autorrealización de los docentes tutores.</p> <p>Nivel de Asertividad de los docentes tutores.</p> <p>Nivel de Independencia de los docentes tutores.</p> <p>Nivel de Empatía, de los docentes tutores.</p>	<p>Inventario de Cociente Emocional</p>	<p>* Diseño No experimental, transeccional. Cuyo Diagrama es:</p> <p style="text-align: center;"> </p> <p>O1≠ O2₁</p> <p>O2≠ O2₂</p> <p>O3≠ O2₃</p> <p>O4≠ O2₄</p> <p>O5≠ O2₅</p> <p>Donde:</p>

<p>interpersonal de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la región Callao, 2016? -¿Cuáles son las fortalezas y debilidades en el componente adaptabilidad de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la región Callao, 2016?</p> <p>-¿Cuáles son las fortalezas y debilidades en el componente manejo del estrés de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la región Callao, 2016? -¿Cuáles son las fortalezas y debilidades en el componente estado de ánimo general de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la región Callao, 2016?</p>	<p>en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la región Callao. -Establecer fortalezas y debilidades en el componente adaptabilidad de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la región Callao. -Establecer fortalezas y debilidades en el componente manejo del estrés de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la región Callao. -Establecer fortalezas y debilidades en el componente estado de ánimo de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de nivel secundario de la región Callao.</p>	<p>politécnicas de la región Callao. -H0. El componente interpersonal no actúa como una fortaleza significativa de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de la región Callao. -H3. El componente de adaptabilidad actúa como una fortaleza significativa de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de la región Callao. -H0. El componente de adaptabilidad no actúa como una fortaleza significativa de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de la región Callao. -H4. El componente manejo del estrés actúa como una fortaleza significativa de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de la región Callao. -H0. El componente manejo del estrés no actúa como una fortaleza significativa de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de la región Callao. -H5. El componente del estado de ánimo general actúa como una fortaleza significativa de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de la región Callao -H0. El componente del estado de ánimo general no actúa como una fortaleza significativa de la inteligencia emocional en los docentes tutores de dos instituciones educativas politécnicas de la región Callao.</p>	<p>Variable Controlada:</p> <p>Docentes tutores nombrados y contratados que prestan servicio profesional en una institución educativa politécnica de la región Callao.</p>	<p>Componente de Adaptabilidad</p> <p>Componente del Manejo del Estrés</p> <p>Componente del Estado de Ánimo en General.</p>	<p>Nivel de Relaciones Interpersonales, de los docentes tutores.</p> <p>Nivel de Responsabilidad Social, de los docentes tutores.</p> <p>Nivel de Solución de Problemas, de los docentes tutores.</p> <p>Nivel de Prueba de la Realidad, de los docentes tutores.</p> <p>Nivel de Flexibilidad, de los docentes tutores.</p> <p>Nivel de Tolerancia al Estrés, de los docentes tutores.</p> <p>Nivel de Control de Impulsos, de los docentes tutores.</p> <p>Nivel de control de Felicidad, de los docentes tutores.</p> <p>Nivel de Optimismo, de los docentes tutores.</p>	<p>M₁= Docentes tutores de las IE Politécnica del Callao M₂= Docentes tutores de IE N° 5086 Politécnica de Ventanilla O₁= Inteligencia Emocional O₂= Inteligencia Emocional</p> <p>iguales (=) diferente (≠) o semejante (≈)</p> <p>TÉCNICAS A UTILIZAR</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Para acopio de datos: Técnica de fichaje, observación, entrevista. 2. Instrumento de recolección de datos: Inventario estructurado 3. Para el procesamiento de datos. Codificación y tabulación. 4.- Técnicas para el análisis e interpretación de datos: Estadística descriptiva e inferencial para cada variable. 5. Presentación de datos: Cuadros, tablas estadísticas y gráficos. 6. informe final:
--	---	--	---	--	--	--

APENDICE Nº 2: OPERACIONALIZACION DE VARIABLES

VARIABLES	DEFINICION CONCEPTUAL	DEFINICION OPERACIONAL	CARACTERISTICAS DEMOGRÁFICAS/ DIMENSIONES	INDICADOR	ITEM	INSTRUMENTOS VALOR FINAL	TIPO DE VARIABLE	ESCALA	
VI = V1 Docente tutor perteneciente a una institución educativa politécnico de nivel secundario de la región Callao.	El Docente tutor de secundaria es el profesor de área curricular designado para desarrollar el acompañamiento o socio afectivo y cognitivo de los estudiantes durante el año escolar.	El docente tutor realiza diferentes acciones relacionadas al proceso de desarrollo de los estudiantes, para articular respuestas educativas pertinentes a través de la tutoría individual y grupal.	Género	Número de docentes tutores hombres	El ítem estará orientado a determinar el sexo de los encuestados.	Ficha de Respuestas del Inventario Emocional BarOn	Cuantitativa Dicotómica	Ordinal	
				Número de docentes tutores mujeres					
			Condición laboral (nombrado, contratado)	Número de docentes tutores nombrados	El ítem estará orientado a indagar la condición laboral de los encuestados.				
				Número de docentes tutores contratados					
Edad	Número de docentes tutores igual o menor de 30 años	El ítem estará orientado a indagar la edad de los encuestados.							
	Número de docentes tutores mayores de 30 años.								
VD = V2 Fortalezas y debilidades de la inteligencia emocional en el docente tutor la que se da a conocer mediante las respuestas del profesional ante la aplicación del Inventario.	Conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen en la habilidad propia de tener éxito al afrontar las demandas y presiones del medio ambiente (BarOn, 1997)	La inteligencia emocional en el marco del Inventario considera cinco componentes o dimensiones mayores (componente intrapersonal, componente interpersonal, componente de adaptabilidad, componente de manejo del estrés y componente del estado del ánimo general) y sus respectivos subcomponentes o subdimensiones con los que se relacionan lógicamente y estadísticamente entre sí.	Componente intrapersonal	Nivel de Comprensión emocional de sí mismo, de los docentes tutores.	7,9,23,35,52,63,88,116, 22,37,67,82,96,111,126, 11,24,40,56,70,85,100,114, 129, 6,21,36,51,66,81,95,110,125, 3,19,32,48,92,107,121.	Inventario de Cociente Emocional de BarOn	Cualitativa Politémica	Ordinal	
				Nivel de Asertividad de los docentes tutores.					
				Nivel de Autoconcepto de los docentes tutores.					
				Nivel de Autorrealización de los docentes tutores.					
				Nivel de Independencia de los docentes tutores.					
			Componente interpersonal	Nivel de Empatía, de los docentes tutores.	18,44,55,61,72,98,119,124, 10,23,31,39,55,62,69,84,99, 113, 128,16,30,46,61,72,76,90,98,104,119.				
				Componente de Adaptabilidad	Nivel de Solución de Problemas, de los docentes tutores.				1,15,29,45,60,75,89,118, 8,38,53,68,83,88,97,112,121.
					Nivel de Prueba de la Realidad, de los docentes tutores.				7,14,28,43,59,74,87,103,131.
			Nivel de Flexibilidad, de los docentes tutores						

VARIABLES	DEFINICION CONCEPTUAL	DEFINICION OPERACIONAL	DIMENSIONES Y ESCALAS	INDICADOR	ITEM	INSTRUMENTOS VALOR FINAL	TIPO DE VARIABLE	ESCALA
		Componente del Estado de Ánimo en General	Componente Manejo del Estrés	Nivel de Tolerancia al Estrés, de los docentes tutores. Nivel de Control de Impulsos, de los docentes tutores.	4,20,33,49,64,78,93,108,122,13,27,42,58,73,86,102,117,130.	Inventario de Cociente Emocional de BarOn	Cualitativa Politómica	Ordinal
		Componente del Estado de Ánimo en General	Componente del Estado de Ánimo en General	Nivel de control de Felicidad, de los docentes tutores. Nivel de Optimismo, de los docentes tutores.	2,17,31,47,62,77,91,105,120,11,20,26,54,80,106,108,132.			
			Impresiones	Impresión Positiva (IMP)	5,34,50,65,79,94,109,123.			
				Impresión Negativa (IMN)	12,25,41,57,71,101,115.			

**UNIVERSIDAD NACIONAL
HERMILIO VALDIZÁN
ESCUELA DE POSTGRADO**



APÈNDICE 3

INSTRUMENTO APLICADO

APENDICE Nº 3: INSTRUMENTO ICE INVENTARIO DE COCIENTE EMOCIONAL DE Bar-On

ICE INVENTARIO EMOCIONAL Bar-On

Nombre: -----Tutor de la Sección:

Edad: -----Sexo: -----Contratado:Nombrado:

Especialidad-----Fecha-----Turno: Mañana.....Tarde.....

INTRODUCCIÓN

Este cuestionario contiene una serie de Frases cortas que permite hacer una descripción de ti mismo Para ello debes indicar en qué medida cada una de las oraciones que aparecen a continuación es verdadera, de acuerdo a como te sientas, piensas o actúas la mayor 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, seleccionado el número del 1 al 5 que corresponde a la respuesta que escogiste según sea tu caso. Marca con un aspa el número.

Si alguna de las frases no tiene que ver contigo, igualmente responde teniendo en cuenta cómo te sentirías, pensarías o actuarías si estuvieras en esa situación. Notarás que algunas frases no te proporcionan toda la información necesaria, aunque no estés seguro a selecciona la respuesta más adecuada para ti. No hay límite de tiempo, 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 ésta 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 soluciones.
30. No me molesta aprovecharme de los demás.
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 cosa muy rara.
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 detendré a y ayudaría a un niño que llora por encontrar a sus padres, aun cuando tuviese algo que hacer en ese momento.
62. Soy 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 mí 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 viejos costumbres.
75. Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando tengo que resolver un problema.
76. Si puedo violar la ley sin pagar las consecuencias, lo harías en determinadas situaciones.
77. Me deprimó.
78. Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles.
79. Nunca mentido.
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 tengo 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.
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 costumbres.
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.

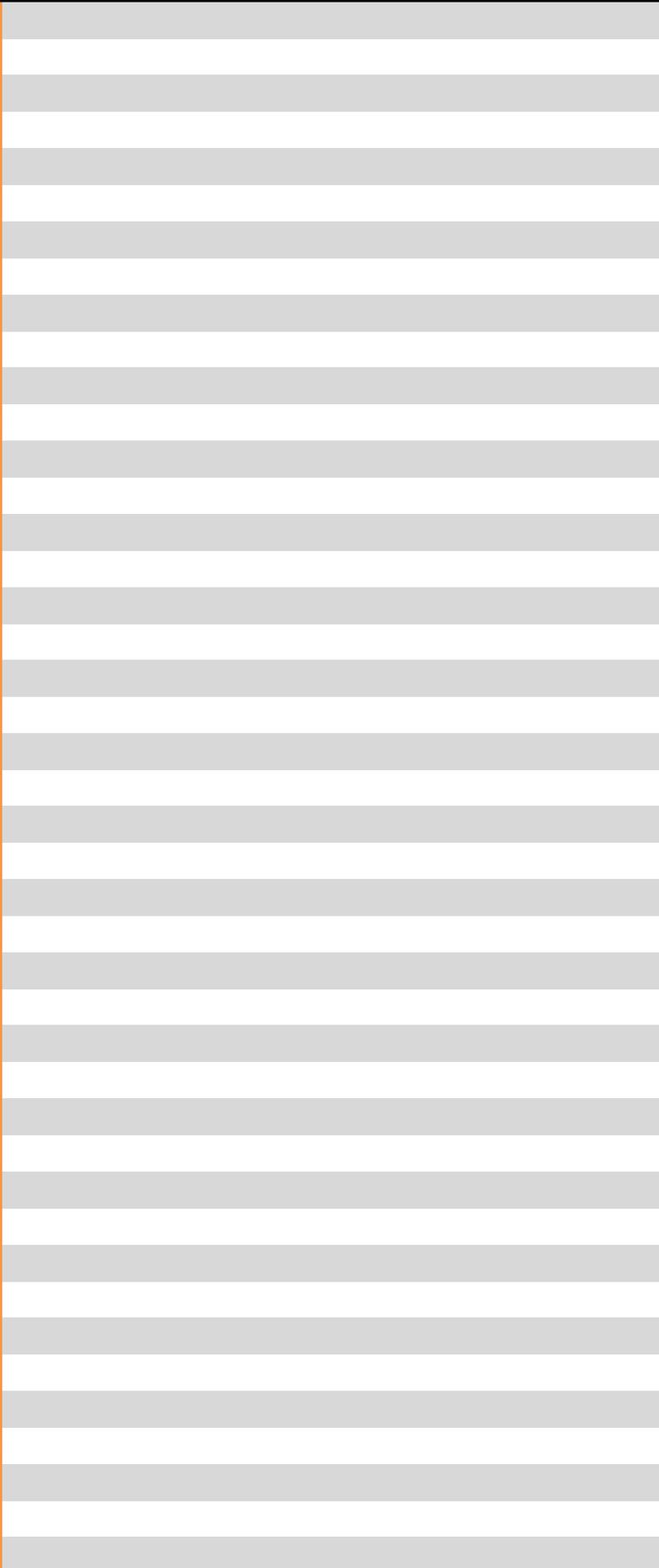
114. Estoy contento(a) con la forma en que me veo.
115. Tengo pensamientos extraños que los demás no los demás no logran entender.
116. Me es difícil describir lo que siento.
117. Tengo mal carácter.
118. Por lo general, me trabo cuando pienso acerca de las diferentes maneras de resolver un problema.
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 relaciones 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.

HOJA DE RESPUESTAS

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

Nº ítem	1	2	3	4	5
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					

31
32
33
34
35
36
37
38
39
40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55
56
57
58
59
60
61
62
63
64
65
66
67
68
69
70
71
72
73



74	
75	
76	
77	
78	
79	
80	
81	
82	
83	
84	
85	
86	
87	
88	
89	
90	
91	
92	
93	
94	
95	
96	
97	
98	
99	
100	
101	
102	
103	
104	
105	
106	
107	
108	
109	
110	
111	
112	
113	
114	
115	
116	

117	
118	
119	
120	
121	
122	
123	
124	
125	
126	
127	
128	
129	
130	
131	
132	
133	