

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE EDUCACIÓN



**La inteligencia emocional y su relación con la gestión de herramientas
virtuales en docentes de una Institución Educativa pública de Lima
Metropolitana**

**TESIS PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN CON
ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

AUTORA:

Marca De La Cerna, Ana Sofia Alexandra

ASESORA:

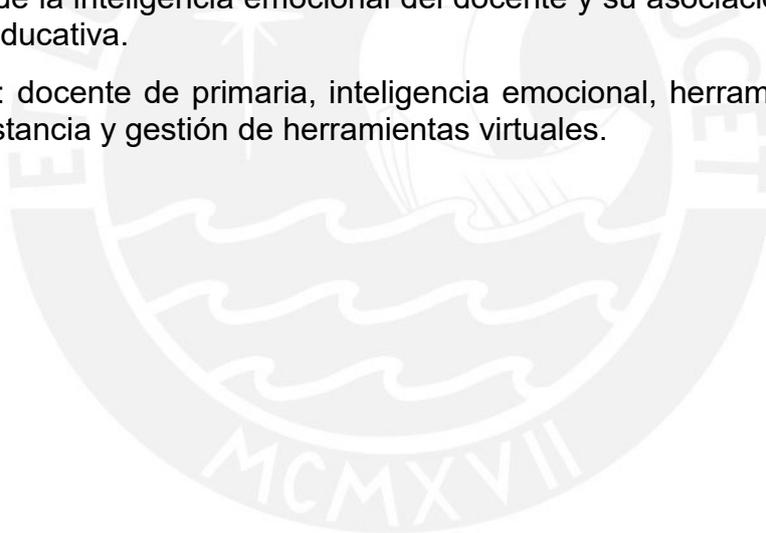
Salinas Cruz, Maria Angela

2021

RESUMEN

Esta investigación surge del interés de conocer cómo los docentes trabajan ante situaciones inesperadas que pueden cambiar radicalmente su práctica educativa. Por ello, el estudio se enfoca en la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales, que son aspectos que empezaron a ser discutidos en el contexto de la pandemia por la COVID-19. El objetivo general de la investigación es determinar la relación entre la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en docentes de primaria de una escuela pública. Asimismo, los objetivos específicos buscan establecer la relación entre cada dimensión de la inteligencia emocional (autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales) con la gestión de herramientas virtuales en la muestra seleccionada. El estudio se desarrolla bajo el enfoque cuantitativo, nivel descriptivo, tipo básico y de alcance correlacional, por lo que se emplea un test psicométrico para medir la inteligencia emocional y un cuestionario para medir la gestión de herramientas virtuales en este grupo de docentes. Además, se emplea la estadística inferencial para encontrar la relación propuesta en cada objetivo. En suma, se constata la existencia de una relación directa y significativa de la inteligencia emocional y sus dimensiones con la gestión de herramientas virtuales en docentes de primaria. Por tal motivo, abre el camino para que el estudio de la inteligencia emocional del docente y su asociación con aspectos de la práctica educativa.

Palabras clave: docente de primaria, inteligencia emocional, herramientas virtuales, educación a distancia y gestión de herramientas virtuales.



ABSTRACT

This research arises from the interest of knowing how teachers work in unexpected situations that can radically change their educational practice. Therefore, the study focuses on emotional intelligence and the management of virtual tools, which are aspects that began to be discussed in the context of the COVID-19 pandemic. The general objective of the research is to determine the relationship between emotional intelligence and the management of virtual tools in elementary school teachers in a public school. Likewise, the specific objectives seek to establish the relationship between each dimension of emotional intelligence (self-awareness, self-regulation, motivation, empathy and social skills) with the management of virtual tools in the selected sample. The study is developed under the quantitative approach, descriptive level, basic type and correlational scope, so a psychometric test is used to measure emotional intelligence and a questionnaire to measure the management of virtual tools in this group of teachers. In addition, inferential statistics are used to find the proposed relationship for each objective. In short, the existence of a direct and significant relationship between emotional intelligence and its dimensions with the management of virtual tools in primary school teachers is confirmed. For this reason, it opens the way for the study of the teacher's emotional and its association with aspects of educational practice.

Keywords: primary school teacher, emotional intelligence, virtual tools, distance education and management of virtual tools.

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, mi hermano y mi prima por siempre apoyarme en cada paso en mi carrera profesional.

A mis amigos y amigas de la universidad por compartir conmigo tantas experiencias y brindarme su amistad sincera en estos años.

A la profesora Janet por enseñarme que los mejores docentes enseñan con el corazón, paciencia y amor.

A mi asesora Maria Angela por acompañarme en este proceso de consolidación de mi carrera profesional y en la elaboración de esta investigación.

A mi mejor amigo y confidente, Alberto por apoyarme y ayudarme en todo este tiempo.

A los niños y niñas que me han enseñado que la mejor enseñanza es aquella que se brinda con el corazón y brindarme la oportunidad de conocerlos, así como sus sonrisas y travesuras.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	VIII
PARTE I: MARCO TEÓRICO	1
CAPÍTULO I: EMPLEANDO LAS EMOCIONES INTELIGENTEMENTE	1
1.1. LA DIMENSIÓN DE LA EMOCIONALIDAD EN EL HOMBRE	1
1.1.1. Concepciones de la emoción en los seres humanos	1
1.1.2. Características de las emociones	3
1.1.3. Funciones de las emociones	5
1.2. LA INTELIGENCIA EN EL SER HUMANO	8
1.2.1. Conceptos de la inteligencia humana	8
1.2.2. Funciones de la inteligencia	10
1.3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	11
1.3.1. Orígenes y definición de la inteligencia emocional	12
1.3.2. Modelos de Inteligencia emocional	13
1.3.3. Dimensiones de la Inteligencia Emocional	15
1.3.4. La inteligencia emocional en la docencia	17
CAPÍTULO II: MEJORANDO LA PRÁCTICA EDUCATIVA A DISTANCIA A TRAVÉS DE LAS HERRAMIENTAS VIRTUALES	19
2.1. APROXIMACIÓN A LA EDUCACIÓN A DISTANCIA	19
2.1.1. Metodología básica de la educación a distancia	19
2.1.2. Abordaje de la Educación a distancia en el nivel Primaria	21
2.2. HERRAMIENTAS VIRTUALES EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA	22
2.2.1. Características de las herramientas virtuales aplicadas a la docencia	22
2.2.2. Clasificación de las herramientas virtuales aplicadas a la docencia	24
2.2.3. Herramientas virtuales propuestas para la Educación a distancia	27
2.3. DIMENSIONES DE LA GESTIÓN DE HERRAMIENTAS VIRTUALES	30
2.4. RETOS DEL DOCENTE DE PRIMARIA ANTE EL MANEJO DE HERRAMIENTAS VIRTUALES	31
PARTE II: INVESTIGACIÓN	35
CAPÍTULO 1: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	35
1.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN	35
1.2. NIVEL Y TIPO DE INVESTIGACIÓN	35
1.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	36
1.4. PLANTEAMIENTO Y PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN	36
1.5. SISTEMA DE HIPÓTESIS	38
1.6. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	39

1.7. DEFINICIÓN DE VARIABLES, DIMENSIONES E INDICADORES	40
1.8. METODOLOGÍA	42
1.8.1. Población y muestra	42
1.8.1.1. Descripción de la población	42
1.8.1.2. Descripción de la muestra	42
1.8.2. Criterios de inclusión	42
1.8.3. Criterios de exclusión	43
1.8.4. Características de la muestra	43
1.9. TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN	45
1.9.1. Técnicas	45
1.9.2. Instrumentos	45
1.10. PROCEDIMIENTO PARA LA APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS Y PROCESAMIENTO DE DATOS	54
1.11. PROCEDIMIENTO PARA ASEGURAR LA ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN	55
1.12. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO	56
CAPÍTULO 2: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	57
2.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	57
2.1.1. Resultados de la variable X: Inteligencia emocional	57
2.1.1.1. Resultados según las dimensiones de la inteligencia emocional	58
2.1.2. Resultados de la variable Y: Gestión de herramientas virtuales	59
2.1.2.1. Resultados según las dimensiones de la gestión de herramientas virtuales	60
2.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO INFERENCIAL	61
2.2.1. Prueba de hipótesis general	61
2.2.2. Pruebas de hipótesis específicas	62
2.3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS	67
CONCLUSIONES	73
RECOMENDACIONES	76
REFERENCIAS	78
ANEXOS	85
ANEXO 1. Matriz de consistencia	85
ANEXO 2. Matriz de operacionalización de variables	93
ANEXO 3. Cuestionario de inteligencia emocional de Bar On. Adaptación peruana	94
ANEXO 4. Cuestionario de gestión de herramientas virtuales	97
ANEXO 5. Consentimiento informado	101

ÍNDICE DE FIGURAS Y TABLAS

Figuras

Figura 1. Aspectos de las emociones	4
Figura 2. La inteligencia y sus funciones	11
Figura 3. El trabajo en la Educación a distancia	20
Figura 4. Diseño de la Investigación	36
Figura 5. Distribución de los docentes encuestados según su sexo	43
Figura 6. Distribución de los docentes según su grado de instrucción	44
Figura 7. Distribución de los docentes según el grado o curso de primaria encargado	44
Figura 8. Inteligencia emocional en docentes del nivel primaria de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana	58
Figura 9. Dimensiones de la Inteligencia emocional en docentes del nivel primaria de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana	59
Figura 10. Gestión de herramientas virtuales en docentes del nivel primaria de una Institución Educativa Pública	60
Figura 11. Las dimensiones de la gestión de herramientas virtuales de docentes del nivel primaria en una Institución Pública de Lima Metropolitana	61

Tablas

Tabla 1. Los componentes y subcomponentes de la Inteligencia Emocional propuestos por Bar-On (1997)	14
Tabla 2. Las dimensiones del docente en la educación a distancia	33
Tabla 3. Operacionalización de la variable X: Inteligencia emocional	40
Tabla 4. Operacionalización de la variable Y: Gestión de herramientas virtuales	41
Tabla 5. Distribución de edades de los participantes	43
Tabla 6. Estadísticas de fiabilidad	53
Tabla 7. Inteligencia emocional en docentes de una Institución educativa pública de Lima Metropolitana	57
Tabla 8. Dimensiones de la inteligencia emocional en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana	58
Tabla 9. La gestión de herramientas virtuales en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana	59
Tabla 10. Dimensiones de la gestión de herramientas virtuales de los docentes del nivel primaria de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana	60
Tabla 11. Correlaciones entre la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales	62

Tabla 12. Correlaciones entre la dimensión autoconciencia de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales	63
Tabla 13. Correlaciones entre la dimensión autorregulación de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales	64
Tabla 14. Correlaciones entre la dimensión motivación de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales	65
Tabla 15. Correlaciones entre la dimensión empatía de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales	66
Tabla 16. Correlaciones entre la dimensión habilidades sociales de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales	67



INTRODUCCIÓN

La pandemia provocada por la COVID-19 provocó que el ser humano busque adaptarse a las nuevas características del contexto para continuar con sus actividades. La educación no ha sido ajena a esto y los miembros de la sociedad escolar han debido aprender a desenvolverse en un medio virtual, ya que aún no se puede retornar a la presencialidad. Si bien la inclusión de la tecnología no es un tema nuevo en el ámbito escolar, sí se ha vuelto prioritario para el desenvolvimiento de la educación en el contexto de la pandemia. Por tal motivo, el docente ha buscado la manera de emplear las herramientas virtuales en su práctica educativa a fin de que esta no se vea perjudicada, lo cual ha sido un desafío.

Para muchos docentes, las herramientas virtuales han sido un elemento imprescindible de apoyo en el reto de la educación a distancia. No obstante, el conocimiento y la aplicación de estas herramientas por parte de los docentes en su práctica educativa no ha demostrado niveles satisfactorios. Este panorama ha puesto a prueba la habilidad pedagógica del docente, pero también su inteligencia emocional, ya que los docentes han experimentado diversas emociones. Generalmente, se valora la competencia del docente en el proceso de logro de aprendizajes significativos de sus estudiantes. Sin embargo, el aspecto humano del docente se está convirtiendo en una temática poca relevante para la educación de calidad cuando la formación de ciudadanos íntegros ocurrirá cuando tengan docentes formados en conocimiento, valores y cuidado emocional.

El docente, como todo ser humano, tiene emociones y sentimientos que pueden influir en su desempeño profesional. Desafortunadamente, muchas veces se le menciona al docente que su profesionalismo no debe verse afectado por sus emociones. Pero, ¿cuánto podría una persona soportar no canalizar adecuadamente la intensidad de las emociones provocadas por su entorno y su propia concepción personal? Esto puede ser complicado y más en un país con altos índices de afecciones en salud mental que desencadenan actos de agresión hacia otros, autolesiones y suicidios en sus ciudadanos.

En el ámbito educativo, se tiene la idea del docente perfecto, el cual es competente en su profesión y vida personal. Por lo tanto, este agente educativo se enfrenta a grandes presiones, pues su imagen se encuentra supervisada por la sociedad y la escuela constantemente. Durante los primeros meses de educación a distancia a nivel nacional, salieron a relucir comentarios respecto a las competencias digitales de los docentes. La gran mayoría de estos comentarios mencionaban que los docentes no tenían la suficiente capacidad para emplear las herramientas virtuales, lo cual perjudicaba el desarrollo del aprendizaje de los educandos.

Ante esto, existieron docentes que buscaron capacitarse en la temática de la tecnología educativa para solucionar esta dificultad. Otros docentes prefirieron continuar su práctica educativa presencial en la virtualidad, sin realizar ninguna adaptación. Ambas situaciones fueron consecuencia de los comentarios y las expectativas de la sociedad ante los maestros. Sin embargo, el sentir de los maestros también debe ser considerado como el impulsor de estas actitudes en los docentes, ya que no todos tienen una capacidad óptima para manejar y canalizar sus emociones de tal manera que sus actividades no se vean perjudicadas.

Con base a lo expuesto, se evidencia la importancia de la inteligencia emocional en una situación apremiante como la provocada por la Covid-19. Además, se resalta el apoyo que han encontrado los docentes en las herramientas virtuales para seguir realizando sus labores. En ese sentido, nace el interés de que el tema principal de esta investigación sea la relación entre la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en docentes del nivel primaria de una institución educativa pública de Lima Metropolitana. Asimismo, el estudio se encuentra en la línea de investigación “Educación y Tecnología” de la Facultad de Educación de la PUCP.

El estudio de la tecnología en la educación es un ámbito que está surgiendo en los últimos años en la investigación. Suárez en el 2017 realizó un estudio cualitativo que tenía como objetivo demostrar que la red social WhatsApp era una herramienta útil para la tutoría universitaria. En este estudio participaron 70 alumnos del primer año de la Facultad de Educación de la especialidad de Educación Primaria y sus docentes de la Universidad de Murcia. Los participantes tenían edades que oscilaban entre los 18 y 43 años. Al finalizar, la investigación evidenció que los alumnos estaban satisfechos con la cercanía y comunicación instantánea con sus maestros a través de

WhatsApp. Sin embargo, los maestros no estaban contentos con esta herramienta virtual, pues señalaban que los alumnos no respetaban los horarios establecidos para la comunicación y consideraban que existía una ligera invasión a su privacidad. Este antecedente permite dilucidar que existe un uso regular de las herramientas virtuales por los docentes en su vida regular, pero cuando estas ingresan a su labor pedagógica no despliegan habilidades para gestionar su uso.

Del mismo modo, la inteligencia emocional en la educación ha sido un aspecto muy estudiado y se refleja en el programa “Every Child Matters”. Este programa educativo fue implementado por el Departamento de Educación y Habilidades de Gran Bretaña en el año 2004 y concebía que la clave para la formación de estudiantes competentes emocionalmente eran los docentes con una capacidad adecuada y alta de inteligencia emocional. Esto se debe a que los maestros son ejemplos de conductas, actitudes y valores. Los autores Arsenijević, Andevski y Maljković, quienes comentaron esta iniciativa del gobierno inglés en el 2012, señalan que la inteligencia emocional en los docentes es una competencia primordial en la formación inicial y continua porque beneficia a la metodología en el aula y reivindica el lado humano del maestro.

A partir de estas investigaciones preliminares acerca de la inteligencia emocional en la educación y la gestión de herramientas virtuales, y la coyuntura educativa nacional del año 2020, se plantea la siguiente pregunta de investigación: *¿Existe relación entre la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en la práctica docente de los profesores de una Institución Educativa pública de Lima Metropolitana, 2020?* Esta pregunta se encuentra sustentada en el interés de reivindicar el lado humano y emocional del docente conjuntamente con el desarrollo de su desempeño profesional. Para conseguir el propósito de la investigación al final de su elaboración, se formula el objetivo general, el cual es determinar la relación entre la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en la práctica docente de los profesores de una Institución Educativa pública de Lima Metropolitana, 2020.

Asimismo, este objetivo general fue disgregado en cinco objetivos específicos, los cuales buscan establecer la relación entre cada una de las dimensiones de la inteligencia emocional (autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales) con la gestión de herramientas virtuales en este grupo de docentes seleccionados. Por otro lado, la presente investigación es de tipo básica porque busca contribuir a la formación del conocimiento teórico y es de nivel descriptivo, ya que solo se limita a observar y explicar el comportamiento de las variables.

Esta investigación ha logrado brindar aportes significativos en la comprensión de la inteligencia emocional del docente en su ejercicio profesional a través de las herramientas virtuales, porque ha logrado establecer evidencia estadística de la relación entre ambas variables. Aunado a ello, puede ser un insumo para las escuelas públicas de Lima respecto al tema de cuidado emocional de sus docentes, en especial los del nivel primaria. A partir del estudio, la plana directiva podría conocer cómo la inteligencia emocional de sus docentes es primordial para su desempeño profesional en una situación inesperada y complicada como la que ha provocado la COVID-19.

No obstante, la investigación tiene como limitación la falta de observación del empleo de las herramientas virtuales en la práctica educativa de los docentes a fin de consolidar lo recopilado en el cuestionario. Además, al ser una investigación de nivel descriptivo, solo se puede encontrar una posible relación entre las variables. Esto se podría resolver si se realiza una investigación futura de diseño experimental respecto con las mismas variables.

Finalmente, se debe mencionar que esta investigación se forma de dos secciones principales. La primera parte es el marco teórico que brinda una aproximación teórica dividida en dos capítulos, el primer capítulo aborda conceptos claves de la inteligencia emocional y el segundo capítulo expone información precisa sobre las herramientas virtuales y su gestión en la educación a distancia. La segunda parte es la investigación propiamente y describe la metodología empleada, los resultados y la discusión. Además, estas secciones se acompañan de las conclusiones, las recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos relacionados al presente trabajo de investigación.

PARTE I: MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I: EMPLEANDO LAS EMOCIONES INTELIGENTEMENTE

El ser humano tiene la capacidad de enfrentarse a diversas situaciones adversas o apremiantes y lograr superarlas debido a que el empleo del razonamiento es propio de la naturaleza humana. Sin embargo, las personas no se reducen únicamente a un cuerpo o una mente racional, sino que también poseen una dimensión emocional que los hace sentir y expresarse. Esta dimensión puede influir en la vida de la persona; por ello, es necesario aprender a manejar las emociones. De esta manera, nace la inteligencia emocional. No obstante, para comprender lo que es la inteligencia emocional se deben entender el significado de emocionalidad e inteligencia. En este capítulo, se abordarán estos temas con la finalidad de brindar una visión integral y cimentada de la inteligencia emocional.

1.1. LA DIMENSIÓN DE LA EMOCIONALIDAD EN EL HOMBRE

Guerra, Mórtigo y Berdugo (2014) afirman que el ser humano se integra de diversas dimensiones. Una de estas dimensiones es la dimensión emocional, la cual contiene a las emociones que desarrolla la persona cuando se ve expuesta ante diversas situaciones de la vida cotidiana. Lamentablemente, esta dimensión no es valorada, a pesar del reconocimiento a su gran importancia. Esto podría deberse a que no se ha logrado comprender el verdadero significado de la emoción. Por lo tanto, se procederá a mostrar diversos conceptos de la emoción con el objetivo de definirla apropiadamente.

1.1.1. Concepciones de la emoción en los seres humanos

La emoción, para Otero (2006), es un elemento primitivo de la psique humana porque lo comparte con los animales. Esto podría dar a entender que la emoción humana es una respuesta instintiva al ambiente. Sin embargo, la emoción humana puede ser descrita desde diversas perspectivas. Una de ellas es la perspectiva neurofisiológica, la cual define a la emoción, de la siguiente manera:

(...) colección de cambios en el estado del cuerpo que han sido inducidos en miles de órganos por las terminales de las células nerviosas, bajo el control de un sistema cerebral consagrado a eso y que responde al contenido de

pensamientos con relación a una entidad en particular o a un evento [...]. La emoción es la combinación de un proceso mental evaluativo simple o complejo con respuestas disposicionales a dicho proceso, la mayoría dirigidas al cuerpo mismo, resultando en un estado emocional corporal, pero que también puede dirigirse al cerebro mismo (núcleos neurotransmisores en la base del cerebro), resultando en cambios mentales adicionales (Damasio, 1994, citado en Corral, 2017, p. 65).

Al contrario de lo propuesto por este autor, Cabanac (2002) señala que la emoción es una experiencia mental de alta intensidad asociada al placer y el desagrado que se refleja en signos somáticos como la taquicardia y fiebre. Este autor no solo se centra en la vía neurofisiológica que recorre la emoción para ser percibida por el cerebro, sino que le agrega el lado de la sensación del placer o disgusto. Asimismo, ya relaciona la emoción con el estado corporal.

Esta última propuesta se acerca a un aspecto que ambos autores habían olvidado: la perspectiva personal. Como mencionan Carmona, Ríos y Marín (2019), las emociones son inherentes al ser humano y no puede desprenderse de ellas ni elegir no tenerlas. Las personas tienen la capacidad de sentir diversas emociones ante las situaciones sociales; así como la capacidad de expresarlas. Entonces, se comprende que las emociones tienen un aspecto neurofisiológico que se manifiesta a través del cuerpo humano. Por ello, el ser humano no puede desprenderse de las emociones, ya que tiene sensaciones corporales provocadas por las mismas.

En la misma línea, Adam (2007) complementa, con una visión social, lo que se entiende acerca de las emociones. Este autor menciona que las emociones participan en el ámbito personal y social del ser humano, ya que se expresan en la simpatía, el amor, la risa y la simpatía. En otras palabras, las emociones acompañan al ser humano incluso en sus relaciones sociales, pues le permiten demostrar su sentir a otras personas y así establecer vínculos socioafectivos de amor, temor, confianza, desconfianza, entre otros.

Por lo tanto, se puede mencionar que la emoción humana es la unidad básica de la dimensión de la emocionalidad en el individuo. Con base a los aportes de los autores, se ha consolidado la idea de que la emoción es aquel estado mental que se origina gracias a la interrelación entre la persona y el entorno. Además, la emoción humana es reconocida a un nivel mental y corporal; así como es aplicada a un nivel social para lograr una adecuada relación con su ambiente.

1.1.2. Características de las emociones

Las emociones humanas se pueden caracterizar con la ayuda de tres aspectos básicos: especificidad, intensidad y temporalidad. Estos tres aspectos básicos ayudarán a comprender y reforzar el verdadero concepto de emoción en los seres humanos. Además, la exposición de estas características permitirá responder las siguientes preguntas: primero, ¿por qué se logra reconocer y asociar emociones?; segundo, ¿por qué las emociones se sienten con cierta energía?; finalmente, ¿cuál es el periodo que dura una emoción?

En primer lugar, el aspecto de especificidad hace referencia a la posibilidad de agrupar elementos bajo una misma etiqueta. Según Bisquerra (2010), las emociones permiten la asignación de un nombre para su perfecta identificación. A estas etiquetas se les conoce como emociones primarias debido a que son las que originan otras emociones similares a ellas. Las emociones primarias son la alegría, la tristeza, la ira, la aversión, el miedo y la sorpresa.

Asimismo, a causa de esta característica, las emociones secundarias pueden ser agrupadas en familias de emociones primarias. Esto ayuda al ser humano en el reconocimiento de sus emociones. Un ejemplo de esto es la familia de la emoción alegría, la cual se encuentra integrada por el entusiasmo y la satisfacción. Por ello, las personas sienten alegría cuando obtienen un logro importante en su vida.

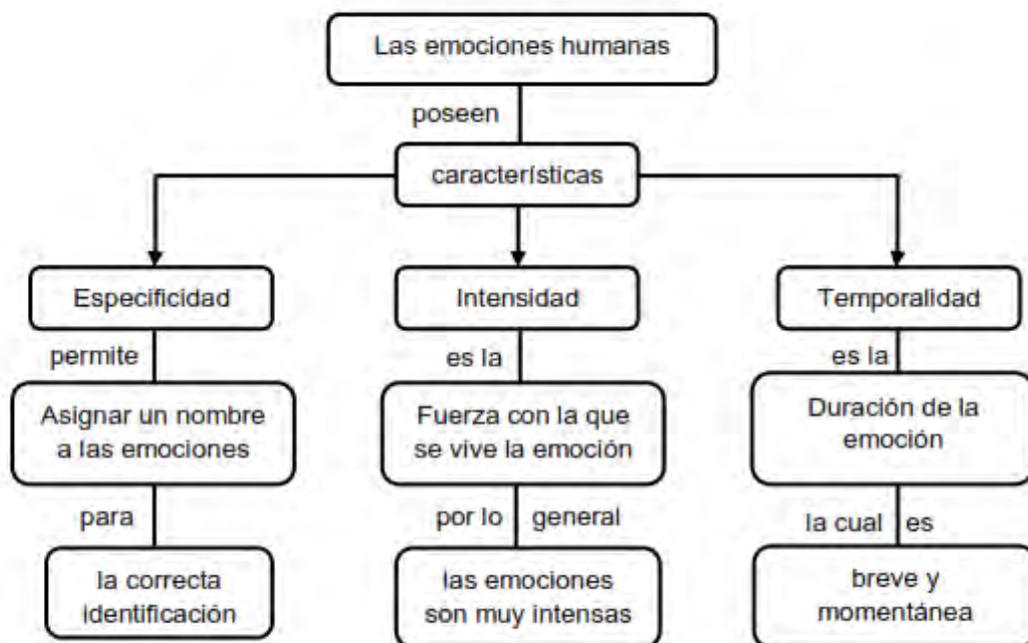
En segundo lugar, el aspecto de la intensidad, en palabras de Bericat (2012), es un referente de la fuerza con la que se vive o experimenta la emoción. Este autor menciona que esta característica permite diferenciar a las emociones secundarias dentro de su misma familia o diferenciarlas de las emociones primarias. Esto se podría considerar la base para la identificación correcta de las emociones.

Por ejemplo, existe un grado de diferencia entre la melancolía y la tristeza. La melancolía es un estado emocional más fuerte que se demuestra por la constante necesidad de estar desinteresado por sí mismo o el entorno. Mientras que, la tristeza es un estado pasajero que puede convertirse en melancolía. Estos grados de intensidad tan diferentes permiten a la persona reconocer la emoción con facilidad.

En tercer lugar, el aspecto de la temporalidad. Para Bisquerra (2010), este se enfoca en la duración de la emoción porque las emociones duran breves momentos y son instantáneas. Esto quiere decir que las emociones son estados mentales que se provocan automáticamente ante una situación, pero que desaparecen cuando la situación o la persona se regula. Por ello, las emociones son efímeras y podrían influir en las acciones inmediatas de la persona, sin que esta reflexione acerca de sus actos y provocar arrepentimiento o culpa.

Por lo tanto, se puede mencionar que las emociones son elementos que poseen la capacidad de ser etiquetadas y agrupadas en familias. Esto permite que el ser humano pueda establecer diferencias en sus emociones a través del reconocimiento de la intensidad o energía de una emoción y de la duración de las mismas. Estas características sentarán las bases de una adecuada inteligencia emocional, según Goleman (1995).

Figura 1. Aspectos de las emociones



Fuente: Elaboración propia

1.1.3. Funciones de las emociones

Las emociones, como todo elemento de la psique humana, tienen funciones que le permiten demostrar su utilidad en la vida de la persona. Según Bisquerra (2010), las emociones tienen las siguientes funciones: adaptativa, social, motivacional, informativa, personal, en procesos mentales y en la toma de decisiones. A continuación, se procederá a explicar cada una de ellas.

Referente a la función adaptativa de la emoción, para Bisquerra (2010), esta es aquella que refleja el momento en el cual la emoción logra la rápida adaptación del ser humano a las condiciones de su ambiente o de la situación rápidamente, a fin de asegurar su bienestar. Complementando a lo anterior, Chóliz (2005) resalta que esta es una de las funciones emocionales más importantes, debido a que prepara al cuerpo humano a nivel fisiológico para ejecutar conductas y movilizar energía necesaria para adaptarse a las condiciones del ambiente.

Por ejemplo, cuando una persona camina sola en la calle durante una noche y escucha pasos acercarse, se genera en esta la emoción del miedo. Esto provocará que la persona camine más rápido o corra. Gracias a este ejemplo, se observa que la emoción del miedo logró provocar que las piernas aceleraran su movimiento y, por ende, la marcha fuera más apresurada debido a que el individuo intentaba resguardar su integridad personal.

Respecto a la función social, esta debe entenderse como la que permite al ser humano involucrarse con sus semejantes y su ambiente a través de las emociones, según Cano y Zea (2012). En otras palabras, las emociones ayudan a la persona a establecer relaciones sociales con otros seres humanos o su entorno. Un ejemplo de esto es la comunicación. Cuando una persona se comunica, no solo dirige palabras, sino que también puede expresar emociones que le pueden ayudar o dificultar en la interacción social.

Si en caso el individuo proyecte emociones negativas en su discurso oral y, por ello, brinde mensajes de desagrado o aversión al otro, lo que podría provocar es el alejamiento del interlocutor. Pero, si se diera el caso de que el individuo proyecte emociones de alegría y entusiasmo en su mensaje oral, entonces podría congeniar y establecer una relación positiva con el otro.

Asimismo, según Bisquerra (2010), la función motivacional se complementa con la función adaptativa debido a que las emociones impulsan las acciones de adaptación que el ser humano tomará para resguardar su bienestar. Esto se debe a que "(...) las emociones están integradas en el sistema de pensamiento y pueden generar impulsos, comportamientos y reacciones inmediatas que persistirán hasta que disminuya la intensidad emocional" (Popa y Salanta, 2013, p.44). Incluso, la intensidad emocional permite entender el vigor de la conducta humana. Por ello, es que suele relacionarse a la intensidad de las emociones con el gran o poco deseo para realizar, ya que de cierta manera influyen en el cómo las personas se desenvuelven para realizar metas propias, órdenes y afrontar situaciones.

En ese sentido, se debe entender que las emociones impulsan las diversas acciones del ser humano. Por lo tanto, se respalda lo mencionado respecto a la inherencia de las emociones en el ser humano, ya que este nunca podrá prescindir o alejarse de sus emociones. Esto se debe a que cada conducta se encuentra motivada por las emociones, las cuales buscan que la persona se adapte a las situaciones. Entonces, se puede mencionar que la función adaptativa y la función motivacional de la emoción trabajan sinérgicamente para asegurar el bienestar del individuo.

En el caso de la función informativa, esta debe ser entendida como aquella que emplea al organismo para informar al individuo y a los demás respecto a una situación (Bisquerra, 2010). Si bien la función informativa se podría confundir con la función social de las emociones, la primera tiene como prioridad alterar el equilibrio del organismo del individuo para informar respecto a un aspecto negativo o favorable. Por ejemplo, si una persona tiene premura por llegar a casa en la noche, pero para hacerlo debe tomar un atajo peligroso y oscuro, su cuerpo le brindará sensaciones corporales como dolor estomacal, cosquilleos en el cuello, entre otros, para advertirle del peligro.

También, existe la posibilidad de que la persona, por aquella sensación corporal, decide alertar a los demás para que tomen precauciones. Por lo tanto, se podría mencionar que esta función informativa de la emocional tiene la finalidad de prevenir situaciones a la persona y comunicarlas a las demás. Incluso, se podría relacionar a esta función a un aspecto primitivo de la emoción, el cual es el de alerta y protección del entorno.

En alusión a la función personal de las emociones, Calderón, González, Salazar y Washburn (2012) mencionan que las emociones, si son centradas en una actividad específica, pueden convertirse en el motor que la persona emplea para desarrollar una habilidad o capacidad específica. Esto repercute en su desarrollo personal, debido a que trabaja en la adquisición de talentos, supera limitaciones y fortalece habilidades innatas. Entonces, se puede mencionar que las emociones tienen una participación realmente significativa en la formación humana debido a que le permite centrar energías y convertirlas en una habilidad.

Respecto a la función en procesos mentales de la emoción, Bisquerra (2010) menciona que las emociones influyen en el razonamiento, la memoria, la atención, la creatividad, la percepción, entre otros procesos mentales. Esto se respalda y complementa con lo señalado en las siguientes líneas:

“(…) ahora se concuerda que hay algunas características comunes a todos estos sistemas emocionales. Primero, los sistemas emocionales tienen acceso a la corriente sensorial antes de que los sistemas cerebrales que generan conciencia puedan completar su trabajo y, además, los sistemas emocionales producen evaluaciones que luego inician acciones emocionales, cognitivas y conductuales” (Libet, 1985; Libet, Gleason, Wright y Pearl, 1983; Libet et al., 1991; Libet, Wright, Feinstein y Pearl, 1979; citados en Marcus, 2003, p.197).

Por otro lado, las emociones influyen en la toma de decisiones. Para Bisquerra (2010) y Uribe y Henao (2015), esto sucede porque el razonamiento brinda diversas soluciones que invitan a la persona al análisis constante, lo cual se vuelve tedioso y brinda la oportunidad a las emociones para ejercer una gran influencia. De tal manera que la persona ve, en sus emociones, la mejor opción para realizar una decisión rápida, aunque no siempre adecuada. Para los autores, este sería un reto para la inteligencia emocional porque un individuo necesita determinación y ejercicio constante a fin de emplear equilibradamente el raciocinio y las emociones en su toma de decisiones.

Finalmente, se puede observar que estas funciones se encuentran en una constante interdependencia, pues siempre influyen unas sobre otras. Así, se asegura la integralidad humana, ya que este es más que un ser motivado o un ser racional. El ser humano puede sentir emociones, comunicarse a través de estas, expresarlas, usarlas como motivación para su desarrollo personal y emplearlas para desenvolverse en diversas situaciones.

1.2. LA INTELIGENCIA EN EL SER HUMANO

Se escucha continuamente acerca del potencial de la inteligencia del ser humano, pero el concepto no es bien comprendido debido a que aún hay muchas visiones respecto al verdadero significado de la inteligencia humana. En esta sección, se buscará llegar a un consenso respecto a los diversos conceptos de inteligencia humana y la definición de sus funciones.

1.2.1. Conceptos de la inteligencia humana

La inteligencia humana siempre es mencionada en diversos sectores; sin embargo, existen dos principales que se confrontan debido a que tienen visiones muy diferentes de la inteligencia humana. El primer grupo considera que el cociente intelectual define la inteligencia humana. El segundo grupo señala que la inteligencia humana tiene diversas expresiones y, por ello, es partidario de las inteligencias múltiples de Gardner.

Según Hochel y Gómez (2000), los estudiosos de la inteligencia humana que se centran en los test de cociente intelectual consideran a la inteligencia humana como un elemento propio del cerebro. Para este grupo, la inteligencia humana no se desarrolla, sino que se hereda. Esto quiere decir que, si la persona proviene de una familia que demuestra ser “inteligente” en habilidades matemáticas y verbales, en especial, esta persona también será “inteligente”.

De cierta manera, esta visión tan parcializada de la inteligencia brindaba una base para la discriminación a las personas de bajo recursos y difícil acceso a servicios educativos, puesto que daba a entender que nunca lograrían nada debido a la genética familiar a pesar de que se esforzarán o buscaran acceder a servicios que le permitieran mejorar su desarrollo humano y social.

Ante esto, Howard Gardner, creador de la propuesta de inteligencias múltiples, define a la inteligencia humana de la siguiente manera:

Un potencial biopsicológico para procesar información que se pueda activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura. Este modesto cambio de formulación es importante porque indica que las inteligencias no son algo que se puedan ver o contar: son potenciales que se activan o no en función de los valores de una cultura y de las decisiones tomadas por cada persona y/o familia, sus enseñantes u otras personas (Gardner, 1999, citado en Gamandé, 2014, p. 11).

Esta propuesta da un giro total a lo propuesto por los partidarios del cociente intelectual debido a que Gardner ve a la inteligencia en forma cultural y no universal. Esto quiere decir que la inteligencia sería la habilidad que tiene una persona para enfrentarse a las diversas situaciones propias empleando elementos propios culturales a fin de crear un producto o mejorar un entorno. Entonces, no se podría hablar de inteligencia, sino de inteligencias, pues las personas se desenvuelven en diversos ámbitos y no solo en el ámbito académico.

Según Gamandé (2014), Gardner propone la existencia de la inteligencia lingüística, la inteligencia lógico-matemática, la inteligencia viso-espacial, la inteligencia corporal-cinestésica, la inteligencia musical, la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. Asimismo, a partir del año 2001, Gardner va agregando nuevos tipos como la inteligencia naturalista y la inteligencia espiritual.

Para el autor de la Teoría de las Inteligencias múltiples, los seres humanos desarrollan diversas capacidades y provocan que se especialicen en unas más que otras. Esto sería la base para demostrar que hay personas hábiles para ciertas áreas, pero tiene torpeza en unas diferentes. Por otro lado, al proponer inteligencias múltiples se rescata el hecho de que una persona puede emplear su inteligencia para desenvolverse en diversos ámbitos.

Por lo tanto, se puede mencionar que la inteligencia humana es un proceso cognitivo que se puede manifestar en diversos ámbitos de la persona, ya que cada persona tiene habilidades innatas y culturas diferentes. Por ello, es que cada individuo tiene predisposición a ser “más inteligente” al afrontar ciertas situaciones y “menos inteligente” en otras.

Por ejemplo, hay grupos de niños autistas que son funcionales cognitivamente y han demostrado ser muy inteligentes en pruebas de cociente intelectual. Sin embargo, si se coloca a estos niños en una situación donde requieren de interactuar con el otro, ya no serían “inteligentes”. Entonces, se debe ver a la inteligencia en forma integral y holística a fin de valorar las capacidades de cada ser humano para potenciarlas; asimismo, se debe considerar las limitaciones que presentan con el propósito de superar estos obstáculos.

1.2.2. Funciones de la inteligencia

Macías, Fernández, Méndez, Poch y Sevillano (2015) señalan que la inteligencia humana tiene las siguientes funciones: la función de anticipación, la función de construir, la función de brindar significado y la función de conexión. A continuación, se procederá a explicar cada una de las funciones.

En primer lugar, según Hochel y Gómez (2000) la función de anticipación es la capacidad que tiene la inteligencia de prever lo que podría suceder a fin de que la persona tome decisiones que resguarden su bienestar, protejan sus objetivos, entre otros. Por ejemplo, cuando una persona espera una calificación comienza a anticipar el resultado en base al conocimiento de sus notas anteriores. De esta manera, ya está anticipando lo que podría suceder y planear sus acciones futuras.

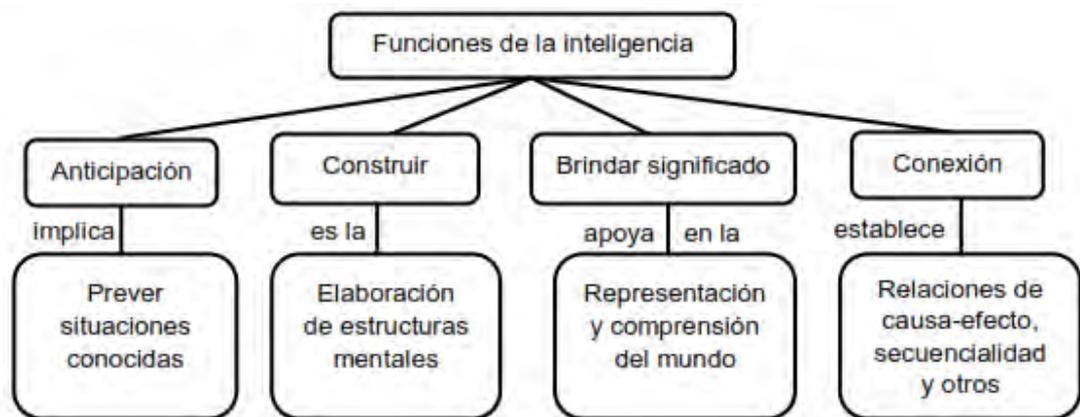
En segundo lugar, para Macías, Fernández, Méndez, Poch y Sevillano (2015), la función de construir es aquella capacidad que tiene la inteligencia de construir estructuras de pensamiento y almacenarlas en la memoria. Como mencionan Llanga, Novillo y Brito (2019), la inteligencia depende de la memoria para ser empleada por el individuo debido a que, sin los recuerdos, la persona no puede reaccionar con conciencia y previsión ante experiencias futuras similares a las que tiene.

En tercer lugar, la función de brindar significado es aquella que, según Hochel y Gómez (2000), permite al ser humano emplear la comunicación para formar códigos que puedan ser usados en un lenguaje a fin de lograr una representación del mundo. En otras palabras, la inteligencia dota al ser humano la oportunidad de darle sentido a lo que siente en su medio. Por ejemplo, al ser escuchada la palabra “perro” por una persona, esta formará una imagen mental de este animal sin que necesariamente se encuentre cerca. Por lo tanto, al emplear palabras logramos brindar significado a nuestro mundo.

En cuarto lugar, la función de conexión se cumple cuando se establecen relaciones entre elementos, situaciones y otros aspectos. Para Colom, Jung, Karama y Haler (2010), se debe conseguir la integración de estos para que el individuo se adapte al ambiente, tome decisiones y cambie el entorno cuando no es posible la adaptación. Gracias a esta función, la importancia y presencia continua de la inteligencia en la vida humana es muy visible porque no solo se centra en la estructura mental, sino en la aplicación de esta para el abordaje en diversas situaciones.

En ese sentido, las funciones de la inteligencia humana permiten al ser humano mantener esa esencia racional, transformadora y social, pues al emplearla usa habilidades y fortalezas para resolver problemas y desenvolverse en forma exitosa en diversas situaciones. Por ello, se debe mencionar que estas funciones trabajan articuladamente y no independientemente cuando son aplicadas.

Figura 2. La inteligencia y sus funciones



Fuente: Elaboración propia

1.3. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

La emoción humana es un estado mental que nace de la interrelación entre un individuo y su ambiente. A nivel mental, una emoción puede ser percibida; a nivel corporal, se siente y expresa; y a nivel social, se manifiesta. Por otro lado, la inteligencia humana es un proceso cognitivo en el cual el ser humano emplea habilidades, recursos y capacidades ante una situación. Ambas se ven involucradas en la manera que una persona se desenvuelve en diversas situaciones.

Si bien las emociones y la inteligencia humana se presentan en todas las situaciones diarias, el ser humano ¿actúa emocionalmente inteligente o como un ser inteligentemente emocional? En esta sección, se tiene planeado evidenciar el concepto del término “inteligencia emocional”, sus orígenes, los modelos que la conforman, las dimensiones que la integran y su aplicación en la docencia.

1.3.1. Orígenes y definición de la inteligencia emocional

Según Fuentes (2015), la inteligencia emocional no es un término nuevo y propio del siglo XXI, sino que su existencia se remonta al siglo XX. Esto se debe a que Binet y Simon en 1908 buscan encontrar la relación entre la inteligencia y la emoción por primera vez. Lamentablemente, sus estudios no llegaron a nada; a diferencia de los estudios de Thorndike en 1920, quien propone el vocablo “inteligencia social”.

Para Trujillo y Rivas (2005) y Fuentes (2015), este término propuesto por Thorndike es el precursor más importante debido a que la inteligencia social hacía referencia al vínculo que existe entre las habilidades mentales y sociales, el cual ayuda, principalmente, en la interacción con otros. Entonces, se puede mencionar que Binet y Simon (1908) y Thorndike (1920) centraron el interés en la relación entre inteligencia y emociones a través de la perspectiva de la interacción social.

Asimismo, en palabras de Fuentes (2015), Gardner (1983) propone las inteligencias múltiples. Esto fue muy importante para el impulso de la inteligencia emocional porque, dentro de lo propuesto por Gardner, existían dos tipos de inteligencia (inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal) relacionadas a la inteligencia social. Gamandé (2014) menciona que estas implican la identificación de las emociones propias y su empleo en las interacciones sociales. De esta manera, la teoría de Gardner sienta las bases para la inteligencia emocional.

El concepto de Inteligencia Emocional es propuesto por Salovey y Mayer en el año 1990. Según Fuentes (2015), estos autores emplearon la teoría de Gardner como fundamento para su definición. Para Fernández y Extremera (2005), Salovey y Mayer consideran a la inteligencia emocional como la habilidad de manejo de sentimientos y emociones. Esto engloba la discriminación de emociones, el empleo de las mismas para dirigir las acciones y pensamientos; y la expresión positiva de emociones.

No obstante, estos autores no son los verdaderos impulsores de la inteligencia emocional. Ese logro se le adjudica a Daniel Goleman. A diferencia de ellos, Goleman (1995) menciona que la inteligencia emocional es la capacidad humana que permite expresar y regular las emociones en las diversas situaciones cotidianas de la persona.

Por lo tanto, se puede concluir que la inteligencia emocional es una capacidad exclusiva del ser humano que le permite reconocer sus emociones y manejarlas adecuadamente cuando las percibe en sí mismo o cuando desea expresarlas a los demás. De esta forma, la inteligencia emocional influye en las relaciones interpersonales e intrapersonales del ser humano.

1.3.2. Modelos de Inteligencia emocional

Para García y Giménez (2010), existen diversos modelos de inteligencia emocional, pero a fin de organizarlos, estos se han agrupado en tres grupos: modelos mixtos, modelos de habilidades y modelos integradores.

El modelo mixto concentra los rasgos de personalidad, el control de impulsos, la motivación, la ansiedad, la confianza, la asertividad y el manejo de estrés. Dentro de este modelo, se encuentran dos autores principales: Goleman y Bar-On. Respecto al modelo de Goleman (1995), se planteaba la existencia del cociente emocional que complementaba al cociente intelectual, pues considera que, al evaluarlos, se podrían definir acciones que permitan mejorar las competencias personales. Para este autor, la inteligencia emocional se componía de las siguientes dimensiones o componentes: autoconciencia (Selfawareness), autorregulación (Self-management), motivación (Motivation), empatía (Social-awareness) y habilidades sociales (Relationship management).

Por otro lado, Bar-On (1997, citado en García y Giménez, 2010) considera que la inteligencia emocional puede ser cuantificable y propone un instrumento para medirla. A diferencia de otros instrumentos asociados a la inteligencia emocional, como el cuestionario Tarit-Meta Mood Scale (TMMS), el cual solo logra aplicarse para el estudio del componente intrapersonal o la escala de Schutte, que sólo brinda una medida de la inteligencia emocional, el inventario EQ-i de Bar-On brinda información de una gama de habilidades sociales y emocionales distribuidas en 5 componentes, las cuales a su vez están compuestas por 15 sub-escalas. Estos serán descritos a continuación (Ver Tabla 1):

Tabla 1. Los componentes y subcomponentes de la Inteligencia Emocional de Bar-On (1997)

Componentes	Subcomponentes
<p>Componente Intrapersonal Componente implicado en el manejo de emociones fuertes y el control de impulsos</p>	<p>Comprensión emocional de sí mismo Habilidad para la percepción, comprensión y diferenciación de sentimientos y emociones.</p>
	<p>Asertividad Habilidad para la expresión de sentimientos, creencias y pensamientos sin llegar a agredir a los demás y defendiendo los propios derechos.</p>
	<p>Autoconcepto Habilidad para la comprensión, aceptación y respeto a sí mismo considerando las cualidades, los defectos, las limitaciones y las posibilidades propias como ser humano.</p>
	<p>Autorrealización Habilidad para la realización de lo que realmente se puede, desea y disfruta hacer.</p>
	<p>Independencia Habilidad que engloba la seguridad en sí mismo a nivel de pensamiento y acciones. Esto tiene relación con la capacidad de autonomía y la independencia emocional en la toma de decisiones.</p>
<p>Componente Interpersonal Componente que implica la conciencia, la comprensión y la capacidad de relacionarse con otras personas.</p>	<p>Empatía Habilidad para la percepción, comprensión, y apreciación de los sentimientos de los otros.</p>
	<p>Relaciones Interpersonales Habilidad para establecer y sostener relaciones socioafectivas mutuas satisfactorias.</p>
	<p>Responsabilidad Social Habilidad para la cooperación y contribución al entorno. Esto se relaciona con el hecho de sentirse un miembro constructivo de la sociedad.</p>
<p>Adaptabilidad Componente en el que se aprecia el nivel de éxito del ser humano a momento de adecuarse a las exigencias del contexto a través de la evaluación y el enfrentamiento efectivo.</p>	<p>Solución de Problemas Habilidad para identificar y definir los problemas. Así como generar soluciones efectivas ante estos.</p>
	<p>Prueba de la Realidad Habilidad para la evaluación y análisis de la relación entre lo que sentimos (aspecto subjetivo) y lo que pasa en la realidad (aspecto objetivo).</p>
	<p>Flexibilidad Habilidad para realizar ajustes satisfactorios y pertinentes a las emociones, los pensamientos y las conductas ante los cambios.</p>
<p>Manejo de Estrés Componente en el que existe la adaptación a los cambios y resolución de problemas del ámbito personal y social.</p>	<p>Tolerancia al Estrés Habilidad para soportar y enfrentar activa y positivamente eventos adversos y fuertes emociones sin desmoronarse.</p>
	<p>Control de los Impulsos Habilidad para el control, resistencia y postergación de un impulso emocional en diversas situaciones.</p>
<p>Estado de Ánimo en General Habilidad de tener una visión positiva y optimista.</p>	<p>Felicidad Habilidad para sentir satisfacción con la propia vida, disfrutar de uno mismo y de otros. Además, implica expresar sentimientos positivos.</p>
	<p>Optimismo Habilidad para sostener una actitud positiva frente la adversidad y las sensaciones negativas.</p>

Fuente: Elaboración propia

El modelo de habilidades o modelo de las cuatro fases, según García y Giménez (2010), se centra en el procesamiento de información emocional. Dentro de este modelo, los autores más resaltantes son Salovey y Mayer (1990), quienes postulan que existen habilidades cognitivas que permiten percibir, evaluar, expresar, manejar y regular las emociones.

Para estos autores, las habilidades de la inteligencia emocional son la percepción emocional (reconocimiento de emociones propias y ajenas), facilitación emocional del pensamiento (relacionar emociones y sensaciones), comprensión emocional (entendimiento de las emociones), dirección emocional (entendimiento de las implicancias de los actos sociales en las emociones) y regulación de emociones (disposición para aceptar emociones positivas y negativas).

El aspecto esencial de este modelo es la identificación de las habilidades internas que deben ser potencializadas por las personas en forma permanente, ya que su desarrollo permite que el ser humano se relacione adecuadamente consigo mismo y su ambiente. En ese sentido, una persona no puede solo desarrollar el aspecto cognitivo para lograr objetivos, sino que también sus habilidades socioemocionales son elementos imprescindibles para el desarrollo de sus metas.

Respecto al modelo integrador, García y Giménez (2010) resaltan que estos poseen los componentes y habilidades mencionados anteriormente con el objetivo de brindarle un sentido más colectivo y completo a la inteligencia emocional. El modelo propuesto por Elías, Tobías y Friendlander (1999) es el más sobresaliente porque considera como componentes lo siguiente: consciencia del sentir propio y ajeno, demostración de empatía y comprensión de la perspectiva del otro, confrontar los impulsos emocionales, plantear objetivos positivos y emplear habilidades sociales.

1.3.3. Dimensiones de la Inteligencia Emocional

La existencia de diversos modelos de Inteligencia Emocional permite abordarla desde diversas perspectivas. Sin embargo, para efectos del trabajo de investigación, se ha decidido emplear las dimensiones propuestas por Goleman (1995): autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.

Respecto a la dimensión autoconciencia, según Goleman (1995) y García y Giménez (2010), esta se puede definir como el reconocimiento del estado integral de una persona por parte de la misma. En otras palabras, la autoconciencia es la capacidad de la persona para identificar sus emociones a través de las sensaciones, percepciones e intuiciones; así como las limitaciones y fortalezas propias. Por ejemplo, la persona puede reconocer su tristeza si siente alguna incomodidad en el cuerpo. Cabe resaltar que los signos y sensaciones asociadas a la emoción dependen de cada individuo, por eso se debe fomentar el reconocimiento de las emociones en cada uno.

La segunda dimensión, la autorregulación, en palabras de Goleman (1995) es el manejo de los estados emocionales y el control de los impulsos de estos últimos. Esta dimensión es vital para la inteligencia emocional debido a que una persona debe ser capaz de controlar sus emociones con el objetivo de que estas no le jueguen en contra en las diversas situaciones sociales. Por ejemplo, cuando una persona siente mucha ira puede cometer actos de violencia u autolesión, de los cuales puede arrepentirse. Entonces, debe buscar regular lo que siente para canalizar su emoción y expresarla en forma positiva.

La dimensión motivación comprende el impulso que tiene la persona por realizar actividades, lograr metas y perseverar ante los cambios del entorno. Según García y Giménez (2010), la motivación es esencial en la vida humana y depende de las emociones porque estas últimas mueven o detienen las acciones humanas. Por ejemplo, una persona que afronta una dificultad económica se puede sentir triste. Sin embargo, puede usar esa tristeza para afrontar la situación o derrotarse ante la misma. Por ello, la motivación es una de las dimensiones más importantes y su conexión con la acción humana la hace imprescindible.

Por otro lado, la dimensión empatía, para Rivero (2019), es aquella que involucra la capacidad que tiene el ser humano de comprender las emociones del otro y, a partir de ello, establecer una interacción o comunicación. Esta dimensión también aborda la anticipación de las acciones o entendimiento del otro. En otras palabras, la empatía permite predecir el modo de comprensión, las impresiones y las actitudes de la otra persona ante un acto propio o una situación en el entorno.

Referente a la dimensión habilidades sociales, Fragoso (2015) menciona que estas permiten al ser humano relacionarse con los otros en forma adecuada. Esto quiere decir que la persona puede comunicar sus ideas y emociones sin dañar al otro, maneja conflictos, trabaja en equipo, ejerce liderazgo y se desenvuelve con autonomía y asertividad con quienes se relaciona en su entorno.

Estas dimensiones trabajan coordinadamente ya que, si una no se desarrolla, se afectan las otras. Por ejemplo, si un individuo no logra reconocer sus emociones a través de las sensaciones corporales, no podrá ser capaz de regularlas y emprender una motivación positiva ante la situación. Asimismo, no conseguirá comprender a la persona que pueda atravesar las mismas emociones y, menos aún, logrará emplear sus habilidades sociales para desenvolverse adecuadamente en el contexto.

1.3.4. La inteligencia emocional en la docencia

La inteligencia emocional no solo se restringe a la actividad propiamente humana, sino que también se la puede observar en las profesiones. Esto se debe a que:

“Las personas emocionalmente inteligentes reconocen esto y usan su pensamiento para manejar sus emociones en lugar de ser manejadas por ellas. En el transcurso de las últimas dos décadas, el concepto de Inteligencia Emocional (IE) se ha convertido en un indicador muy importante del conocimiento, las destrezas y las habilidades de una persona en el lugar de trabajo, la escuela y la vida personal” (Tripathy, 2018, p.2).

En ese sentido, el docente no puede ser ajeno a la inteligencia emocional debido a que esta sería una herramienta útil en su labor humana y social, ya que enseñar implica estar en situaciones inesperadas en el salón, enfrentar cambios educativos, desenvolverse en situaciones sociales apremiantes, y relacionarse con docentes, padres y alumnos continuamente.

Como menciona Acosta y Martínez (2019), la interacción docente y estudiante siempre conlleva procesos afectivos, los cuales influyen positiva o negativamente en el clima de aula y el proceso de aprendizaje. Si un docente no es capaz de controlar sus emociones ante una situación difícil con sus estudiantes, estos últimos podrían no sentir la suficiente seguridad y confianza como para encontrar en el maestro a un ser de autoridad, respeto y cariño. Sin embargo, el docente que es capaz de regular sus emociones, ser empático y comportarse como un líder logra impactos positivos en sus estudiantes.

Esto es compartido por Arsenijević, Andevski y Maljković (2012), quienes señalan que la inteligencia emocional del maestro tiene gran influencia en la formación emocional de los educandos porque estos últimos ven en sus docentes un ejemplo. No es posible que un docente con bajos niveles de inteligencia emocional forme alumnos con competencias emocionales que le permitan desenvolverse con autonomía, empatía y respeto en la sociedad. Al contrario, podría perjudicar la formación emocional de los estudiantes si estos observan a un docente que se frustra con facilidad, que no sabe lidiar con los problemas típicos de un salón de clases o que no tiene capacidad para ser un líder educativo.

Ante lo señalado por los autores, se podría mencionar que ser un docente con inteligencia emocional no es sencillo, requiere de práctica, paciencia y constancia porque la continua interacción con el alumnado y las labores propias del docente (planificación, elaboración de recursos y evaluación) generan estrés y desgaste emocional. Por ello, el docente debe ser consciente de su propia inteligencia emocional con el objetivo de reflexionar sobre la misma y así mejorar y desarrollarla. Si bien este contexto de desgaste emocional docente se evidencia mucho en la presencialidad. La coyuntura actual de la pandemia ha demostrado que este aumenta durante la virtualidad; es decir la educación a distancia. Esto puede deberse a que la virtualidad impide al docente interactuar con los estudiantes y buscar mecanismos, como las herramientas virtuales, para acercar el conocimiento a los estudiantes.

Lamentablemente, los docentes han trabajado tanto en la presencialidad que no saben cómo gestionar estas herramientas virtuales o desconocen el concepto de la educación a distancia. Esto genera mayor estrés y el docente no sabe cómo lidiar con sus emociones, las cuales podrían jugarle en contra y perjudicar su praxis. Lo anterior se puede ver reflejado en la coyuntura actual, la cual nos presenta docentes que deben emplear su inteligencia emocional para gestionar herramientas virtuales. Por ejemplo, el docente puede ser consciente de sus limitaciones, pero si no tiene la motivación por aprenderlas, no podrá sobrellevar la situación actual de la educación adecuadamente.

CAPÍTULO II: MEJORANDO LA PRÁCTICA EDUCATIVA A DISTANCIA A TRAVÉS DE LAS HERRAMIENTAS VIRTUALES

La educación a distancia ha demostrado ser una valiosa modalidad en el contexto de la COVID-19, pues permite la continuidad educativa fuera de las aulas. Ahora, la planificación, la elaboración de recursos y la aplicación de la sesión se da en el hogar del docente. Por ello, este debe afrontar las nuevas condiciones educativas a través del uso de herramientas virtuales en su práctica educativa. En la actualidad, el docente debe aprender a manejar las herramientas virtuales a pesar de que no esté familiarizado con ellas. En este capítulo, se pretende abordar los conceptos relacionados a la educación a distancia, las herramientas virtuales aplicadas a la docencia y el reto del maestro en la virtualidad.

2.1. APROXIMACIÓN A LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

La educación a distancia, según Juca (2016), es una modalidad educativa no presencial que se ampara en las tecnologías de la información y comunicación. Por tal motivo, el proceso de aprendizaje debe estar cuidadosamente planificado y organizado para asegurarlo realmente en los educandos, ya que puede haber conocimientos que no pueden ser comprendidos en la virtualidad.

Ante esto, Martínez (2008) menciona que la educación a distancia propone un rol distinto al docente, ya que ahora este debe elaborar recursos que realmente permitan el acercamiento del conocimiento al estudiante y fomenten el pensamiento crítico, la creatividad y el análisis. Para esto, el docente debe ser consciente de sus fortalezas y limitaciones, comprender al estudiante y emplear redes de comunicación con colegas y especialistas. Por ello, la escuela debe comprender que la metodología propia de la educación a distancia, la cual es diferente a la educación presencial.

2.1.1. Metodología básica de la educación a distancia

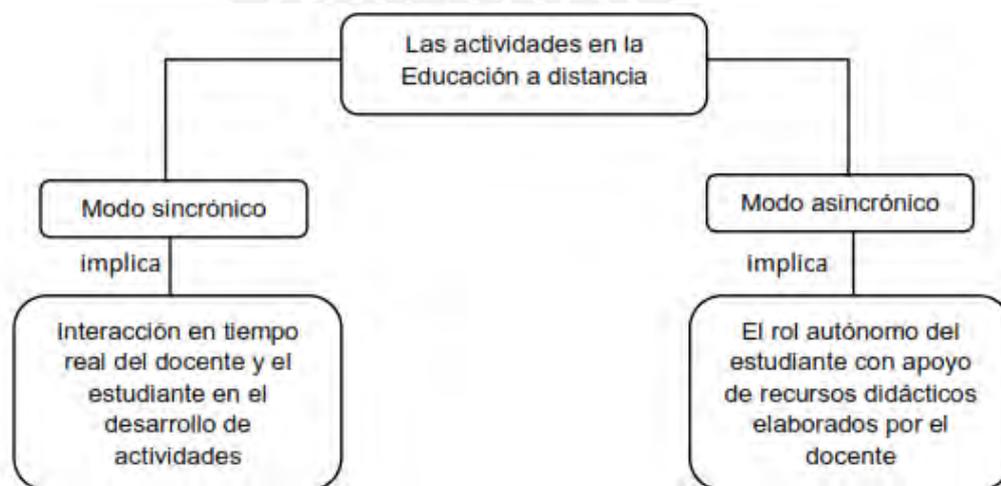
Juca (2016) afirma que la educación a distancia tiene un modo de trabajo a distinto a la presencialidad. Respecto al tiempo, la educación a distancia se basa en actividades sincrónicas (durante el horario de clase) y actividades asincrónicas (fuera del horario de clase) a fin de gestionar el aprendizaje del estudiante. Esto se debe a que la educación a distancia busca adecuarse a los horarios del alumnado y promover la autogestión del aprendizaje en los alumnos.

Por otro lado, Rama (2013) sostiene que se deben emplear herramientas que permitan el desarrollo de las clases en sus tres momentos (inicio, desarrollo y cierre). Estas herramientas deben ser accesibles para el estudiante, simples de usar y deben fomentar la creatividad y el pensamiento analítico. Asimismo, estas deben facilitar las actividades planteadas en los tres momentos de la sesión, la evaluación y la interacción docente – alumno.

En ese sentido, la educación a distancia brinda roles diferentes a docente y alumno. En este tipo de modalidad, como señala Juca (2016), el estudiante debe ser exigente consigo mismo y desarrollar la autonomía porque es él quien debe ser consciente de las actividades a realizar, de su propio avance y sus limitaciones. Asimismo, el estudiante que recibe educación a distancia debe motivarse a sí mismo continuamente para seguir con su aprendizaje, desarrollar competencias y enfrentar aquellas actividades que puedan ser difíciles.

En el caso del docente, su didáctica y habilidades comunicativas se ven desafiadas porque debe acompañar al estudiante sin estar con este. También, los recursos educativos deben fomentar el autoaprendizaje porque ese es el objetivo de la educación virtual, el aprender autónomo y guiado. Para Zambrano, Medina y García (2010), el paso a la virtualidad para el docente es difícil, pero se puede lograr si este tiene la suficiente predisposición y vocación por brindar la misma calidad educativa de las clases presenciales en las clases virtuales.

Figura 3. El trabajo en la Educación a Distancia



Fuente: Elaboración propia

2.1.2. Abordaje de la Educación a distancia en el nivel Primaria

Según Cantoni (2013), la educación a distancia en el Perú se ampara en el artículo 27 de la Ley General de Educación N° 28044, la cual menciona que es una modalidad del sistema educativo peruano. Asimismo, resalta que esta modalidad facilita la interacción de los agentes del proceso educativo a través de medios tecnológicos, de tal manera que se ve propiciado el aprendizaje autónomo. Cabe resaltar que este artículo presenta a la educación a distancia como una modalidad que puede ser aplicada a cualquier nivel educativo.

Por otro lado, la autora enfatiza que la educación a distancia tiene como objetivo reforzar o reemplazar la educación presencial del estudiante a fin de atender las necesidades del mismo en forma personalizada. Esta visión de modalidad de apoyo de la educación a distancia ha impedido su verdadero desarrollo debido a que no se le brinda importancia y menos tiene consideración dentro de los proyectos aplicados en pro de la educación peruana.

Si bien la educación a distancia ha tenido un auge mayor en la Educación Superior a nivel de pregrado y posgrado, aún existen muchas dificultades en los niveles de Educación Básica Regular. Esto podría deberse a que nunca se tuvo un precedente que obligara al sistema educativo, tal y como lo hace la pandemia en la actualidad, a redirigir sus esfuerzos para implementar la modalidad virtual en niveles educativos menores como el nivel de primaria. Por ello, como menciona Barrenechea (2020), la educación a distancia es un gran reto para la educación peruana y los docentes, en especial los de primaria, pues son ellos quienes deben buscar estrategias para acercar el conocimiento más útil y certero para los alumnos teniendo en cuenta su contexto.

Por otro lado, se debe tener en cuenta que, durante el periodo de Educación Primaria, los estudiantes aún están desarrollando su autonomía y formando estrategias para el aprendizaje. Por lo tanto, necesitan que el docente o los padres de familia los orienten en sus actividades académicas con mayor atención. Si bien el padre de familia es un agente esencial en esta modalidad educativa, se debe reconocer que es el docente quien emplea herramientas virtuales para agilizar sus sesiones de clase, motivar al estudiante y acercar el conocimiento a este en un modo más interactivo y práctico.

2.2. HERRAMIENTAS VIRTUALES EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA

Ante la coyuntura iniciada por la pandemia de la COVID-19, los docentes han tenido que reinventar su práctica docente y empezar a utilizar herramientas virtuales. Según Sabaduche (2015), las herramientas virtuales aplicadas a la docencia permiten la interacción en tiempo real o no con los estudiantes, facilitan la recopilación de saberes previos, organizan las semanas de clase y aporta en la comunicación.

Asimismo, Verdezoto y Chávez (2018) consideran que las herramientas virtuales logran mayor participación de los estudiantes en la educación a distancia, pues facilitan el aprendizaje colaborativo e interactivo. Por otro lado, menciona que son los docentes los principales gestores de las herramientas virtuales en la educación, pues son ellos quienes pueden unir su experiencia y conocimiento pedagógico a las funciones que brindan estas herramientas virtuales.

Cabe resaltar que Sabaduche (2015) y Verdezoto y Chávez (2018) proponen que el docente debe ser un gestor de las herramientas virtuales. Para ello se debe entender que la gestión, en palabras de Casassus (1999, citado en Portugal, 2013), es la capacidad de articular recursos que se disponen para lograr ciertos objetivos.

Teniendo en cuenta los aportes de los autores mencionados, se comprende que, en la educación a distancia, el docente es un gestor de las herramientas virtuales y que las emplea en forma pertinente, teniendo en cuenta las necesidades, las limitaciones, las fortalezas y el contexto de cada estudiante. Esto es vital en la educación a distancia en el nivel Primaria, pues los alumnos merecen una educación a distancia que les permita interactuar, a través de sus posibilidades, con el conocimiento, la tecnología de la comunicación y su entorno escolar.

2.2.1. Características de las herramientas virtuales aplicadas a la docencia

Las herramientas virtuales empleadas en la educación deben tener las siguientes características: accesibles, intuitivas, gratuitas y versátiles. Estas características permiten a las herramientas virtuales incluirse a las clases, por lo que logran apoyar al docente en su labor y en la elaboración de clases más didácticas. A continuación, se procederá a explicar cada una de estas características y se debe considerar que las características no deben ser un aspecto a considerar para excluir el uso de una herramienta virtual. Al contrario, debe ser un aspecto empleado para evaluar su uso.

Respecto a la primera característica, las herramientas virtuales deben ser accesibles a los docentes y a los estudiantes. En palabras de Mareño y Torrez (2013), la accesibilidad implica lo siguiente:

(...) requisito fundamental que deben cumplir los espacios, ámbitos, servicios, bienes, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para poder ser utilizables por todas las personas de manera: *autónoma*, es decir, en forma independiente, no subordinada al auxilio de otra; *segura*, o sea, libre de todo peligro o riesgo; *confortable*, es decir, de manera cómoda sin inconvenientes, obstáculos o restricciones en su uso, y con un mínimo de esfuerzo; y *equitativa*, es decir, con equidad entendida como la cualidad que consiste en atribuir a cada persona aquello que le corresponde por derecho (Mareño y Torrez 2013, p.10).

En ese sentido, para que el docente pueda considerar el empleo de una herramienta virtual debe evaluar que esta sea accesible para los estudiantes y para el mismo. Es decir, la herramienta no debe tener restricciones de uso a pesar de las limitaciones tecnológicas y debe permitir su uso en forma autónoma.

Referente a la segunda característica, las herramientas virtuales deben ser intuitivas. Para García-Valcárcel (2016), las herramientas virtuales aplicadas a la docencia deben ser fáciles de usar y empleadas sin necesidad de un manual o instructivo. Esto es lo que significa que la herramienta virtual sea intuitiva, ya que al usarlo el docente y el estudiante comprenden fácilmente sus funciones o el modo de emplearlo sin que tengan que leer un tutorial.

Por otro lado, las herramientas virtuales que usa el docente deben ser gratuitas o, en su defecto, permitir el uso de funciones gratuitas. Como bien mencionan Sierra, Romero y Palmezano (2018), la educación y los docentes no poseen, en su gran mayoría, la suficiente economía o recursos como para emplear herramientas virtuales costosas a pesar de su gran efectividad o aporte a la pedagogía. Ante esto, el docente debe buscar herramientas virtuales gratuitas o con funciones gratuitas que le permitan agilizar y amenizar la dinámica de las clases a distancia.

La última característica de las herramientas virtuales, la versatilidad, se puede entender como la capacidad que tienen estas de ser empleadas de diversas formas con el objetivo de suplir los propósitos de las sesiones de clase y la práctica educativa del maestro en otras responsabilidades de su labor. En palabras de García-Valcárcel (2016), las herramientas virtuales que aplique el docente deben tener diversas

funciones, formatos y opciones de trabajo (individual, colaborativo, simultaneo o fuera de horario de clase) porque se debe recordar que la metodología de la educación a distancia propone la existencia de momentos de trabajo sincrónicos y asincrónicos. Por lo tanto, la herramienta virtual debe ser capaz de amoldarse a los requerimientos y necesidades pedagógicas de los docentes.

En líneas generales, las herramientas virtuales aplicadas a la docencia deben tener ciertas características que las hagan útiles para esta labor. Cabe recalcar que el éxito de las herramientas virtuales no solo depende de sus características, sino también del juicio crítico, mirada pedagógica y experiencia del docente en la educación a distancia. Esto quiere decir que el docente debe valerse de sus características personales para gestionar y emplear las características de las herramientas virtuales a su favor y a favor de sus estudiantes.

2.2.2. Clasificación de las herramientas virtuales aplicadas a la docencia

El campo de las herramientas virtuales es muy amplio, lo cual predispone que su clasificación sea variable y diversa. Para efectos de la investigación, se ha decidido establecer una clasificación en base a las acciones que permiten realizar las herramientas virtuales aplicadas a la docencia.

Con base a lo propuesto por Martínez (2010), se pueden clasificar en herramientas virtuales para la comunicación, el trabajo colaborativo, la búsqueda de información, la organización y la presentación de clases. Respecto al primer grupo, la autora menciona que estas herramientas facilitan que el contacto entre docente y alumno. Si bien antes se usaban herramientas como el correo electrónico, llamadas telefónicas o mensajes de texto, las redes sociales se han incorporado a este grupo. Esto se debe a que las redes sociales (WhatsApp, Facebook e Instagram) tienen la característica de que se encuentran en los celulares de los estudiantes.

Asimismo, se debe resaltar lo siguiente respecto a las redes sociales:

"Los estudiantes usan sus teléfonos móviles y sus redes sociales a diario para coordinar sus vidas sociales y escolares, usar recursos de Internet para ayudar a estudiar y compartir recursos con amigos, y enviar mensajes de texto para comunicarse sobre sus estudios" (Mccaroll y Curran, 2013, p. 9).

Por lo tanto, con base a lo señalado por el anterior autor, se afirma que estas redes sociales han reinventado a el uso de las herramientas virtuales de la comunicación en la educación porque ayudan a contactar al docente en forma directa con otros miembros de la comunidad educativa. Incluso, se podría mencionar que las redes sociales permiten al docente tener vínculo más estable con los alumnos, padres de familia y colegas.

Por otro lado, las herramientas virtuales que se emplean para el trabajo colaborativo permiten que los estudiantes y el docente trabajen en forma simultánea o no en un mismo proyecto en línea. Martínez (2010) presenta a la aplicación Documentos de Google como una herramienta importante debido a que los alumnos pueden editar un mismo documento al mismo tiempo o en el tiempo de su disponibilidad. En la actualidad, la empresa Google ha brindado a los usuarios el mismo formato de Documentos de Google para la elaboración de diapositivas, hojas de cálculo, dibujos y páginas web. De esta forma, los estudiantes y los docentes pueden disponer de aplicaciones de Microsoft Office que generalmente se encuentran en una computadora en línea y en un dispositivo móvil.

Respecto a la búsqueda de información, las herramientas virtuales más empleadas, según Martínez (2010) son Xcavator, TeacherTube, SchoolTube, Photoblog, EduTube, Alejandría, Vidipedia, ClipNabber y SciVee. Estas herramientas son útiles para el docente porque le brinda información que está más dirigida a un ambiente educativo, así ya no hay información maliciosa o errónea que pueda perjudicar la investigación del docente sobre los temas de las sesiones de clase.

Por otro lado, el docente de educación a distancia debe velar por la organización de sus sesiones de clase. Ante esto, Martínez (2010) menciona que Google nuevamente aportó con una aplicación llamada Google Calendar. Esta aplicación permite al docente organizar las actividades y las sesiones de clase. En la actualidad, esta aplicación se ha vinculado con el último grupo de herramientas virtuales, las herramientas de presentación de clases.

Dentro de este grupo de herramientas virtuales, las videoconferencias se definen de la siguiente manera:

(...) un sistema multimedia audiovisual e interactivo, bidireccional o unidireccional, sincrónico o asincrónico, el cual permite la transmisión y recepción de información visual y auditiva de manera flexible, con grandes posibilidades didácticas. Supera las limitaciones espacio-temporales y la orientación textual de otras herramientas en las que se pueden desarrollar sistemas mixtos de enseñanza (b-learning) y teleenseñanza, logrando así aumentar la calidad en la educación con la incorporación de recursos externos aplicables en todos los niveles de enseñanza y modalidades educativas. En esta interacción dinámica posibilitada por el empleo de la videoconferencia, se crea un ambiente propicio para la construcción del conocimiento (Huerdo, 2015, p. 69).

En otras palabras, se puede mencionar que las videoconferencias son herramientas virtuales que facilitan la interrelación social del docente y estudiante en el momento; así como permite el uso de otras herramientas virtuales en simultáneo. Por lo tanto, se puede afirmar que integra las herramientas virtuales docentes. Asimismo, se debe mencionar que gracias a las herramientas de organización se pueden agendar videoconferencias u ordenar las sesiones de clase, lo cual ayuda al docente a organizar las actividades en esta modalidad educativa.

Sin embargo, esta clasificación referente a las herramientas virtuales empleadas en la educación no es rígida, ya que cada una de ellas tienen diversas funciones que se pueden aplicar para las situaciones que el docente considere pertinente. Este es el caso de la aplicación Google Classroom, una herramienta virtual que permite la organización del material educativo, la comunicación entre docente y el estudiante y agendar videoconferencias para reuniones o sesiones de clase sincrónicas a través de Google Meet y Google Calendar.

Por otro lado, las herramientas virtuales no deben ser consideradas únicamente para el uso del docente en su labor con los estudiantes, sino también en su trabajo con los colegas en la escuela. La coyuntura provocada por la pandemia ha mostrado las deficiencias en competencias digitales de algunos docentes, las cuales se han visto aliviadas por el empleo de estas herramientas virtuales en su práctica educativa.

2.2.3. Herramientas virtuales propuestas para la Educación a distancia

La adaptación a la educación a distancia por parte de los docentes ha sido un proceso complicado. Ante esto, el Ministerio de Educación (2020) lanzó en su plataforma de educación a distancia “Aprendo en Casa”, una sección de orientaciones para ayudar a los docentes en la gestión de herramientas virtuales. Dentro de esta sección, se muestran diversas herramientas e instructivos. Sin embargo, existen otros ejemplares que pueden ser empleados para la labor del docente. A continuación, se mostrarán las más relevantes:

- **Redes sociales**

Las redes sociales se han introducido a las actividades usuales del ser humano y se han instaurado de tal manera que suele ser imposible que una persona no sea usuaria de una red social como Facebook o WhatsApp. Con la pandemia, las redes sociales han sido la principal herramienta de uso para mantener el contacto con los demás y seguir con algunas actividades. Este es el caso de los docentes, quienes han debido obtener información de teléfonos y datos personales para localizar a sus estudiantes, conocerlos y agruparlos en grupos de chat.

Moratón, Luna y Romero (2015) realizaron una investigación acerca del conocimiento y empleo de las redes sociales en docentes de Primaria en una escuela española. Esta investigación arrojó que los docentes, en su gran mayoría, conocían y empleaban las redes sociales como Facebook, que son de un uso comercial. Sin embargo, las redes sociales educativas como Flickr, que conecta a estudiantes y docentes, no eran muy empleadas.

Esto se podría asociar a lo mencionado por Suárez (2017), quien realizó un estudio con estudiantes y docentes españoles universitarios respecto al uso del WhatsApp en la comunicación entre ambos. Esta autora identificó que los alumnos se sienten atraídos por el manejo de esta red social para la comunicación con el docente, debido a la facilidad de su uso y familiaridad con el mismo. Sin embargo, los docentes mencionaban que, si bien WhatsApp permitía una comunicación más directa, muchas veces los estudiantes no respetaban el horario de mensajes, lo cual los agobiaba.

En ese sentido, ambos casos muestran que redes sociales comerciales (Facebook, Instagram y WhatsApp) son las preferidas por docentes y estudiantes debido a que se encuentran en sus celulares y su uso es sencillo. Por tal motivo, las redes sociales educativas se podrían ver desplazadas. Esto invita al docente a reflexionar sobre cuál sería la herramienta más adecuada a emplear con sus estudiantes y sus colegas; es decir, evaluar la practicidad, la viabilidad y las acciones pedagógicas.

Por lo tanto, el docente debe buscar la gestión de las redes sociales universales y darle un uso educativo a fin de que se las emplee en forma exitosa en esta modalidad educativa. En la realidad educativa nacional, donde la gran mayoría de habitantes poseen un celular de última generación, las redes sociales WhatsApp, Facebook e Instagram serían herramientas virtuales esenciales y decisivas en la conectividad de los estudiantes y la continuidad de su aprendizaje.

- **Aplicativo Google Classroom**

El Ministerio de Educación (2020) no solo ha propuesto el uso de herramientas virtuales de la comunicación como las redes sociales, sino que también ha decidido emplear herramientas virtuales asociadas a la organización de las clases. Una de las recomendaciones que propone la plataforma Aprendo en Casa es la aplicación Google Classroom.

Según Mohd y Mohamad (2016), la aplicación Google Classroom se puede definir como "(...) una nueva herramienta introducida en Google Apps for Education en 2014. Esta aula facilita a los maestros crear y organizar tareas rápidamente, proporcionar comentarios de manera eficiente y comunicarse en sus clases con facilidad" (p.1). Si bien en el año 2014 era una aplicación exclusiva para instituciones educativas, actualmente cualquier persona asociada a una cuenta de Google puede abrir una clase en Google Classroom completamente gratis.

Dentro de las ventajas que tiene esta aplicación, está el hecho de que es compatible con cualquier dispositivo y solo requiere de una cuenta en Gmail para acceder. Además, el docente puede organizar las sesiones de clase por semana, enviar tareas, publicar materiales educativos de la clase o adicionales a esta, comunicarse con los alumnos y padres de familia, evaluar y retroalimentar a los

estudiantes, etc. En el caso del estudiante, la aplicación le ofrece la facilidad de observar las diversas sesiones de clase si es que no pudo participar en una; así como puede elaborar un portafolio digital. Sin embargo, esta aplicación requiere de conexión a Internet o datos móviles para poder ingresar, lo cual podría ser una dificultad para algunos miembros de la comunidad educativa como docentes, estudiantes y padres de familia.

- **Videoconferencias**

Respecto a las videoconferencias, estas herramientas virtuales propias de la presentación de las sesiones de clase en la educación a distancia, se han definido de la siguiente manera. Para Huergo (2015), las videoconferencias son sistemas multimedia de audio y vídeo y de comunicación inmediata entre docente y estudiante. De esta forma, el maestro y el estudiante obtienen la facilidad de relacionarse en un modo más directo a pesar de la distancia.

Asimismo, Córdova, Staff, Cubilla y Stegaru (2012) ven en la videoconferencia una herramienta virtual para la docencia, debido a que han establecido un nuevo canal de comunicación. Este nuevo canal combina información visual y auditiva que logra simular una interacción real en un tiempo determinado. Así, los docentes y alumnos pueden establecer una comunicación bidireccional donde pueden compartir ideas y saberes.

Si bien las videoconferencias tienen más presencia en las clases de la educación a distancia a nivel superior, el Ministerio de Educación (2020) menciona que también pueden ser empleadas en la educación primaria durante esta modalidad educativa, debido a que los docentes de este nivel necesitan una interacción constante y directa con sus alumnos. Asimismo, en la plataforma Aprendo en Casa se propone el uso de la aplicación de videoconferencias Zoom.

La aplicación Zoom (2020) muestra en su página web que tiene un plan específico para la educación donde los docentes pueden programar sesiones de clase por una hora en su versión gratuita, y por más de dos horas en su versión de paga. Una ventaja de esta aplicación es la creación de grupos en Zoom, el uso de signos de mensajería instantánea (emoticones), la posibilidad de compartir pantalla, audio y vídeo, entre otras funciones que permiten al docente simular un aula virtual para sus estudiantes.

- **Aplicativos Google Drive y sus relacionados**

Martín y Sassano (2015) mencionan que Google Drive es una aplicación de Google que se ha convertido en una herramienta útil para la educación porque permite almacenar archivos en línea, trabajar en equipo en forma sincrónica y asincrónica, organizar archivos, entre otras funciones. Google Drive se encuentra relacionada con la aplicación Documentos, Presentaciones, Hojas de cálculo y Formularios de Google.

Para acceder a los beneficios de Google Drive y sus aplicaciones relacionadas es necesario que la persona tenga un correo electrónico de Gmail, ya que todos los usuarios de esta red de correo tienen acceso a varios de sus aplicativos, entre ellos los mencionados. Estas aplicaciones son de fácil acceso y empleo porque los usuarios pueden diseñar, editar y compartir archivos desde cualquier dispositivo.

En el ámbito educativo, esto permite a los docentes elaborar trabajos en colaboración con sus estudiantes y colegas. Tal como mencionan Awada y Abdullah (2014), el docente que emplea herramientas como Google Drive puede mejorar sus competencias en entornos virtuales, ya que usa las aplicaciones para interactuar con sus estudiantes, enseña cómo realizar trabajos colaborativos a los estudiantes y emplea la función de edición compartida con sus colegas docentes.

2.3. DIMENSIONES DE LA GESTIÓN DE HERRAMIENTAS VIRTUALES

Las herramientas virtuales no solo pueden ser comprendidas desde su utilidad, sino que también poseen dimensiones que ayudan a determinar las habilidades que debe poseer el docente como gestor de herramientas virtuales; ello, para asegurar el éxito de su práctica docente en la educación a distancia. Estas dimensiones son conocidas como conocimiento y aplicación:

- **Conocimiento:**

Harris (2016) menciona que los datos, la información y el conocimiento tienen niveles. Los datos están en el nivel inferior pues no tienen significado propio hasta ser clasificados, analizados e interpretados. En el siguiente nivel, se encuentra la información obtenida de los datos; por lo tanto, tiene un significado propio y un objetivo. El tercer nivel contiene al conocimiento, el cual nace cuando la información es empleada dentro de un contexto. Por ende, se puede señalar que el conocimiento es la integración de estos elementos: información, entorno y experiencia.

- **Aplicación:**

Para definir la dimensión aplicación dentro de la gestión de herramientas virtuales, se debe tener en cuenta el concepto planteado por Roussel, Saad y Erickson (2017) respecto a la tecnología, a fin de lograr una adecuada comprensión. Ellos proponen que la tecnología es la concretización del conocimiento científico con el objetivo de obtener un resultado pragmático y útil a la situación que se busca resolver.

Gracias a esta definición, se puede definir que la dimensión aplicación hace referencia al uso que realiza una persona respecto a las herramientas virtuales y a la capacidad que tiene para explicar sus usos en diversos contextos. De esta manera, la persona aplica el conocimiento y confirma su experticia.

En ese sentido, el docente que emplee las herramientas virtuales educativas no solo debe conocerlas, sino que debe ser un gestor de las herramientas educativas virtuales. En otras palabras, el docente de educación a distancia se convierte en la persona encargada de conocer a cabalidad las herramientas virtuales educativas, comprender su uso, aplicar correctamente las ventajas, resolver las limitaciones de estas herramientas con el objetivo de brindar una experiencia educativa significativa.

2.4. RETOS DEL DOCENTE DE PRIMARIA ANTE EL MANEJO DE HERRAMIENTAS VIRTUALES

La coyuntura provocada por el COVID-19 ha generado cambios a nivel educativo sin precedente. La educación presencial ya no es una opción para que los alumnas y alumnos continúen su formación. Por ello, los docentes han buscado acoplarse a la metodología planteada por la educación a distancia. Sin embargo, la gran mayoría de docentes no poseen las suficientes competencias digitales para afrontar en forma idónea esta situación.

En palabras de Viñals y Cuenca (2016), los docentes que se desempeñan en la modalidad de educación a distancia debe ser profesionales competentes digitalmente. El Proyecto Europeo DIGCOMP: Un Marco para para desarrollar y comprender la competencia digital en Europa (2013, citado en Viñals y Cuenca, 2016) menciona que existen cinco dimensiones que debe tener un docente en la educación a distancia.

La primera es la dimensión de la información, la cual hace referencia a la capacidad que debe tener el docente de analizar la información digital antes de presentarla a los estudiantes o emplearla para su formación. La segunda dimensión, comunicación, es aquella que engloba la capacidad del docente para comunicarse en entornos virtuales, brindar recursos en línea, colaborar en la red a través de herramientas virtuales y la interacción asertiva a través de la virtualidad.

Por otro lado, la dimensión de creación de contenido hace mención a la creatividad del docente y su habilidad por el uso de las herramientas virtuales. Es decir, el docente digital debe ser capaz de crear recursos educativos con apoyo de las herramientas virtuales; así como sabe emplear las licencias de uso y los derechos de propiedad intelectual. Asimismo, esta dimensión también engloba el respeto por la propiedad intelectual de otros docentes.

En el caso de la cuarta dimensión, la seguridad, los autores proponen que el docente también debe ser cuidadoso con sus datos personales al emplear herramientas virtuales que requieran información privada para su uso. La identidad digital, es decir, la identidad que tiene en línea, puede afectar su identidad personal, si es que no toma precauciones que le ayuden a desenvolverse en la virtualidad con autonomía y sin riesgo alguno. Además, el docente digital debe ser también una persona que cuide los datos de sus estudiantes. Esto quiere decir que el docente debe ser consciente de que debe resguardar los datos de sus alumnos en la educación a distancia.

Respecto a la quinta dimensión, la resolución de problemas en los docentes digitales, esta debe ser entendida como la capacidad que tiene el docente por identificar las necesidades de sus estudiantes al momento de decidir que herramienta virtual podría emplear acorde a lo anteriormente mencionado. Asimismo, esta dimensión se relaciona al uso que le brinda el docente a la virtualidad para establecer vínculos socioafectivos con sus estudiantes, los padres de familia y sus colegas.

Tabla 2. Las dimensiones del docente en la educación a distancia

Dimensiones del docente en la educación a distancia	Información	Capacidad docente de analizar y presentar información a los estudiantes.
	Comunicación	Capacidad docente de interactuar a través de herramientas virtuales.
	Creación de contenido	Capacidad del docente de emplear su creatividad y saber pedagógico para elaborar contenido para sus sesiones educativas u otras labores de su profesión.
	Seguridad	Capacidad del docente de lograr mantener la seguridad de su identidad digital y apoyar a sus estudiantes en la protección en ámbitos virtuales.
	Resolución de problemas	Capacidad docente para resolver problemas tecnológicos, de uso de herramientas virtuales, de infiltración en la seguridad, entre otros.

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, todas estas competencias digitales podrían verse afectadas y no lograrían ser desarrolladas por el docente, si es que su inteligencia emocional no es sólida. La coyuntura actual no ha sido la más apropiada y óptima para el desarrollo de la educación a distancia y menos para los docentes; por consiguiente, tenemos el presente panorama:

“Los maestros, consejeros y líderes escolares de hoy están experimentando una mayor ansiedad, estrés y agotamiento que nunca antes. Si solo esperamos lo mejor, más y más educadores se quedarán en el camino. Afortunadamente, un número cada vez mayor de escuelas está viendo los beneficios del SEL, no solo para los estudiantes, sino también para el desarrollo de las habilidades de los propios educadores” (Cipriano y Brackett, 2020).

Ante este ambiente de estrés emocional y frustración por muchos docentes respecto a la educación a distancia, sería inconcebible exigirles ser los mejores en su praxis educativa en este periodo. Según Del Valle (2019), la educación a distancia exhorta al docente a tener una inteligencia emocional sólida para enfrentarse al cambio educativo y menciona que el aspecto más estresante es la gestión de las herramientas virtuales.

En el caso de la educación a distancia en nivel primaria, las herramientas virtuales son importantes debido a que los alumnos de este nivel necesitan de constantes actividades que los ayuden comprender la clase, brindar saberes previos, crear y aplicar conocimiento y socializar con niños y niñas de su edad. Esto se condice con lo mencionado por el Consejo consultivo de la UNICEF México y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2005) respecto a los niños y las niñas del

nivel primaria. Para esta organización mundial, estos infantes necesitan de una constante interacción con los otros para aprender y formarse integralmente. Sin esta interacción, los alumnos se pierden de oportunidades valiosas de aprendizaje, desarrollo de habilidades sociales y formación integral.

Para Chiappe y Consuelo (2013), la tarea del maestro es generar espacios de aprendizaje, pero ¿cómo generarlos a través de la virtualidad? Una respuesta es la gestión de las herramientas virtuales por parte del maestro, ya que asegura la interacción de sus alumnos y propicia los aprendizajes. Sin embargo, lograr una adecuada gestión de las herramientas virtuales educativas por parte de docentes estresados no sería posible. En cambio, un docente con adecuada inteligencia emocional tendría la posibilidad de ser capaz de afrontar los problemas en la educación a distancia.

Por ejemplo, un docente del nivel primaria puede no conocer el uso de herramientas virtuales y eso le genera frustración. Sin embargo, el deseo por brindar lo mejor de su experiencia y saber pedagógico a sus estudiantes en esta coyuntura, lo motiva a aprender más sobre las herramientas virtuales y su aplicación en las sesiones de clase. Este ejemplo se podría dar en docentes con una sólida inteligencia emocional para no dejarse llevar por sus emociones y tomar decisiones apresuradas.

Si este docente se hubiera dejado llevar por la frustración y el desganado por no gestionar adecuadamente las herramientas virtuales educativas, su praxis podría verse afectada debido a que sus sesiones de aprendizaje no podrían brindar un espacio educativo sólido e interactivo para los alumnos. Esto podría demostrar que el docente no tiene la suficiente inteligencia emocional para ser consciente de sus limitaciones, motivarse a mejorar su desempeño y adaptarse a las nuevas exigencias de su entorno en pro de su labor profesional y su impacto en los estudiantes.

Finalmente, se debe mencionar que la inteligencia emocional es una capacidad propia del ser humano, la cual puede ser empleada en cada una de las profesiones. La docencia es una profesión que implica que el ser humano brinde todo de sí mismo, lo cual incluye sus emociones, en su desempeño laboral para lograr sus objetivos. Un docente que se conoce a sí mismo, comprende al otro, se adapta efectivamente a la situación, y es feliz con su desarrollo profesional y personal, genera mejor impacto en la vida de sus estudiantes y el presente y futuro de su sociedad.

PARTE II: INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO 1: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se desarrollará bajo el enfoque cuantitativo. Según Monje (2011), este enfoque permite el estudio de elementos observables y medibles de la realidad, y brinda la facilidad de analizar la información recopilada a través de la estadística y las herramientas informáticas de la misma. Asimismo, se debe mencionar que el enfoque cuantitativo contempla la formulación de problemas donde se evidencie una relación entre dos o más variables y permite emplear una muestra representativa poblacional a estudiar para comprender la verdadera situación de la última.

1.2. NIVEL Y TIPO DE INVESTIGACIÓN

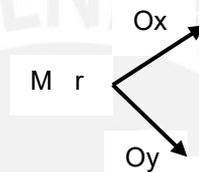
Esta investigación pertenece a un nivel descriptivo y de diseño no experimental, el cual, en palabras de Bisquerra (1989), no contempla la manipulación de las variables y el investigador solo se limita a observar y describir el objeto de estudio. En esta investigación se busca conocer el nivel de inteligencia emocional y de gestión de herramientas virtual de docentes de primaria en una escuela pública. El tipo de investigación es básica porque se busca ampliar el conocimiento teórico o general que se tiene acerca de la inteligencia emocional de los docentes y su gestión de las herramientas virtuales en su práctica docente.

Además de los aspectos ya mencionados, la investigación es de alcance correlacional y esto se refleja en la formulación del objetivo general y específicos. Estos buscan encontrar una relación entre la variable inteligencia emocional y la variable gestión de herramientas virtuales. Cabe resaltar que esta investigación es de enfoque transversal; es decir, la investigación se realiza durante un momento determinado.

1.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación es correlacional. Monje (2011) menciona que esta investigación busca determinar el grado de relación entre las variables. Este grado de relación se encuentra a través de la estadística inferencial y sus coeficientes de correlación, lo cual no implica causalidad. Además, se seleccionó este diseño para la investigación, pues permite establecer relaciones entre variables cuando no es posible el control experimental. En este caso el contexto por la pandemia era el principal limitante.

Figura 4. Diseño de la investigación



Donde:

M: Muestra de la investigación

Ox: Observación de la variable Inteligencia emocional

Oy: Observación de las variable Gestión de herramientas virtuales

r: Grado de relación entre las variables del estudio

1.4. PLANTEAMIENTO Y PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

La salud pública peruana se encuentra perjudica por la COVID-19 y, por ende, la vida del ciudadano peruano y sus actividades han debido adaptarse para lograr sobrellevar las limitaciones provocadas por esta enfermedad. Una de estas actividades ha sido la educación, la cual ha visto en la educación a distancia la alternativa para continuar formando a los estudiantes a nivel nacional. Sin embargo, los docentes peruanos, según Barrenechea (2020), han tenido dificultades para adecuar su práctica pedagógica debido a que solo están trasladando sus diseños adaptados en la educación presencial a la educación a distancia, lo cual puede no lograr los mismos resultados de aprendizaje en los estudiantes.

En la educación virtual tener la misma atención del estudiante, y, por ende, obtener adecuados resultados de aprendizaje es complicado si es que el docente no emplea la virtualidad en forma adecuada y solo se limita a usar la tecnología como un mero instrumento de comunicación y no de participación activa del estudiante. Esto puede provocar en el maestro una sensación de derrota profesional, ya que queda en evidencia para sí mismo que las competencias profesionales que posee no son suficientes para sobrellevar la situación actual de la educación.

Ante esto, el maestro tiene dos opciones: rendirse ante la situación o buscar modos de mejorar su práctica. Pero, esta elección depende de un elemento importante: la inteligencia emocional. Goleman (1995) la concibe como una capacidad humana que regula la expresión de las emociones en base al contexto. Además, resalta que la inteligencia emocional influye en las acciones y decisiones del ser humano ante las situaciones que vive.

En el caso de los docentes, estos no deben dejar que sus emociones controlen sus decisiones ante su práctica pedagógica como la gestión de herramientas virtuales en la educación a distancia, es más deberían canalizar sus emociones en forma inteligente para que puedan brindar respuestas adaptativas adecuadas para gestionar las herramientas virtuales. Según Casassus (1999), la gestión debe ser entendida como la articulación y buen empleo de los recursos que se poseen para lograr el objetivo. Con base a ello, se puede indicar que la gestión de herramientas virtuales es el empleo eficaz y eficiente del docente respecto a estos a fin de lograr la mejor experiencia de aprendizaje para sus estudiantes en la educación a distancia.

A través de los meses, se ha evidenciado que la educación a distancia ha sido un reto para los docentes a nivel emocional y a nivel de gestión de las herramientas virtuales, ambos elementos imprescindibles para el buen desarrollo de esta modalidad educativa. Por ello, se ha planteado la siguiente pregunta de investigación: *¿Existe relación entre la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en la práctica docente de los profesores de una Institución Educativa pública de Lima Metropolitana, 2020?* En esta pregunta de investigación, se identifican dos variables. La primera de ellas es *la inteligencia emocional* y la segunda es *la gestión de herramientas virtuales*.

1.5. SISTEMA DE HIPÓTESIS

Hipótesis general: Existe relación directa y significativa entre la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana.

Hipótesis específicas:

- **Hipótesis específica 1:** Existe relación directa y significativa entre la dimensión autoconciencia de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana.
- **Hipótesis específica 2:** Existe relación directa y significativa entre la dimensión autorregulación de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana.
- **Hipótesis específica 3:** Existe relación directa y significativa entre la dimensión motivación de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana.
- **Hipótesis específica 4:** Existe relación directa y significativa entre la dimensión empatía de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana.
- **Hipótesis específica 5:** Existe relación directa y significativa entre la dimensión habilidades sociales de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana.

1.6. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo general:

Determinar si existe una relación directa y significativa entre la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en la práctica docente de los profesores de una Institución Educativa pública de Lima Metropolitana, 2020.

Objetivos específicos:

- a. Establecer si existe una relación directa y significativa entre la dimensión autoconciencia de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en la práctica docente de los profesores de una institución educativa pública de Lima Metropolitana, 2020.
- b. Establecer si existe una relación directa y significativa entre la dimensión autorregulación de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en la práctica docente de los profesores de una institución educativa pública de Lima Metropolitana, 2020.
- c. Establecer si existe una relación directa y significativa entre la dimensión motivación de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en la práctica docente de los profesores de una institución educativa pública de Lima Metropolitana, 2020.
- d. Establecer si existe una relación directa y significativa entre la dimensión empatía de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en la práctica docente de los profesores de una institución educativa pública de Lima Metropolitana, 2020.
- e. Establecer si existe una relación directa y significativa entre la dimensión habilidades sociales de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en la práctica docente de los profesores de una institución educativa pública de Lima Metropolitana, 2020.

1.7. DEFINICIÓN DE VARIABLES, DIMENSIONES E INDICADORES

Las variables de la investigación son la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales. Por tal motivo, se procederá a explicar la definición conceptual y operacional, dimensiones, indicadores y escalas de las variables.

- Variable x: Inteligencia emocional

Definición conceptual: En palabras de Salovey y Mayer (1990), la inteligencia emocional es la capacidad que tienen las personas para reconocer en forma precisa sus emociones y sentimientos. A partir de ello, puede comprender adecuadamente lo que experimenta emocionalmente para asimilarlo. Con base a estos procesos, la persona puede regular la expresión de las emociones y su estado de ánimo, lo cual puede influir en el estado emocional de los demás.

Definición operacional: Según Goleman (1995), la inteligencia emocional es la capacidad para reconocer los sentimientos propios y los de otros; así como manejarlos acorde al contexto. Para este autor, existe un cociente emocional que se complementa al cociente intelectual y, por ello, se podría comprender el motivo de cuantificar la inteligencia emocional. Goleman propone la existencia de cinco dimensiones: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.

Tabla 3. Operacionalización de la variable X: Inteligencia emocional

Dimensión	Indicadores	Categorías	Escala
Autoconciencia	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión emocional de sí mismo - Autoconcepto - Autorrealización - Estado de satisfacción sobre la vida 	<p>Rara vez o nunca es mi caso</p> <p>Pocas veces es mi caso</p>	Ordinal
Autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> - Control de impulsos - Tolerancia al estrés - Flexibilidad - Discernimiento de la realidad y lo subjetivo 	<p>A veces es mi caso</p> <p>Muchas veces es mi caso</p>	
Motivación	<ul style="list-style-type: none"> - Optimismo - Independencia 	<p>Con mucha frecuencia o siempre es mi caso</p>	
Empatía	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión emocional y contextual del otro 	<p>Con mucha frecuencia o siempre es mi caso</p>	

Habilidades sociales	<ul style="list-style-type: none"> - Asertividad - Relaciones interpersonales - Resolución de problemas - Responsabilidad en la sociedad 		
----------------------	--	--	--

- Variable Y: Gestión de herramientas virtuales

Definición conceptual: A partir de los autores Casassus (1999) y Sabaduche (2015), se entiende que la gestión de herramientas virtuales es el manejo eficiente y consciente de la persona sobre las herramientas virtuales para el desarrollo de su profesión u otras actividades. Esta gestión de las herramientas virtuales busca obtener un beneficio de la tecnología para la ejecución óptima de tareas.

Definición operacional: Con base a lo mencionado por Casassus (1999) y Sabaduche (2015), la gestión de herramientas virtuales se define como la capacidad de articular estas herramientas para un propósito planificado y así se obtengan resultados eficientes en la labor educativa. Asimismo, esta definición operacional se fundamenta en lo mencionado por Harris (2016) y Roussel, Saad y Erickson (2017) respecto a las dimensiones de esta variable, las cuales son conocimiento y aplicación. Los autores aportan, respectivamente, en la definición de las dimensiones y la formulación de los indicadores.

Tabla 4. Operacionalización de la variable: Gestión de herramientas virtuales

Dimensión	Indicadores	Categorías	Escala
Conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de herramientas virtuales empleadas por el profesor en su práctica docente - Conocimiento del docente sobre las funciones generales y pedagógicas de las herramientas virtuales - Acercamiento propio del docente a las herramientas virtuales - Apoyo del docente en el acercamiento de estudiantes y padres de familia a las herramientas virtuales 	<p>Rara vez o nunca es mi caso</p> <p>Pocas veces es mi caso</p> <p>A veces es mi caso</p> <p>Muchas veces es mi caso</p>	Ordinal
Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> - Empleo del profesor de las herramientas virtuales en su práctica docente - Autoevaluación del profesor sobre su empleo de herramientas virtuales en su práctica docente 	<p>Con mucha frecuencia o siempre es mi caso</p>	

1.8. METODOLOGÍA

En esta sección, se aprecia la metodología de la presente investigación. Esta fue empleada, como base teórica, para definir a la población y muestra pertinente del estudio. De esta manera se asegura el número mínimo de participantes válidos para la investigación.

1.8.1. Población y muestra

1.8.1.1. Descripción de la población

La investigación se realiza en una escuela de gestión pública del Cercado de Lima que brinda servicios educativos al nivel primaria y secundaria de la Educación Básica Regular en el turno tarde y turno mañana. Se ha tomado como población de estudio a 56 docentes (32 docentes del nivel primaria y 24 docentes del nivel secundaria) y 3 directivos que conforman la plana docente y administrativa de la institución educativa.

1.8.1.2. Descripción de la muestra

Para adquirir la muestra de la investigación, se realizó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, ya que se seleccionó a los docentes participantes considerando criterios de inclusión. Asimismo, la investigación se centra en los docentes de primaria y, por tal motivo, se consideró que la muestra debería concentrar en los 32 maestros de este nivel en la escuela en ambos turnos. La elección de considerar a docentes del turno tarde se basa en la suposición de que algunos docentes del turno mañana no deseen participar y así, no se altera la muestra mínima de 30 docentes.

1.8.2. Criterios de inclusión

- Docentes varones y mujeres
- Docentes de primer a sexto grado de primaria
- Docente que labora en el turno tarde y turno mañana.
- Docente de Educación Física en el nivel primaria
- Docente que haya firmado el consentimiento informado

1.8.3. Criterios de exclusión

- Docente encargado exclusivamente del área de inglés.
- Docente encargado exclusivamente del área de Innovación Pedagógica.
- Docente con funciones administrativas.

1.8.4. Características de la muestra

A continuación, se presentarán los datos más relevantes de los encuestados en los siguientes gráficos o tablas.

Figura 5. Distribución de los docentes encuestados según su sexo

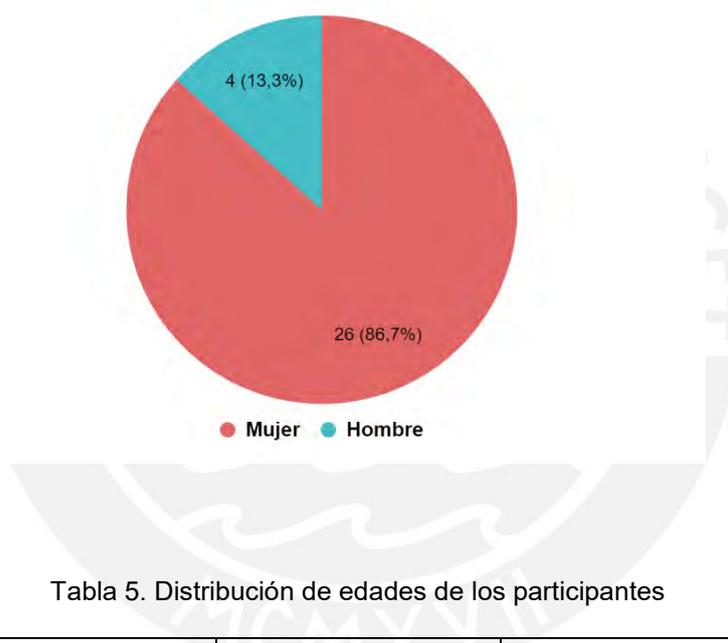


Tabla 5. Distribución de edades de los participantes

Rango de edad	Frecuencia	%
35 a 45 años	5	16,7%
46 a 56 años	16	53,3%
57 a 67 años	9	30%
Total	30	100%

Figura 6. Distribución de los docentes según su grado de instrucción

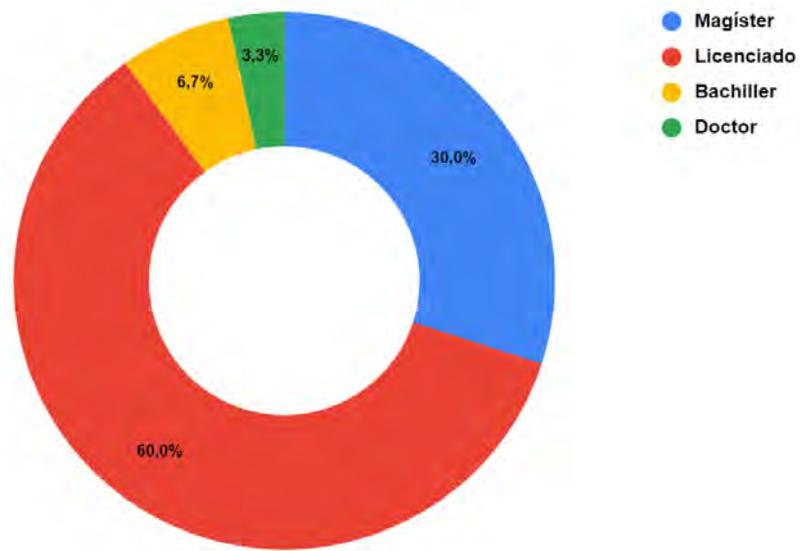
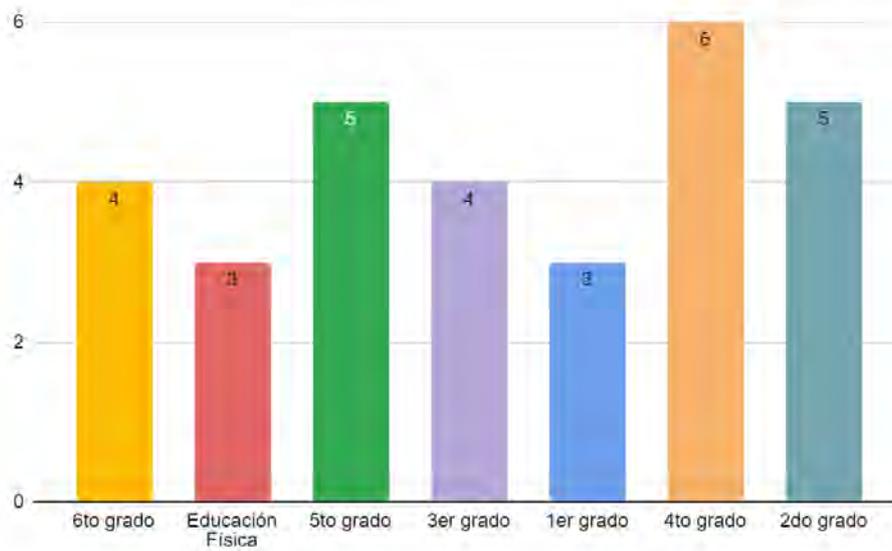


Figura 7. Distribución de los docentes según el grado o curso de primaria encargado



1.9. TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN

1.9.1. Técnicas

En la presente investigación, se emplean la técnica de la encuesta, la cual se puede observar en la prueba psicométrica (Inventario de BarOn ICE) y el cuestionario (Cuestionario de Gestión de herramientas virtuales). Según Casas, Repullo y Donado (2003), esta técnica es una de las más usadas en las investigaciones porque permite la obtención de datos en forma eficaz y eficiente; así como se puede aplicar de manera conjunta a la muestra o población objetivo del estudio. Con base a lo propuesto por los autores, se ha decidido emplear esta técnica, ya que permite que la aplicación sea un solo momento y se realice a la muestra seleccionada para la investigación en forma masiva y brinda la posibilidad de emplear los instrumentos más adecuados para la investigación.

Asimismo, la técnica de recojo de información bibliográfica para recabar el marco teórico que sustente la investigación, los instrumentos a emplear y la explicación de la discusión de los resultados. Esta técnica se ha aplicado en forma transversal en la investigación por su gran relevación para la fundamentación.

1.9.2. Instrumentos

En esta investigación, se han empleado el Inventario de Bar On ICE y el Cuestionario de Gestión de Herramientas virtuales. El primero es de naturaleza psicométrica, mientras que el segundo es un cuestionario construido como autoinforme. A continuación, se explicará cada uno de ellos:

Para Alejos y Cambero (2017), el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar On pertenece a una prueba psicométrica, la cual permite conocer, en una medida, el nivel de la inteligencia emocional de una persona. Esta medida permite convertir lo subjetivo (no observable) en un elemento objetivo (observable), por ello, sería comprensible. La psicometría, en líneas generales, es una rama de la psicología que se centra en medir características, rasgos y dimensiones de las personas, de tal manera que se logre obtener una descripción de su personalidad y función intelectual.

Por otro lado, respecto al Cuestionario de Gestión de Herramientas virtuales, este pertenece a los autoinformes. En palabras de Pérez (1997), los autoinformes son los instrumentos más antiguos empleados por la Psicología y se consideran reportes de información verbal oral o escrita que proporciona el individuo sobre sí mismo o su conducta. Si bien se le puede considerar subjetivo, la Psicología ha empleado estos instrumentos debido a su beneficio económico y a su valor cognitivo, pues se valora y conoce la percepción que tiene la persona sobre su conducta o su personalidad. Además, este cuestionario es de tipo retrospectivo debido a que los docentes han empleado durante todo el año escolar las herramientas virtuales y el instrumento se aplicó a finales de noviembre, un mes antes del cierre de las escuelas.

Existen autores que observan el autoinforme como un instrumento poco objetivo, pero como ya se resaltó es de suma importancia. Esta falta de objetividad de la que se presume, se puede solucionar con un adecuado proceso de validación de expertos en la temática y el proceso de confiabilidad a través de una prueba piloto y la aplicación del Alfa de Cronbach. Cada uno de estos procesos fueron ejecutados y el instrumento se ha ido mejorando hasta encontrarse en su versión final, la cual ha sido descrita y se encuentra en la sección Anexos.

Si bien se puede considerar que ambos instrumentos tienen naturaleza distinta, Pérez (1997) menciona lo contrario, pues este autor considera que dentro de los autoinformes se pueden encontrar algunas pruebas psicométricas. En el caso del Inventario de Inteligencia Emocional de Bar On, este podría ser visto como un autoinforme debido a que el individuo debe escoger en qué medida (según una escala), actúa, piensa y siente desde su percepción. En ese sentido, se sustenta el uso de los instrumentos y la relación entre estos para la recolección de los datos y el análisis de la información recabada.

1.9.2.1. Inventario de Inteligencia Emocional de Bar On

a) Ficha técnica

- **Nombre original:** EQ-i BarOn Emotional Quotient Inventory (Versión abreviada)
- **Autor:** Reuven BarOn
- **Año:** 1997
- **Procedencia:** Toronto, Canadá

- **Objetivo:** Medir inteligencia emocional en personas adultas
- **Descripción:** El instrumento en su versión abreviada se conforma de 60 ítems. Además, contiene 5 dimensiones: D1: Componente Intrapersonal (20 ítems), D2: Componente interpersonal (14 ítems), D3: Componente de Adaptabilidad (9 ítems), D4: Componente de Manejo de estrés (8 ítems) y D5: Componente de Estado de Ánimo en General (9 ítems)
- **Escala:**

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

- **Aplicación:** Sujetos de 35 a 45 años
- **Duración:** Sin límite de tiempo, pero aproximadamente 25 minutos
- **Administración:** Individual o colectiva
- **Adaptación Peruana:** Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares
- **Año de adaptación:** 2002
- **Materiales:** Formulario de Google y dispositivo móvil electrónico
- **Puntuación:** Calificación manual o computarizada con el programa estadígrafo SPSS versión 23.
- **Tipificación:** Baremos Peruanos
- **Baremos:** Con base a la literatura propuesta respecto al Inventario de Inteligencia Emocional de Bar On (versión abreviada) de Nelly Ugarriza y Liz Pajares, se han asignado los siguientes baremos:
 - Nivel bajo: menos de 84 puntos
 - Nivel adecuado: 85 a 115 puntos
 - Nivel alto: 116 a más puntos

b) Descripción de la prueba

Respecto al Inventario de Inteligencia Emocional de Bar On, Ugarriza y Pajares (2005) menciona que éste permite medir un conjunto de habilidades no cognitivas, destrezas y competencias que influyen en el éxito de la persona al momento de ajustarse a las demandas de su entorno. Se ha considerado el empleo del presente instrumento debido a que Bar On y Goleman pertenecen al mismo modelo de inteligencia emocional, el modelo mixto. Por ello, ambos autores comparten la misma visión teórica de la inteligencia emocional. Asimismo, Bar On elabora su instrumento considerando la base teórica propuesta por Goleman. Esto permitirá la comprensión del verdadero nivel de inteligencia emocional de los docentes seleccionados

Alejos y Camberos (2017) mencionan que el inventario de BarOn ICE abreviado contiene a los cinco componentes y a los 15 subcomponentes propuestos por Reuven Bar On. Además, los autores resaltan que la composición de Bar On se basa en la teoría de la Inteligencia Emocional de Goleman. Según García y Giménez (2010), el componente o dimensión intrapersonal hace referencia al reconocimiento y manejo de emociones, las aspiraciones, la visión propia del individuo y su autonomía. Además, se componen de los subcomponentes: comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia.

El segundo componente, la dimensión interpersonal, se centra en el modo en el que el individuo interactúa con su entorno. Por ello, se conforma de los subcomponentes: empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social. El tercer componente, la adaptabilidad, implica que la capacidad que tiene la persona para adecuarse a las características y exigencias del contexto. En ese sentido, se forma de los subcomponentes: solución de problemas, prueba de la realidad y flexibilidad.

Respecto al cuarto componente, la dimensión manejo del estrés, hace referencia a la habilidad para enfrentar los problemas y la adaptación a los cambios. Por ello, tiene como subcomponentes a la tolerancia al estrés y al control de impulsos. Finalmente, el componente de estado de ánimo en general se centra en la visión positiva que tiene la persona sobre la vida y tiene como subcomponentes a la felicidad y al optimismo.

Este instrumento posee 60 ítems, los cuales han sido contruidos para abordar cada uno de estos componentes y subcomponentes. Para responder a estos ítems, la prueba posee una escala tipo Likert: Muy rara vez es mi caso (1), Rara vez es mi caso (2), A veces es mi caso (3), Muchas veces es mi caso (4) y Con mucha frecuencia o siempre es mi caso (5). El participante debe seleccionar aquella valoración que represente mejor lo que piensa, actúa o siente ante cada una de las situaciones.

Además, se considera que este instrumento contiene una escala de inconsistencia para detectar respuestas al azar y que no sean congruentes con ítems similares. También, existe una escala de impresión positiva, la cual se centra en encontrar a personas que intentan brindar una imagen excesivamente perfecta de sí misma.

c) Validez y confiabilidad

Se debe resaltar que este instrumento se encuentra validado en el país por Nelly Ugarriza y Liz Pajares a través del estudio “La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA” en el año 2005 para menores de edad. Sin embargo, si hay información respecto a un instrumento de la misma naturaleza para adultos, el cual se encuentra en el estudio “Inteligencia emocional en pacientes oncológicos según el sexo” de Alejos y Cambero (2017) que fue asesorado por Nelly Ugarriza. Este instrumento fue planteado para personas que tenían edades entre 40 y 65 años, esto es un gran aporte debido a que son edades cercanas a la muestra seleccionada por el presente estudio. El Inventario de Inteligencia Emocional de Bar On que se ha empleado para la investigación es el empleado por los autores Alejos y Cambero.

Respecto a la confiabilidad, este presenta un coeficiente de 0.802 de Alfa de Cronbach, lo cual demuestra una adecuada consistencia interna y homogeneidad de los elementos que evaluarán la Inteligencia Emocional, pues expresa un valor que se encuentra entre 0,70 y 0,90. Asimismo, este valor de confiabilidad, en palabras de Celina y Campo (2005) se relacionaría con la validez del instrumento en forma indirecta, ya que cuando los ítems que componen la prueba presentan una adecuada consistencia interna se demuestra la validez del instrumento.

d) Calificación y puntuación

En palabras de Alejo y Camberos (2017), las personas que tengan un nivel alto de inteligencia emocional tendrán puntajes mayores a 116 puntos; el nivel adecuado contiene a las personas con puntuaciones de 85 a 115 y el nivel bajo pertenece a las puntuaciones desde 84 puntos a menos.

1.9.2.2. Cuestionario de Gestión de herramientas virtuales

a) Ficha técnica

- **Nombre:** Cuestionario de Gestión de herramientas virtuales
- **Autor:** Ana Sofía Alexandra Marca De la Cerna
- **Año:** 2020
- **Procedencia:** Lima, Perú
- **Objetivo:** Medir la gestión de herramientas virtuales empleadas para la práctica docente.
- **Descripción:** El cuestionario se conforma de 55 ítems para medir la gestión de herramientas virtuales empleadas para la práctica docente por parte de maestros de primaria. En este instrumento se miden las siguientes dimensiones: D1: Conocimiento (25 ítems) y D2: Aplicación (30 ítems)
- **Escala:**

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

- **Aplicación:** Sujetos de 30 años a más
- **Puntuación:** Calificación manual o computarizada en el programa estadígrafo SPSS versión 23.
- **Administración:** Individual o colectiva
- **Material:** Formulario de Google y dispositivo móvil electrónico.
- **Tipificación:** Baremos peruanos

- **Baremos:** Para efectos de interpretación de los resultados de esta variable de investigación, la baremación se ha efectuado acorde al valor del índice multiplicado por el número de ítems y por la variable. Por lo tanto, se obtiene lo siguiente:

Nivel bajo: 56 a 130 puntos

Nivel adecuado: 131 a 205 puntos

Nivel alto: 206 a 280 puntos

b) Descripción de la prueba

Respecto al segundo instrumento, este será un cuestionario de elaboración propia para recoger información acerca de la segunda variable, la gestión de herramientas virtuales. Para la elaboración de este instrumento, se tendrán en cuenta las dos dimensiones que conforman la gestión de herramientas virtuales. A continuación, se definirá cada dimensión con sus indicadores.

La dimensión de conocimiento, en palabras de Harris (2016), implica que la persona que realice la gestión de estas herramientas debe conocerlas a profundidad a fin de poder emplearla para generar conocimiento. Esta dimensión se compone de los indicadores: identificación de herramientas virtuales empleadas en la práctica docente, el conocimiento de funciones generales y pedagógicas de las herramientas virtuales, el apoyo en el acercamiento a estudiantes y padres de familia a las herramientas virtuales y el acercamiento propio a las herramientas virtuales

Asimismo, la dimensión de aplicación, según Roussel, Saad y Erickson (2017), es aquella que comprende el cómo una persona emplea las herramientas virtuales para diversas utilidades y contextos. Esto se complementa con la propia evaluación del empleo de las herramientas, ya que la persona que aplica una herramienta virtual debe también evaluar su desempeño. Por tal motivo, esta dimensión se encuentra conformada por los indicadores empleo de las herramientas virtuales en la práctica docente y autoevaluación del empleo de las herramientas virtuales en la práctica docente.

En ese sentido, el segundo instrumento buscará recabar información de la gestión de herramientas virtuales de los docentes en base a sus dimensiones. Por ejemplo, se recopilará información acerca del conocimiento de los docentes de las herramientas virtuales educativas que emplean y el modo en el que estas las aplican para responder a las exigencias de su práctica educativa en la virtualidad.

En este segundo instrumento, se han elaborado 56 ítems que se encuentran distribuidas en las dos dimensiones que conforman la gestión de herramientas virtuales (conocimiento y aplicación). Además, las preguntas se pueden responder a través de una escala tipo Likert. Esta es similar a la escala empleada en el Inventario de Inteligencia emocional de Bar On debido a que se busca mantener la consistencia entre las respuestas y la comprensión de los resultados.

c) Validez y confiabilidad

Este instrumento fue evaluado por tres jueces a través del juicio de expertos, quienes se encargarán de determinar la validez respecto a las dimensiones e indicadores que le corresponden en la investigación. Estos expertos son tres docentes de la Facultad de Educación de la PUCP y fueron seleccionados por su conocimiento en la tecnología educativa. Asimismo, la razón principal para realizar el juicio de expertos es que es un elemento construido y necesita de la visión de expertos en el ámbito de la tecnología educativa para verificar la pertinencia con la investigación.

El proceso de la evaluación por expertos se dio de la siguiente manera: A cada uno de los jueces se le envió una carta de presentación para que conozcan la investigación y acepten la invitación. Una vez aceptada la invitación, el experto recibió un documento de evaluación donde encontró los ítems o preguntas a revisar en base a estos criterios: coherencia, relevancia y claridad. El primero hace referencia a la relación lógica con la variable gestión de herramientas virtuales, el problema y los objetivos de la investigación. El segundo criterio busca medir si el ítem es importante para la investigación y responde a la variable mencionada y sus dimensiones. El tercer criterio se enfoca en la redacción del ítem y si este es comprensible.

Por otro lado, este instrumento atravesó una prueba en el Alfa de Cronbach para conocer el nivel de confiabilidad de los instrumentos después de la evaluación por los expertos. Para ello, se aplicó una prueba piloto en una submuestra de 15 docentes de primaria que laboran en colegio del Cercado de Lima a fin de evitar sesgos en la investigación. A continuación, se mostrarán los resultados del análisis de confiabilidad del cuestionario de Gestión de herramientas virtuales.

Análisis de confiabilidad

Prueba de fiabilidad: **Alfa de Cronbach**

Instrumento: **Herramientas virtuales**

Escala:

Rangos	Magnitud
0,81 a 1,00	Muy alta
0,61 a 0,80	Alta
0,41 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy baja

Tabla 6. Estadísticas de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,89	56

Interpretación:

Del resultado del estadístico Alfa de Cronbach (0,89), el que se ubica dentro de la escala en el nivel muy alta, se establece que este instrumento es confiable al 89% y se recomienda su aplicación.

d) Calificación y puntuación

La puntuación se aplicará en forma manual considerando la escala propia del instrumento y la baremación. Por ello, se ha considerado la gestión de herramientas virtuales tiene los siguientes niveles: nivel alto (206 a 280 puntos), nivel adecuado (entre 131 hasta 205 puntos) y nivel bajo (desde 56 a 130 puntos)

1.10. PROCEDIMIENTO PARA LA APLICACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS Y PROCESAMIENTO DE DATOS

Para la aplicación del instrumento de Inteligencia Emocional y el de Gestión de herramientas virtuales, ambos fueron digitalizados con ayuda del aplicativo Formularios de Google. Asimismo, estos iban acompañados del consentimiento informado y de preguntas relacionadas a la caracterización de la muestra.

Como paso inicial, se pidió permiso a la directora de la I.E y se le envió un vídeo a los docentes para que estos estuvieran enterados de la investigación, los objetivos, los instrumentos y solicitar su participación en la misma. Aunado a ello, se mencionó que la participación era voluntaria y cómo responderían estos instrumentos.

Como paso final, se agendó una reunión vía zoom en una de las reuniones colegiadas de cada grado del nivel primaria en ambos turnos. En esta reunión, se le entregaba a la docente coordinadora del grado los cuestionarios a través de un mensaje de WhatsApp. Se le pedía a cada docente coordinadora que mandara ambos cuestionarios a sus colegas y si las docentes tenían alguna pregunta podían hacerlas en la reunión vía zoom que se tenía en forma simultánea. Esto logró que se obtuvieran respuestas de 30 docentes de la muestra seleccionada de 32 docentes.

Para el proceso de organización de los datos, se empleó la tabulación de los datos en el programa Microsoft Excel. Aquí se colocaron los ítems de cada instrumento y se realizó una codificación de cada participante (ejemplo: Encuestado 1). En la tabulación, se coloca los números que seleccionó el participante según la Escala Likert. En esta forma de organización, también se mantiene la identidad anónima de los participantes y se pueden organizar sus características: edad, sexo, años de experiencia en la escuela, institución educativa y grado donde se desempeña.

En la etapa de procesamiento de datos, se empleará el estadígrafo SPSS (Statistical Package for the Social Sciences o Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales) versión 23. En palabras de Hueso y Cascant (2012), el estadígrafo SPSS versión 23 es un programa que se desarrolló para los estudios de las ciencias sociales porque brinda acceso rápido a los datos, características de las variables, proceso de análisis de datos y la generación de gráficos estadísticos.

El aspecto estadístico y los gráficos provenientes del programa SPSS versión 23 serán analizados teniendo en cuenta la estadística inferencial. Para esto, se ha empleado el coeficiente de correlación Tau b de Kendall, propio de la estadística inferencial, para identificar la correlación, desde datos estadísticos, entre las variables y así comprobar las hipótesis. Asimismo, se decidió emplear este coeficiente debido a que no es paramétrica y se puede emplear para variables que se están analizando con un enfoque cuantitativo.

1.11. PROCEDIMIENTO PARA ASEGURAR LA ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación se rige bajo los siguientes principios propuestos por el Pontificia Universidad Católica del Perú (2016) a través su Reglamento del Comité de Ética de la Investigación:

- **Principio de Respeto por las personas:** En el estudio se respeta el deseo de participar o no en el estudio, por lo que no se ejerce coacción o coerción a las personas pertenecientes a la muestra para que participen en la investigación. La participación es voluntaria.
- **Principio de Beneficencia y No maleficencia:** La investigadora velará porque la información de los participantes quede en absoluta reserva a fin de cumplir con lo expuesto en el consentimiento informado y evitar que el participante se vea perjudicado con los resultados.
- **Principio de Justicia:** La responsable del estudio velará y resguardará la información personal de los participantes en la investigación. Solo se revelará el resultado al participante, si es que esto lo comunica a la investigadora.
- **Principio de Responsabilidad:** La investigación busca brindar un aporte respecto a la inteligencia emocional del docente en la gestión de herramientas virtuales en la educación a distancia. Por ello, su difusión es importante, ya que la coyuntura de la salud pública permite a los docentes ser reflexivos de su inteligencia emocional y su relación con la gestión de herramientas virtuales, lo cual generará un impacto en el modo de educar a distancia.

- **Principio de Integridad Científica:** La obtención, uso y conservación de los datos serán realizados en forma honesta; así como el análisis y comunicación de los resultados con el objetivo de que las conclusiones finales reflejen objetivamente la respuesta a la pregunta de investigación.

Por otro lado, a fin de asegurar la ética en el transcurso de la investigación se ha realizado un consentimiento informado para que el participante conozca los datos personales necesarios de la investigadora, el objetivo del estudio y el tiempo que debe emplear el participante para responder a las preguntas de cada cuestionario. Asimismo, el consentimiento informado expresa la confidencialidad y anonimato de sus respuestas, y se le menciona al participante que tiene derechos como el acceso a los resultados o salir del estudio en cualquier momento sin ningún perjuicio.

1.12. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO

El tratamiento de los datos obtenidos se realizó con la ayuda del software estadístico SPSS, versión 23. Con ayuda de este programa se elaboraron las tablas y figuras estadísticas para efectos de la descripción del comportamiento de las variables acorde a los niveles establecidos en la muestra estudiada. Asimismo, el estadígrafo fue empleado para para efectuar la prueba de hipótesis general y específicas con ayuda del coeficiente de correlación Tau b de Kendall.

CAPÍTULO 2: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En este capítulo, se brindará información acerca del análisis estadístico, los cuales se basan en los resultados obtenidos en la aplicación del Inventario de Inteligencia Emocional de Bar On y el Cuestionario de herramientas virtuales.

2.1. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Los datos obtenidos fueron procesados por el software estadístico SPSS (versión 23) considerando las variables de la investigación, las cuales fueron estudiadas a través del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn y el Cuestionario de Gestión de herramientas virtuales. Estos instrumentos fueron aplicados a docentes que laboren en el nivel primaria de una escuela de gestión pública. A continuación, se mostrarán los resultados obtenidos en cada variable y las pruebas de hipótesis, los cuales ayudaron a generar el análisis y discusión de la investigación.

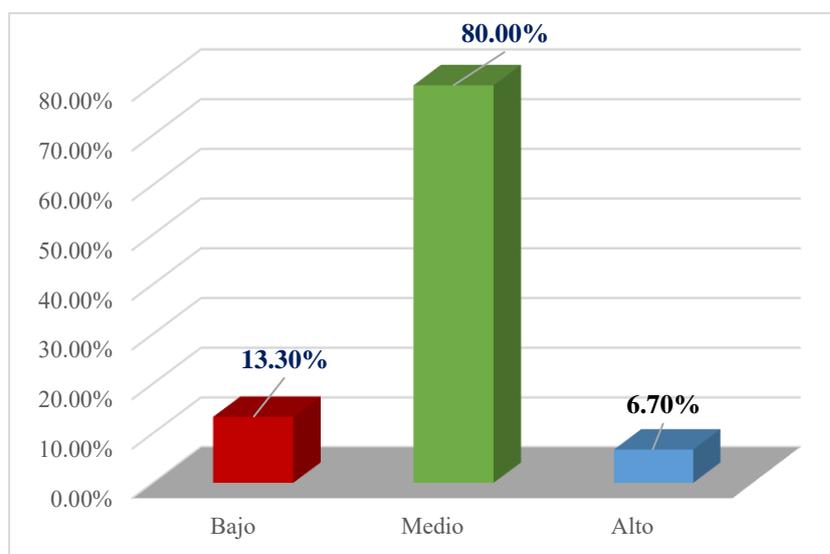
2.1.1. Resultados de la variable X: Inteligencia emocional

De los datos consignados en la tabla 12 que a continuación se presenta y que se encuentran expresados en la figura 13, respecto a la inteligencia emocional en docentes de una institución pública de Lima Metropolitana, se observó que, los participantes en el estudio, en su mayoría muestran un nivel adecuado de inteligencia emocional, con tendencia al nivel bajo.

Tabla 7. Inteligencia emocional en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana

Niveles	Frecuencias	
Bajo	4	13,3%
Adecuado	24	80,0%
Alto	2	6,7%
Total	30	100,0%

Figura 8. Inteligencia emocional en docentes del nivel primaria de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana



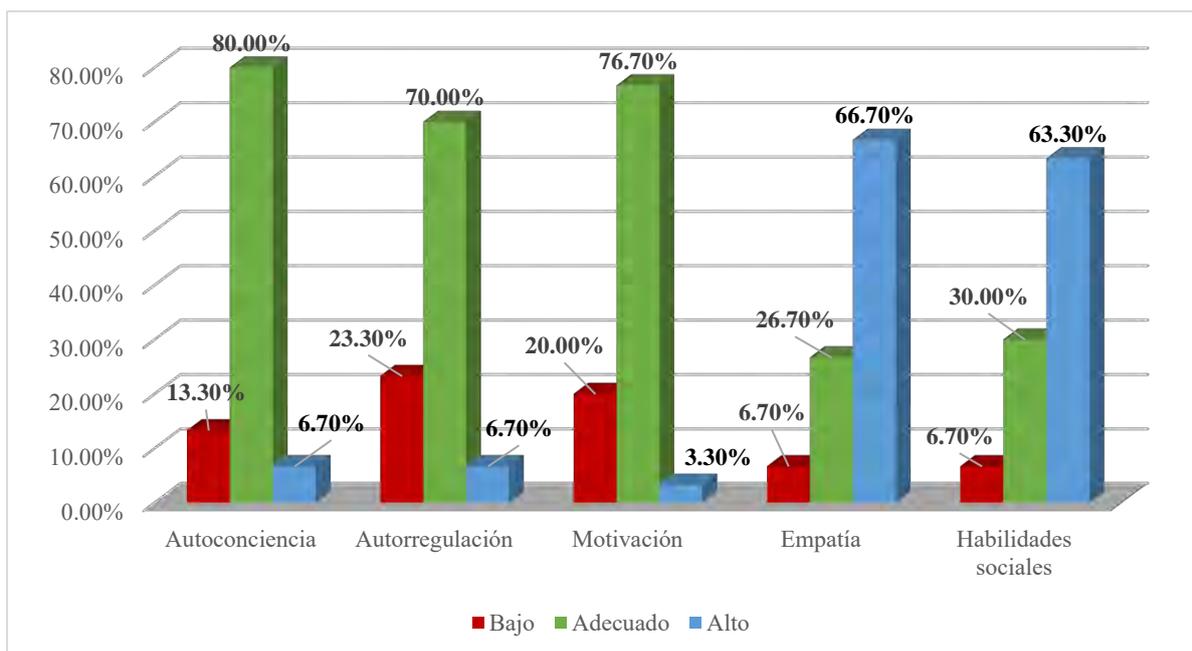
2.1.1.1. Resultados según las dimensiones de la inteligencia emocional

De los datos que se presentan en la tabla 13 y que se muestran en la figura 14, respecto a las dimensiones de la inteligencia emocional en docentes de una institución pública de Lima Metropolitana, se puede observar que, la percepción en relación con la autoconciencia, autorregulación y motivación alcanzan un nivel adecuado con tendencia a nivel alto; mientras que, sobre la empatía y las habilidades sociales, alcanzaron el nivel alto, con valores considerables en el nivel adecuado.

Tabla 8. Dimensiones de la inteligencia emocional en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana

Niveles	Autoconciencia	Autorregulación	Motivación	Empatía	Habilidades sociales
Bajo	13,3%	23,3%	20,0%	6,7%	6,7%
Adecuado	80,0%	70,0%	76,7%	26,7%	30,0%
Alto	6,7%	6,7%	3,3%	66,7%	63,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Figura 9. Dimensiones de la Inteligencia emocional en docentes del nivel primaria de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana



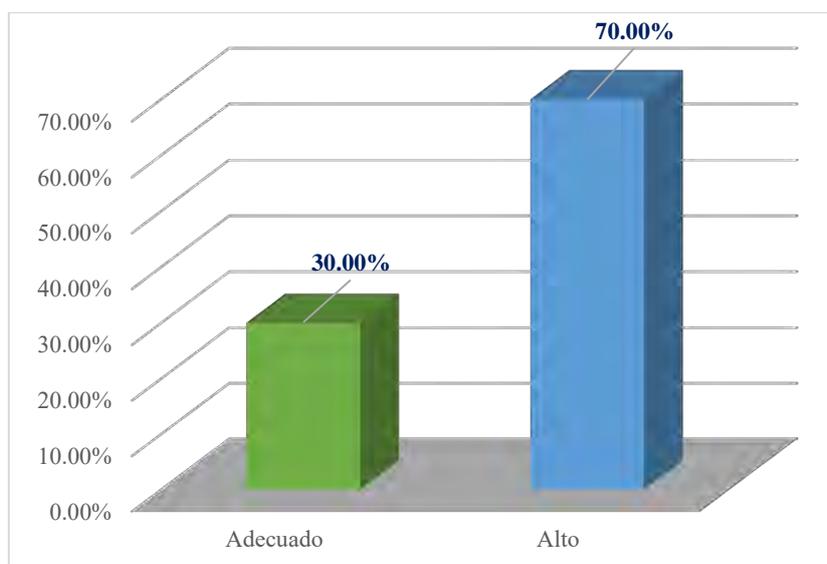
2.1.2. Resultados de la variable Y: Gestión de herramientas virtuales

De los datos consignados en la tabla 14 que a continuación se presenta y que se encuentran expresados en la figura 15, respecto a la gestión de herramientas virtuales en docentes de una institución pública de Lima Metropolitana, se observó que, casi la totalidad de los participantes en el estudio muestran un nivel alto de la gestión de herramientas virtuales. Asimismo, ningún participante se encuentra en un nivel bajo, por lo que se podría considerar que los docentes de esta institución conocen y aplican en forma pertinente las herramientas virtuales en su práctica docente.

Tabla 9. La gestión de herramientas virtuales en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana

Niveles	Frecuencias	
Adecuado	9	30,0%
Alto	21	70,0%
Total	30	100,0%

Figura 10. Gestión de herramientas virtuales de los docentes del nivel primaria de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana



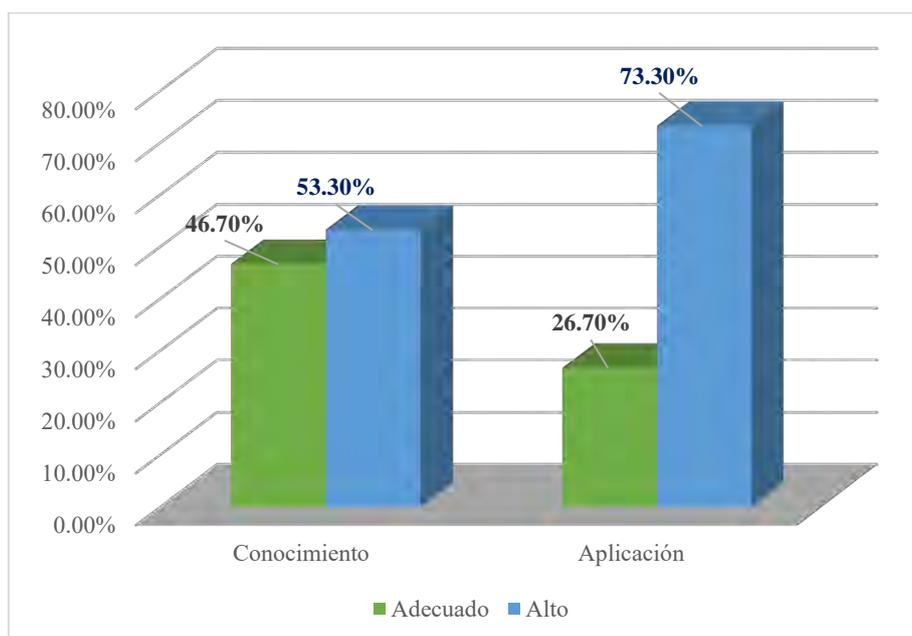
2.1.2.1. Resultados según las dimensiones de la gestión de herramientas virtuales

De los datos que se presentan en la tabla 15 y que se muestran en la figura 16, respecto a las dimensiones de la gestión de herramientas virtuales en docentes de una institución pública de Lima Metropolitana, se puede observar que, los participantes en el estudio, respecto a la dimensión conocimiento alcanzaron el nivel alto con valores muy cercanos al nivel adecuado, mientras que la dimensión aplicación el nivel alcanzado es alto, mayormente.

Tabla 10. Dimensiones de la gestión de herramientas virtuales de los docentes del nivel primaria de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana

Niveles	Conocimiento	Aplicación
Adecuado	46,7%	26,7%
Alto	53,3%	73,3%
Total	100,0%	100,0%

Figura 11. Las dimensiones de la gestión de herramientas virtuales de docentes del nivel primaria en una Institución Pública de Lima Metropolitana



2.2. ANÁLISIS ESTADÍSTICO INFERENCIAL

En esta sección del trabajo, se procederá a realizar la prueba de hipótesis general y específicas. Para esto, se ha empleado el coeficiente de correlación Tau b de Kendall. En palabras de Fallas (2012), este coeficiente es un estadístico no paramétrico que se emplea para medir la asociación entre dos variables y sus órdenes. Asimismo, es ideal para medir la existencia de correlaciones o no en un grupo de personas. A continuación, se presentarán los resultados obtenidos en estas pruebas.

2.2.1. Prueba de hipótesis general

Ho: No existe relación directa y significativa entre la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana.

Ha: Existe relación directa y significativa entre la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana.

Nivel de confianza: $\alpha = 0.05$

Regla de decisión:

Si $p \geq \alpha$, no se rechaza H_0

Si $\rho < \alpha$, se rechaza H_0

Prueba estadística: Correlación de Tau b de Kendall

Tabla 11. Correlaciones entre la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales

			Inteligencia emocional	Gestión de herramientas virtuales
Tau b de Kendall	Inteligencia emocional	Coeficiente de correlación	1,000	0,745
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	30	30
	Gestión de herramientas virtuales	Coeficiente de correlación	0,745	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	30	30

Decisión estadística:

Dado que para el valor del estadístico Tau b de Kendall (0,745) se obtuvo un p valor (0,000) menor al valor máximo permitido, se tienen evidencias estadísticas para rechazar la hipótesis nula, y por tanto se infiere que “*Existe relación directa y significativa entre la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana*”.

2.2.2. Pruebas de hipótesis específicas

- Hipótesis específica 1:

H₀: No existe relación directa y significativa entre la dimensión autoconciencia de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana.

H_a: Existe relación directa y significativa entre la dimensión autoconciencia de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana.

Nivel de confianza: $\alpha = 0.05$

Regla de decisión:

Si $\rho \geq \alpha$, no se rechaza H_0

Si $\rho < \alpha$, se rechaza H_0

Prueba estadística: Correlación de Tau b de Kendall

Tabla 12. Correlaciones entre la dimensión autoconciencia de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales

			Autoconciencia	Gestión de herramientas virtuales
Tau b de Kendall	Autoconciencia	Coeficiente de correlación	1,000	0,560
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	30	30
	Gestión de herramientas virtuales	Coeficiente de correlación	0,560	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	30	30

Decisión estadística:

Dado que para el valor del estadístico Tau b de Kendall (0,560) se obtuvo un p valor (0,000) menor al valor máximo permitido, se tienen evidencias estadísticas para rechazar la hipótesis nula, y por tanto se infiere que *“Existe relación directa y significativa entre la dimensión autoconciencia de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana”*.

- Hipótesis específica 2:

Ho: No existe relación directa y significativa entre la dimensión autorregulación de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana.

Ha: Existe relación directa y significativa entre la dimensión autorregulación de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana.

Nivel de confianza: $\alpha = 0.05$

Regla de decisión:

Si $\rho \geq \alpha$, no se rechaza Ho

Si $\rho < \alpha$, se rechaza Ho

Prueba estadística: Correlación de Tau b de Kendall

Tabla 13. Correlaciones entre la dimensión autorregulación de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales

			Autorregulación	Gestión de herramientas virtuales
Tau b de Kendall	Autorregulación	Coeficiente de correlación	1,000	0,580
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	30	30
	Gestión de herramientas virtuales	Coeficiente de correlación	0,580	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	30	30

Decisión estadística:

Dado que para el valor del estadístico Tau b de Kendall (0,580) se obtuvo un p valor (0,000) menor al valor máximo permitido, se tienen evidencias estadísticas para rechazar la hipótesis nula, y por tanto se infiere que *“Existe relación directa y significativa entre la dimensión autorregulación de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana”*.

- Hipótesis específica 3:

Ho: No existe relación directa y significativa entre la dimensión motivación de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana.

Ha: Existe relación directa y significativa entre la dimensión motivación de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana.

Nivel de confianza: $\alpha = 0.05$

Regla de decisión:

Si $\rho \geq \alpha$, no se rechaza Ho

Si $\rho < \alpha$, se rechaza Ho

Prueba estadística: Correlación de Tau b de Kendall

Tabla 14. Correlaciones entre la dimensión motivación de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales

			Motivación	Gestión de herramientas virtuales
Tau b de Kendall	Motivación	Coeficiente de correlación	1,000	0,299
		Sig. (bilateral)	.	0,024
		N	30	30
	Gestión de herramientas virtuales	Coeficiente de correlación	0,299	1,000
		Sig. (bilateral)	0,024	.
		N	30	30

Decisión estadística:

Dado que para el valor del estadístico Tau b de Kendall (0,299) se obtuvo un p valor (0,024) menor al valor máximo permitido, se tienen evidencias estadísticas para rechazar la hipótesis nula, y por tanto se infiere que *“Existe relación directa y significativa entre la dimensión motivación de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana”*.

- Hipótesis específica 4:

Ho: No existe relación directa y significativa entre la dimensión empatía y la gestión de herramientas virtuales en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana.

Ha: Existe relación directa y significativa entre la dimensión empatía y la gestión de herramientas virtuales en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana.

Nivel de confianza: $\alpha = 0.05$

Regla de decisión:

Si $\rho \geq \alpha$, no se rechaza Ho

Si $\rho < \alpha$, se rechaza Ho

Prueba estadística: Correlación de Tau b de Kendall

Tabla 15. Correlaciones entre la dimensión empatía de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales

			Empatía	Gestión de herramientas virtuales
Tau b de Kendall	Empatía	Coefficiente de correlación	1,000	0,593
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	30	30
	Gestión de herramientas virtuales	Coefficiente de correlación	0,593	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	30	30

Decisión estadística:

Dado que para el valor del estadístico Tau b de Kendall (0,593) se obtuvo un p valor (0,000) menor al valor máximo permitido, se tienen evidencias estadísticas para rechazar la hipótesis nula, y por tanto se infiere que *“Existe relación directa y significativa entre la dimensión empatía de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana”*.

- Hipótesis específica 5:

Ho: No existe relación directa y significativa entre la dimensión habilidades sociales y la gestión de herramientas virtuales en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana.

Ha: Existe relación directa y significativa entre la dimensión habilidades sociales y la gestión de herramientas virtuales en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana.

Nivel de confianza: $\alpha = 0.05$

Regla de decisión:

Si $p \geq \alpha$, no se rechaza Ho

Si $p < \alpha$, se rechaza Ho

Prueba estadística: Correlación de Tau b de Kendall

Tabla 16. Correlaciones entre la dimensión habilidades sociales de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales

			Habilidades sociales	Gestión de herramientas virtuales
Tau b de Kendall	Habilidades sociales	Coefficiente de correlación	1,000	0,635
		Sig. (bilateral)	.	0,000
		N	30	30
	Gestión de herramientas virtuales	Coefficiente de correlación	0,635	1,000
		Sig. (bilateral)	0,000	.
		N	30	30

Decisión estadística:

Dado que para el valor del estadístico Tau b de Kendall (0,635) se obtuvo un p valor (0,000) menor al valor máximo permitido, se tienen evidencias estadísticas para rechazar la hipótesis nula, y por tanto se infiere que *“Existe relación directa y significativa entre la dimensión habilidades sociales de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana”*.

2.3. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Esta investigación examina la relación entre la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en docentes del nivel primaria de una Institución Educativa pública de Lima Metropolitana. A continuación, se procederá a interpretar y analizar los resultados obtenidos.

En primer lugar, se realizó el análisis de los resultados de la variable inteligencia emocional y se destaca que la gran mayoría de la muestra seleccionada presenta un nivel adecuado de inteligencia emocional y solo dos docentes se encuentran en el nivel alto. Según Acosta y Martínez (2019), los docentes deben tener una adecuada inteligencia emocional pues su práctica educativa conlleva procesos afectivos que influyen en el modo de interactuar con sus colegas, estudiantes, apoderados y otros miembros de la población escolar. Al encontrar resultados adecuados, se podría mencionar que este grupo de docentes son capaces de reconocer, regular, expresar y canalizar sus emociones en forma positiva, acorde al contexto y a las personas con las que interactúan.

Sin embargo, existen cuatro docentes que tienen un nivel bajo de inteligencia emocional y, a pesar de ser una cifra baja, es preocupante porque dichos profesionales se encuentran en constante interacción con los estudiantes. Arsenijević, Andevski y Maljković (2012) explican que la inteligencia emocional del docente es vital para formar estudiantes con competencias emocionales, ya que el estudiante ve en su docente un ejemplo a seguir. En ese sentido, los docentes que tienen bajos niveles de inteligencia emocional podrían no ser los mejores referentes para formar alumnos que reconozcan, comprendan y expresen sus emociones sin dañarse a sí mismo y a los demás; afronten la frustración y sepan entablar vínculos socioafectivos asertivos.

Respecto a los resultados de las dimensiones de la inteligencia emocional, se puede mencionar que la autoconciencia, la autorregulación y la motivación de la gran mayoría de los participantes se encuentra en niveles adecuados. Estas dimensiones se centran más en el aspecto intrapersonal del docente. Por otro lado, la dimensión empatía y habilidades se encontraron niveles altos, con cifras superiores a las dimensiones ya mencionadas. Acosta y Martínez (2019) explican que la profesión docente implica la exposición a sentir muchas emociones, en diversa intensidad y en simultáneo, debido a la constante interacción con los integrantes de la comunidad. Por lo tanto, el docente debe ser una persona que canaliza y exprese sus emociones sanamente acordes al contexto, para no dañarse a sí mismo o a los demás. De esta forma, las emociones no juegan en su contra y perjudican su profesión o su desarrollo humano.

Asimismo, Tripathy (2018) considera que la inteligencia emocional es un indicador importante para conocer a una persona y su desenvolvimiento en la vida personal y el lugar de trabajo. Los docentes no son ajenos a esta consideración, pues si no se conocen a sí mismos, no comprenden el lugar del otro, no resuelven conflictos, no superan situaciones de estrés ni se motivan a sí mismos, tampoco podrán hacer un ejercicio adecuado de la profesión. Esto se debe a que la docencia es una carrera profesional que implica estar en constante socialización, comprender las emociones de los estudiantes y sus familias, actuar pertinentemente ante situaciones inesperadas en el aula y un trabajo constante en equipo.

En el caso de la dimensión autoconciencia, se encontraron docentes con un nivel adecuado con tendencia a bajo. En palabras de Goleman (1995), esta dimensión implica que la persona reconozca y comprenda sus emociones, sea consciente de sus fortalezas, limitaciones y expectativas y se encuentre satisfecho con su vida. Entonces, se podría mencionar que los docentes con nivel adecuado de autoconciencia son personas capaces de reconocer sus emociones y entender por qué se sienten de esa manera, tienen una imagen real de su persona y se encuentran felices por su vida. Por tal motivo, es preocupante encontrar que el 13,3% de la muestra participante tenga niveles bajos, ya que podrían encontrarse insatisfechos con su desempeño profesional, lo cual deriva en poca satisfacción de la vida o podrían ser personas que no son capaces de reconocer cada una de sus emociones y entender el motivo de estas.

Respecto a la dimensión autorregulación, se encontró que 70% de docentes presentan un nivel adecuado de la misma. Esto es un aspecto positivo, ya que los docentes deben ser capaces de canalizar la intensidad de sus emociones al expresarlas. En palabras de García y Giménez (2010), la autorregulación es importante, pues las emociones podrían desbordarse y ocasionar consecuencias negativas como la violencia autoinfligida o a otros. Un docente no puede dejar que sus emociones se vean desbordadas, pues esto podría llevar a que tenga una interacción negativa con los integrantes de la comunidad educativa. Por ello, es preocupante que exista un 23,3% de docentes que tengan bajos niveles de autorregulación.

Acerca de la dimensión motivación, se encontró que el 76,7% de los docentes participantes tenía un nivel adecuado en esta dimensión. Para García y Giménez (2010), la motivación es el impulso de las acciones del ser humano y las emociones tienen una gran influencia en estas, debido a que una emoción puede detener una acción como iniciarla. Barrenechea (2020) considera que el contexto de la pandemia ha sido una situación que ha desafiado al docente, ya que estos podían sentirse motivados para buscar soluciones o abandonar el año escolar. Si bien se ha encontrado que la gran mayoría de docentes tiene un alto nivel de motivación, existe un gran porcentaje de docentes con bajos niveles en esta dimensión. Esto podría haber afectado su ejercicio profesional, ya que la educación a distancia fue una situación inesperada que no se podía afrontar si el docente no estaba dispuesto a buscar soluciones tendientes a virtualizar su práctica educativa.

Referente a la dimensión empatía, se encontró que el 66,7% de docentes tenían niveles altos y el 26,7% de ellos poseían un nivel adecuado. Este resultado podría deberse a que la docencia tiene un profundo carácter social donde comprender al otro en forma integral es prioritario para el buen ejercicio de su profesión. Asimismo, un 6,7% de docentes tienen un nivel bajo, lo cual es preocupante. Para Rivero (2019), la empatía es una dimensión de la inteligencia emocional que permite comprender las emociones del otro desde una visión que considera la madurez, edad, características y el contexto de la otra persona. En ese sentido, es una señal de alerta que cierto grupo de docentes tenga un nivel pobre de esta dimensión, tan importante para apoyar al estudiante en su proceso de aprendizaje, así como para su trabajo con colegas docentes.

En el caso de las habilidades sociales, los docentes de esta escuela se posicionaron, en su gran mayoría, en el nivel alto y adecuado. Fragoso (2015) menciona que el ser humano necesita de interacción social para su desarrollo, por ello debe saber comunicar sus ideas y emociones asertivamente, trabajar en equipo, ser autónomo y resolver conflictos. En la escuela, siempre existen situaciones de interacción social que implican el empleo de habilidades sociales para desenvolverse en su contexto, ya sea en un trabajo con sus colegas o en un momento en el aula con sus estudiantes. Por lo tanto, es preocupante observar que existe un número de docentes con un bajo nivel en habilidades sociales, cuando la docencia como profesión implica una constante interacción social.

En segundo lugar, se tienen los resultados de la variable gestión de herramientas virtuales. En general, los docentes demostraron que poseían niveles aceptables debido a que ninguno fue situado en un nivel bajo. Esto se podría relacionar con el hecho de que la mayoría de docentes tenían un adecuado nivel de inteligencia emocional, el cual pudo influir en su desempeño durante el ejercicio de su práctica docente en un contexto de educación a distancia. Según Zambrano, Medina y García (2010), la educación a distancia, a través de la virtualidad, ha sido un cambio brusco que solo el docente con vocación y deseo de brindar la misma calidad educativa a sus estudiantes puede mostrar; ello, a pesar de las barreras de la distancia.

Acerca de las dimensiones de la gestión de herramientas virtuales, se obtuvieron resultados favorables, ya que no hubo docentes ubicados en el nivel bajo en alguna de las dimensiones. Un aspecto importante de estos resultados es que el 73,3% de los docentes se encontraban en un nivel alto en la dimensión, la cual es una cifra importante porque evidencia que más de la mitad de docentes emplean satisfactoriamente las herramientas virtuales. Sin embargo, se observa que el 53,3% de docentes se encuentra en un nivel alto de la dimensión del conocimiento, la cual es una cifra preocupante que demuestra que la mitad de los docentes conocen a cabalidad las funciones y características de las herramientas virtuales. Esto podría demostrar que los docentes aplicaban en forma automatizada y correcta las herramientas virtuales, mas no tenían conocimiento de las herramientas virtuales que usaban, las funciones generales y/o pedagógicas de estas y explicar el uso de las herramientas a estudiantes y padres de familia pudo ser complicado.

Harris (2016) considera que la dimensión conocimiento de la gestión de herramientas virtuales es importante, debido a que es la base para la aplicación del conocimiento. Sin esta, la aplicación de las herramientas virtuales podría ser adecuada, pero ante cualquier pregunta como la duda de un estudiante respecto a una función general de la herramienta, esa capacidad para aplicar podría verse cuestionada. Esto se relaciona con la competencia de resolución de problemas que propone el Proyecto Europeo DIGCOMP: Un Marco para para desarrollar y comprender la competencia digital en Europa (2013), ya que el docente de la educación a distancia debe ser capaz de resolver dudas de los estudiantes respecto al uso de las herramientas virtuales.

Por otro lado, se observa que existe una gran diferencia entre los docentes que integran el nivel adecuado y el nivel alto en la dimensión aplicación. Esto se podría deber a que los docentes no están acostumbrados a brindar una visión pedagógica a las herramientas virtuales o no exploran otras opciones de herramientas a emplear en su práctica docente; en cambio, se mantienen usando la misma herramienta, en lograr de gestionar el uso de varias. En base a esto, es posible mencionar que algunos docentes se sienten cómodos cuando emplean una sola herramienta virtual hasta la posibilidad de la misma, pero cuando observan limitaciones no son capaces de buscar otra solución.

Teniendo en cuenta a Casassus (1999) y Sabaduche (2015), el docente debe ser un gestor de las herramientas virtuales y esto implica que las maneje pertinentemente, de tal manera que no se vea limitado por las funciones y característica de estas. Así, demuestra que es capaz de atender las necesidades con creatividad, ingenio y conocimiento porque al emplear varias herramientas virtuales puede atender cada una de estas urgencias, evitando así el estancamiento de su práctica docente en la educación a distancia.

Esta capacidad se ve relacionada con la inteligencia emocional, ya que esta última se pone a prueba en una situación apremiante como el cambio brusco a la virtualidad. Un escenario muy común en esta coyuntura es el de docentes frustrados por no manejar adecuadamente las herramientas virtuales, lo cual puede derivar en una motivación para aprender o desanimarse por completo. En ese sentido, se podría decir que la mayoría de participantes sí podrían tener la capacidad para afrontar estas situaciones, con base a sus resultados en los niveles de inteligencia emocional.

Incluso, cada una de las dimensiones podrían encontrarse relacionadas a la gestión de herramientas virtuales, ya que existe evidencia estadística que sustenta esta afirmación. Asimismo, esto se pudo evidenciar en el estudio realizado por Suárez (2017), quien investigó el uso del WhatsApp como medio de comunicación entre docentes y estudiantes universitarios en España. Si bien los alumnos mencionaron sentirse cómodos con el uso de esta herramienta virtual para la comunicación, los docentes parecían no sentirse cómodos con el horario de envío de los mensajes, las dificultades que tenían para usar las funciones de esta herramienta virtual y la frustración ante los nuevos retos que implica el uso del WhatsApp.

Es probable que los docentes participantes en este estudio, tengan un nivel adecuado de autoconciencia, pues reconocen sus limitaciones. Sin embargo, no se observa una motivación muy desarrollada, ya que no hay evidencia de que los docentes hayan buscado estrategias para solucionar las dificultades. Esto también se relaciona con la dimensión de habilidades sociales porque, hasta para pedir ayuda, esta última debe ser en forma asertiva. Por ello, se puede mencionar que las dimensiones de la inteligencia emocional actúan en forma conjunta y simultánea en cada reto o situación que afronta el docente en su ejercicio profesional; ello, de cierta manera, determina el éxito o no de sus acciones.

CONCLUSIONES

- El procesamiento y análisis de resultados permite concluir que el 86,7% de docentes poseen un nivel adecuado y alto de inteligencia emocional, lo cual evidenciaría que la gran mayoría de este grupo de participantes tienen la capacidad de identificar, comprender y canalizar sus emociones en su vida. Sin embargo, no se debe ignorar el porcentaje de docentes con un bajo nivel de inteligencia emocional (13,3%). Al contrario, debe ser una cifra considerada para la búsqueda de estrategias en el cuidado del aspecto emocional del docente en esta escuela.
- Se encontró que ninguno de los docentes de esta institución educativa urbana tenía un nivel bajo en la gestión de herramientas virtuales. Al contrario, el 30 % y el 70% de los docentes participantes poseían un nivel adecuado y alto en la gestión de herramientas virtuales, respectivamente. Este resultado es importante porque esta escuela muestra una situación diferente al panorama nacional, el cual evidenciaba que la gran mayoría de docentes carecían de una desarrollada competencia digital. La obtención de este resultado podría deberse a factores como la zona de ubicación de la escuela, la capacitación de los docentes, las experiencias previas de los docentes con la tecnología y otros, los cuales deberían ser estudiados en una investigación posterior para encontrar el verdadero motivo de este resultado.
- Existe una relación directa y significativa entre la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en su práctica docente por parte de los maestros del nivel primaria de esta escuela pública. Por ello, se podría entender que la inteligencia emocional del docente sería un determinante importante en la gestión de herramientas virtuales. En este caso, los docentes demostraron que, en su mayoría, tienen un nivel adecuado de inteligencia emocional que les habría permitido afrontar con éxito el pase a la educación a distancia a través de las herramientas virtuales.

- La dimensión autoconciencia de la inteligencia emocional guarda una relación directa y significativa con la gestión de herramientas virtuales. Esto significa que el hecho de que el docente reconozca sus limitaciones y fortalezas, comprenda las emociones y tenga metas respecto a su práctica docente tendrá una relación sobre cómo gestione las herramientas virtuales. En otras palabras, el docente con una adecuada u alta autoconciencia reconocerá y apreciará su estado real de capacidades ante la tecnología, lo cual lo ayudará a tomar decisiones frente a las situaciones que atraviese en la educación a distancia.
- La dimensión autorregulación de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en este grupo de docentes tiene una relación directa y significativa. Si bien se encontró que la gran mayoría de participantes tienen un nivel adecuado de autorregulación, hay docentes que tienen un nivel bajo de autorregulación. Ante la falta de autorregulación, pueden existir situaciones de violencia contra sí mismo o hacia otros. En ese sentido, es preocupante observar que existen docentes con poca capacidad para regular sus emociones y canalizar la intensidad acorde al contexto. En este caso, el maestro podría afrontar situaciones de frustración constante y su gestión de las herramientas virtuales se puede ver perjudicada.
- La dimensión motivación de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales tienen una relación directa y significativa. En este grupo de docentes, se encontró que tenían niveles adecuados de motivación, lo cual se puede ver influenciado por su vocación profesional o porque son conscientes del reto que implica la educación a distancia como de sus capacidades y limitaciones. Si bien esto brinda un panorama favorable para el desarrollo de la práctica educativa de los docentes en la educación actual, no se debe olvidar que existen docentes con niveles bajos de motivación. Los docentes pueden reconocer y comprender sus emociones, limitaciones y fortalezas, pero si no hay motivación para afrontar las situaciones propias de la práctica educativa, esta se volverá monótona y puede derivar en una insatisfacción del maestro sobre su profesión.

- La dimensión empatía de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales tienen una relación directa y significativa. Esto quiere decir que el docente empático comprende que los integrantes de su comunidad se encuentran atravesando un proceso de acercamiento a las herramientas virtuales y es consciente de que al igual que él, se encuentran en un proceso de aprendizaje. Asimismo, esto se representa cuando los docentes responden acerca de su actuar ante situaciones de enseñar a los alumnos y padres de familia sobre el empleo de las herramientas virtuales. Los docentes del estudio presentan niveles altos de esta dimensión, la cual demostraría esa capacidad para entender la situación de colegas, alumnos y padres de familia en este contexto.
- La dimensión habilidades sociales de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales tienen una relación directa y significativa. Los docentes participantes, en su gran mayoría, tienen altos niveles en esta dimensión, lo cual podría deberse a que se encuentran en constante interacción con los agentes de la comunidad educativa. Por ello, pueden saber manejar los conflictos, comunicarse de manera asertiva y trabajar en equipo. Esto es vital para la gestión de herramientas virtuales, ya que el docente gestor emplea estas para continuar con su labor en la práctica educativa trabajando con sus colegas, comunicándose con los padres de familia o siendo mediador entre sus estudiantes.

RECOMENDACIONES

- Esta investigación podría tener un análisis más amplio, si se complementa con técnicas de observación y entrevista a fin de comprender mejor la gestión de las herramientas virtuales que realiza los docentes. Asimismo, la inteligencia emocional fue evaluada con un instrumento estandarizado para personas mayores a 18 años. Sin embargo, un complemento de esta información con una observación de los docentes brindaría mayor información respecto al nivel de inteligencia emocional en general y por dimensiones.
- Se recomienda realizar más investigaciones en torno a la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en docentes del nivel primaria, ya que debido a la pandemia los docentes deberán afrontar situaciones más apremiantes donde deberán emplear la tecnología. Por tal motivo, estudiar cómo afronta el docente emocionalmente estas situaciones ayudará a generar estrategias de intervención que ayude a los docentes a mejorar su práctica educativa ante cualquier contexto inesperado o adverso.
- La escuela tiene un departamento de Psicología que atiende a los estudiantes, principalmente. Sin embargo, no se tiene conocimiento de actividades propias de este departamento para los docentes. Por ello, se recomienda que este departamento y la plana directiva trabajen en equipo para diseñar e implementar programas de intervención en el ámbito emocional y la gestión de herramientas virtuales con el objetivo de brindar apoyo psicológico a los maestros y capacitación personalizada constante para integrar las herramientas virtuales en su práctica docente.
- Se recomienda la programación de talleres permanentes de sensibilización, desarrollo y manejo de la inteligencia emocional para los docentes a fin de seguir brindando soporte durante y después del periodo de emergencia sanitaria. Asimismo, el acompañamiento en la gestión de herramientas virtuales es necesaria para apoyar a los maestros en el camino hacia la virtualización de la educación.

- Los resultados obtenidos en esta investigación deben ser analizados y comprendidos con cautela debido a que el estudio fue realizado en un colegio público de zona urbana. Por lo tanto, es posible que en otro espacio no se encuentren los mismos resultados. Por ello, se recomienda que esta investigación sea replicada en ámbitos rurales donde los docentes deben enfrentar situaciones como la falta de conectividad en las escuelas y en las comunidades, la poca infraestructura escolar en tecnología digital, diferentes características sociodemográficas, entre otras. De esta manera, con una investigación adicional, se podría comprender mejor la relación entre la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en diversos ámbitos educativos. Así, se pueden planificar y ejecutar estrategias de mejora pertinentes al contexto de cada comunidad y escuela.



REFERENCIAS

- Acosta, I. y Martínez, M. (2019). La inteligencia emocional en la práctica educativa: La percepción de los docentes. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 22, (2), 2214-2231. Recuperado de <https://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2019/epi192zb.pdf>
- Adam, C. (2007). *Emotions: from psychological theories to logical formalization and implementation in a BDI agent* (Tesis doctoral, Instituto Nacional Politécnico de Toulouse). Recuperado de <https://oatao.univ-toulouse.fr/7612/1/adam.pdf>
- Alejos, R. y Cambero, S. (2017). *Inteligencia Emocional en pacientes oncológicos según el sexo* (Tesis de Licenciatura, Universidad Ricardo Palma). Recuperado de http://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/URP/1155/TESIS_ALEJOS-CAMBERO.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Arsenijević, J., Andevski, M. y Maljković, M. (marzo, 2012). Teacher's emotional intelligence development management-necessity of the new age. Trabajo presentado en la *Sexta Conferencia INTED de la Asociación Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo (IATED)*. Recuperado de https://www.academia.edu/10130211/TEACHERS_EMOTIONAL_INTELLIGENCE_DEVELOPMENT_MANAGEMENT_NECESSITY_OF_THE_NEW_AGE
- Awada, G. y Abdullah, A. (2014). The use of Wiki and Google Drive in a Public School. *International Journal of Education and Research*, 2(9), 97-108. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/274680505_The_Use_of_Wiki_and_Google_Drive_in_a_Public_School
- Barrenechea, M. (17 de abril de 2020). La gran prueba de la educación virtual: ¿Cómo un docente puede entusiasmar a sus estudiantes? *RPP Noticias*. Recuperado de <https://rpp.pe/peru/actualidad/coronavirus-en-peru-la-gran-prueba-de-la-educacion-virtual-como-un-docente-puede-entusiasmar-a-sus-estudiantes-en-clases-virtuales-noticia-1259300?ref=rpp>
- Bericat, E. (2012). Emoción. *Sociopedia*, 1-13. Recuperado de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/47752/DOIEmociones.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones CEAC. Recuperado de https://www.academia.edu/34814025/Bisquerra_M%C3%A9todos_de_investigaci%C3%B3n_educativa
- Bisquerra, R. (2010). *Psicología de las emociones*. Madrid: Síntesis. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Psicopedagogia%20de%20las%20emociones%20-%20Rafael%20Bisquerra%20Alzina-1.pdf>
- Cabanac, M. (2002). What is emotion? *Behavioural Processes*, 60, 69-84. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/11040893_What_is_emotion

- Calderón, M., González, G., Salazar, P y Washburn, S. (2012). *Aprendiendo sobre las emociones: Manual de Educación Emocional*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. Recuperado de <https://ceccsica.info/sites/default/files/docs/Aprendiendo-emociones-manual.pdf>
- Cano, S. y Zea, M. (2012). Manejar las emociones, factor importante en el mejoramiento de la calidad de vida. *Revista Logos, Ciencia y Tecnología*, 4 (1), 58-67. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5177/517751763003>
- Cantoni, M. (2013). Posibilidades de innovación en educación a distancia en el Perú a través de los recursos educativos abiertos. En Domínguez, J., Rama, C. y Rodríguez, J. (Eds), *La educación a distancia en el Perú* (pp. 97-112), Chimbote: ULADECH. Recuperado de <https://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/114.pdf>
- Carmona, N., Ríos T y Marín, L. (2019). *Desarrollo de la inteligencia emocional de los pre-adolescentes en el ámbito escolar* (Trabajo de Grado, Corporación Universitaria Uniminuto). Recuperado de https://repository.uniminuto.edu/bitstream/handle/10656/7541/UVDTP_CarmonaMart%C3%ADnezNatalia_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Casas, J., Repullo, J.R. y Donado, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Aten Primaria*, 31(8), 527-538. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/82245762.pdf>
- Celina, H & Campos, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 43 (4). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/806/80634409.pdf>
- Chiappe, A. y Consuelo, J. (2013). Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales. *Educación y Educadores*, 16 (3), 503-524. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83429830006>
- Chóliz, M. (2005). *Psicología de la emoción: El proceso emocional*. Recuperado de <https://www.uv.es/choliz/Proceso%20emocional.pdf>
- Cipriano, C. y Brackett, M. (2020). How to Support Teachers' Emotional Needs Right Now. *Greater Good Magazine*. Recuperado de https://greatergood.berkeley.edu/article/item/how_to_support_teachers_emotional_needs_right_now
- Colom, R., Jung, R., Karama, S. y Haler, R. (2010). Human intelligence and brain networks. *Dialogues in clinical neuroscience*, 12(4), 489-501. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/49834544_Human_intelligence_and_brain_networks
- Consejo consultivo de la UNICEF México y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2005). Vigía de los derechos de la niñez mexicana. *Índice de los derechos de la niñez mexicana*, 1 (2), 1-15. Recuperado de <https://bit.ly/31Tr3Ro>

- Córdova, A., Staff, C., Cubilla, F. y Stegaru, M. (2012). Uso y utilidad de la videoconferencia en la enseñanza de asignaturas preclínicas en la Universidad Latina de Panamá (ULAT). *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 7-11. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007505713726772>
- Corral, A. (2017). En busca de la dimensión intencional de las emociones y los estados de ánimo. *Ideas y Valores*, 66 (3), 47-80. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/idval/v66s3/0120-0062-idval-66-s3-00047.pdf>
- Del Valle, M. (febrero, 2019). *El manejo de la inteligencia emocional en las aulas virtuales y su impacto socio educacional: El camino de entornos urbanos inteligentes hacia entornos urbanos emocionales*. Trabajo presentado en el VII Congreso Internacional Ciudades Creativas de la Asociación de Comunicación y Nuevas Tecnologías, Cartagena, Colombia. Recuperado de <https://icono14.net/ojs/index.php/actas/article/download/1275/1523>
- Fallas, J. (2012). *Correlación lineal. Midiendo entre dos variables*. Recuperado de https://www.ucipfg.com/Repositorio/MGAP/MGAP-05/BLOQUE-ACADEMICO/Unidad-2/complementarias/correlacion_lineal_2012.pdf
- Fernández, P y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf
- Fragoso, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2991/299138522006>
- Fuentes, E. (2015). Inteligencia emocional: Una revisión teórica sobre el concepto, orígenes y líneas de investigación (Trabajo de Fin de Grado, Universidad de La Laguna). Recuperado de <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/1168/Inteligencia+emocional+una+revision+teorica+sobre+el+concepto,+origenes+y+lineas+de+investigacion..pdf;jsessionid=04CFA07C40149A33184208A440257139?sequence=1>
- García, M. y Giménez, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3736408.pdf>
- García-Valcárcel, A. Recursos digitales para la mejora de la enseñanza-aprendizaje. Recuperado de <https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/131421/Recursos%20digitales.pdf;jsessionid=9F82A03B05225786A409C76065EE7675?sequence=1>
- Gamandé, N. (2014). *La teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner: Unidad piloto para propuesta de cambio metodológico* (Tesis de Maestría, Universidad de La Rioja). Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2595/gamande%20villanueva.pdf?seque>

- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Inteligencia%20Emocional%20%20Daniel%20Goleman.pdf>
- Guerra, Y., Mórtigo, A. y Berdugo, N. (2014). Formación integral. Importancia de formar pensando en todas las dimensiones del ser. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 8(1), 48-69.
- Harris, D. (2016). *Creating a Knowledge Centric Information Technology Environment*. Harris Training & Consulting Services Inc: Seattle.
- Hochel, M y Gómez, E. (2000). La inteligencia humana. En Hochel, M y Gómez, E. (Eds.), *El rompecabezas del cerebro: La conciencia* (pp. 3-30), Granada: Universidad de Granada. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/316494371_El_rompecabezas_del_cerebro_La_conciencia_capitulo1
- Huergo, P. (2015). Estrategias de enseñanza-aprendizaje a través de videoconferencias. *Rastros Rostros*, 17(31), 65-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6515554.pdf>
- Hueso, A. y Cascant, J. (2012). Metodología y técnicas cuantitativas de investigación. Cuadernos de trabajo docente N°1. Valencia: Fondo Editorial de la Universidad Politécnica de Valencia. Recuperado de https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/17004/Metodolog%C3%ADa%20y%20t%C3%A9cnicas%20cuantitativas%20de%20investigaci%C3%B3n_6060.pdf?sequence
- Juca, F. (2016). La educación a distancia, una necesidad para la formación de los profesionales. *Revista Universidad y Sociedad*, 8 (1), 106-111. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n1/rus15116.pdf>
- Llanga, E., Novillo, J. y Brito, M. (2019). La relación entre memoria e inteligencia. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/01/relacion-memoria-inteligencia.html>
- Macías, C., Fernández, A., Méndez, V., Poch, J. y Sevillano, B. (2015). Inteligencia humana. Un acercamiento teórico desde dimensiones filosóficas y psicológicas *Revista Información Científica*, 91(3), 577-592. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/5517/551757249018.pdf>
- Mareño, M. y Torrez, V. (2013). Accesibilidad en los entornos virtuales de las instituciones de educación superior universitarias. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 7 (4), 8-26. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4905736.pdf>
- Marcus, G. (2003). The Psychology of emotion and Politics. En Sears, D., Huddy, L. y Jervis, R. (Eds.), *Oxford Handbook of Political Psychology* (pp. 182-221), Oxford: Universidad de Oxford. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/256840054_The_Psychology_of_Emotion

- Martín, E. y Sassano, S. (2015). Posibilidades de Google Drive para la docencia a distancia y en el aula. *Didáctica geográfica*, 16, 203-220. Recuperado de <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/302/278>
- Martínez, C. (2008). La educación a distancia: características y necesidad de la educación actual. *Revista Educación*, 17(33), 7-27. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5057022.pdf>
- Martínez, F. (2010). Herramientas de la Web 2.0 para el aprendizaje 2.0. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 11(3), 174-190. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1701/170121969008>
- Mccarrol, N. y Curran, K. (2013). Social Networking in Education. *International Journal of Innovation in the Digital Economy*, 4(1), 1-15. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/269558511_Social_Networking_in_Education
- Ministerio de Educación. (2020). Aprendo en Casa. Recuperado de <https://aprendoencasa.pe/#/>
- Mohd, I., Mohd, J. y Mohamad, S (agosto, 2016). *Google Classroom as a tool for active learning*. Trabajo presentado en la Conferencia Internacional de Ciencia y Tecnología Aplicada del Instituto Americano de Física, Kedah, Malasia. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/306081828_Google_classroom_as_a_tool_for_active_learning
- Monje, C. (2011). *Metodología cualitativa y cuantitativa: Guía didáctica*. Neiva: Fondo Editorial de la Universidad Surcolombiana. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Moratón, B., Luna, M. y Romero, S. (2015). Las redes sociales en Educación Primaria: conocimiento y uso por parte de maestros participantes en un entorno formativo. *CEF*, (1), 77-83. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6159633.pdf>
- Otero, M. (2006). Emociones, Sentimientos y Razonamientos en Didáctica de las Ciencias. *Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias*, 1 (1), 24-53. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2733/273320433004>
- Pérez, F. (1997). Autoinformes. En Buela, G. y Sierra, J. (Dirs.). *Manual de Evaluación Psicológica: Fundamentos, técnicas y aplicaciones*. Madrid: Siglo XXI.
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (PUCP, 2016). *Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú*. Recuperado por <https://departamento.pucp.edu.pe/psicologia/wp-content/uploads/2019/08/reglamentodelcomitedeeticadelainvestigaciondelapontificiainiversidadcatolicadelperu.pdf>
- Popa, M y Salanta, I. (2013). The emotions' role in the motivation process. *Managerial Challenges of the Contemporary Society*, 1(1), 42-47. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/330651477_THE_EMOTIONS'_ROLE_IN_THE_MOTIVATION_PROCESS

- Portugal, J. La gestión educativa: Una visión hacia la formación docente. *Revista Motricidad y persona*, (12), 33-40. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4735522.pdf>
- Rama, C. (2013). Modelos de educación a distancia y dinámicas educativas en América Latina. En Domínguez, J., Rama, C. y Rodríguez, J. (Eds), *La educación a distancia en el Perú* (pp. 25-36), Chimbote: ULADECH. Recuperado de <https://recursos.portaleducoas.org/sites/default/files/114.pdf>
- Rivero, M. Empatía, el arte de entender a los demás. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/333701266_Empatia_el_arte_de_entender_a_los_demas
- Roussel, P. A., Saad, K. N., Erickson, T. J. (2017). *Tercera Generación de I + D*. Editorial McGraw-Hill: Madrid.
- Sabaduche, D. (2015). Herramientas virtuales orientadas a la optimización del aprendizaje participativo: Estado del Arte. *Revista de Ciencias Empresariales de la Universidad de San Martín*, 6(1), 12-23. Recuperado de http://www.repositorioacademico.usmp.edu.pe/bitstream/handle/usmp/1703/sme_v6n1_art2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Sierra, J., Romero, B. y Palmezano, Y. (2018). Causas que determinan las dificultades de la incorporación de las TIC en las aulas de clases. *Revista Panorama*, 12(22), 32 - 41. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6697227.pdf>
- Suárez, B. (2017). WhatsApp como herramienta de apoyo a la tutoría. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(2), 193-210. Recuperado de <https://polipapers.upv.es/index.php/REDU/article/view/6941/9197>
- Tripathy, M. (2018). Emotional Intelligence: An overview. Lambert Academic Publishing. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/335433492_EMOTIONAL_INTELLIGENCE_AN_OVERVIEW
- Trujillo, M. y Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. INNOVAR. *Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15(25), 9-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=818/81802502>
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Revista Persona*, (8), 11-58. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147112816001.pdf>
- Uribe, S. y Henao, N. (2015). *La inteligencia emocional en la toma de decisiones* (Trabajo de Grado, Universidad EAFIT). Recuperado de https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/8693/Sebastian_UribeChinkovsky_Natalia_HenaoCadavid_2015.pdf?sequence=2
- Viñals, A y Cuenca, J. (2016). El rol del docente en la era digital. *Revista Interuniversitario de Formación del Profesorado*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27447325008/html/index.html>

Verdezoto, R y Chávez, V. (2018). Importancia de las herramientas y entornos del aprendizaje dentro de la plataforma e-learning en las universidades de Ecuador. *EDUTEC*, (65), 68-92. Recuperado de <https://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/1067>

Zambrano, W., Medina, V. y García, V. (2010). Nuevo rol del profesor y del estudiante en la Educación Virtual. *Revista de Investigación Dialéctica*, (26), 51-61. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3340102>

Zoom. (2020). *Zoom para la educación*. Recuperado de <https://zoom.us/es-es/education.html>



ANEXOS

ANEXO 1. Matriz de consistencia

TEMA	La inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales para la enseñanza		
TÍTULO TENTATIVO	La inteligencia emocional y su relación con la gestión de herramientas virtuales en docentes de una Institución Educativa pública de Lima Metropolitana		
PREGUNTA PROBLEMA	<i>¿Existe relación entre la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en la práctica docente de los profesores de una Institución Educativa pública de Lima Metropolitana, 2020?</i>		
HIPÓTESIS GENERAL	Existe relación directa y significativa entre la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana		
HIPÓTESIS ESPECÍFICAS	<ul style="list-style-type: none"> - Existe relación directa y significativa entre la dimensión autoconciencia de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana - Existe relación directa y significativa entre la dimensión autorregulación de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana - Existe relación directa y significativa entre la dimensión motivación de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana - Existe relación directa y significativa entre la dimensión empatía de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana - Existe relación directa y significativa entre la dimensión habilidades sociales de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en docentes de una Institución Educativa Pública de Lima Metropolitana 		
OBJETIVO GENERAL	Determinar si existe una relación directa y significativa entre la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en la práctica docente de los profesores de una Institución Educativa pública de Lima Metropolitana, 2020.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Establecer si existe una relación directa y significativa entre la dimensión autoconciencia de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en la práctica docente de los profesores de una institución educativa pública de Lima Metropolitana, 2020.
			Establecer si existe una relación directa y significativa entre la dimensión autorregulación de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en la práctica docente de los profesores de una institución educativa pública de Lima Metropolitana, 2020.
			Establecer si existe una relación directa y significativa entre la dimensión motivación de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en la práctica docente de los profesores de una institución educativa pública de Lima Metropolitana, 2020.

			Establecer si existe una relación directa y significativa entre la dimensión empatía de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en la práctica docente de los profesores de una institución educativa pública de Lima Metropolitana, 2020.
			Establecer si existe una relación directa y significativa entre la dimensión habilidades de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en la práctica docente de los profesores de una institución educativa pública de Lima Metropolitana, 2020.

Objetivos específicos	Variables	Subvariables	Técnicas e instrumentos de recojo de información	Fuentes bibliográficas
Establecer si existe una relación directa y significativa entre la dimensión autoconciencia de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en la práctica docente de los profesores de una institución educativa pública de Lima Metropolitana, 2020.	Variable X: Inteligencia emocional	Autoconciencia	Técnica Encuesta	García-Beltrán, A., Martínez, R., Jaén, J. y Tapia, S. (2006). La autoevaluación como actividad docente en entornos virtuales de aprendizaje/enseñanza. <i>Revista de Educación a distancia</i> , 1-14. Recuperado de https://www.um.es/ead/red/M6/garcia-beltran.pdf
Autorregulación		Instrumento: Inventario de BarOn		
Motivación				
Empatía				
Habilidades sociales			Técnica de recojo de información bibliográfica	
Establecer si existe una relación directa y significativa entre la dimensión autorregulación de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en la práctica docente de los profesores de una institución educativa pública de Lima Metropolitana, 2020.				Martínez, M., Yániz, C. y Villardón, L. (2018). Autoevaluación y reflexión docente para la mejora de la competencia profesional del profesorado en la sociedad del conocimiento. <i>Revista de Educación a Distancia</i> , 56, 1 -31. Recuperado de https://www.um.es/ead/red/56/martinez_et_al.pdf

<p>Establecer si existe una relación directa y significativa entre la dimensión motivación de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en la práctica docente de los profesores de una institución educativa pública de Lima Metropolitana, 2020.</p>				<p>Birkenorova, Z. (2011). Social and Emotional Intelligence in School Environment. <i>Asian Social Science</i>, 7(10), pp. 241-248. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/260299949_Social_and_Emotional_Intelligence_in_School_Environment</p>
<p>Establecer si existe una relación directa y significativa entre la dimensión empatía de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en la práctica docente de los profesores de una institución educativa pública de Lima Metropolitana, 2020.</p>				<p>Arsenijević, J., Andevski, M. y Maljković, M. (marzo, 2012). Teacher's emotional intelligence development management- necessity of the new age. Trabajo presentado en la <i>Sexta Conferencia INTED de la Asociación Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo (IATED)</i>. Recuperado de https://www.academia.edu/10130211/TEACHERS_EMOTIONAL_INTELLIGENCE_DEVELOPMENT_MANAGEMENT_NECESSITY_OF_THE_NEW_AGE</p>
<p>Establecer si existe una relación directa y significativa entre la dimensión habilidades sociales de la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en la práctica docente de los profesores de una institución educativa pública de Lima Metropolitana, 2020.</p>				<p>Cermeño, A. (2016). <i>La importancia de la motivación del profesor en el aprendizaje del alumno</i> (Trabajo de Grado, Universidad de la Rioja). Recuperado de https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE001676.pdf</p>
				<p>Wo, A. (2011). La motivación, factor</p>

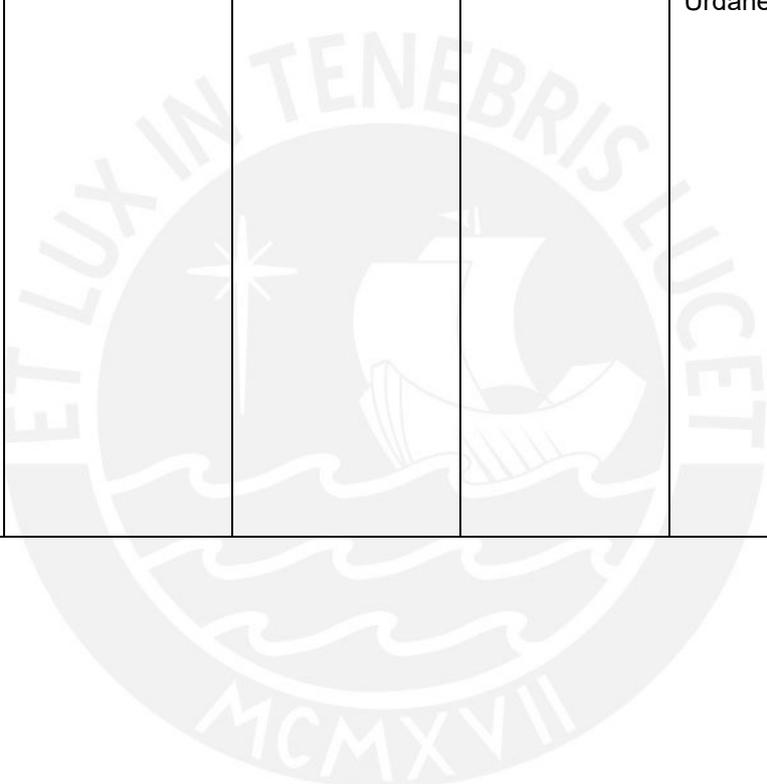
				<p>clave para el éxito en la educación a distancia en la UNED. <i>Revista Espiga</i>, 20(21), 147-153. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5340178.pdf</p> <p>Gadowski, G., Garmendia, A. y Jadranka, J. (febrero, 2005). Motivación y Educación a Distancia: Retrospectivas y Perspectivas. Trabajo presentado en el V Congreso Internacional Virtual de Educación en la Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/24486/Documento_completo.pdf?sequence=1&isAllowed=y</p> <p>Paredes, J y Dias de Arruda, R. (2012). La motivación del uso de las TIC en la formación. <i>Ciência & Educação</i>, 18 (2), 353-368. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/2510/251022808008.pdf</p> <p>Hartnett, M. (2016). The importance of motivation in online learning. En <i>Motivation in Online Education</i> (pp. 1-19). Nueva York: Editorial Springer. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/315033704_The_Importance_of_Motivation_in_Online_Education</p>
--	--	--	--	---

				<p>ivation in Online Learning</p> <p>Rossado, V. (noviembre, 2016). <i>Enseñanza en la Era Digital: La empatía docente y el aprendizaje colaborativo</i>. Trabajo presentado en el XX Congreso Iberoamericano de la Sociedad de Gráfica Digital del SIGradi. Recuperado de http://papers.cuminad.org/data/works/att/sigradi2016_635.pdf</p> <p>Bouton. B. (2016). Empathy Research and Teacher Preparation: Benefits and Obstacles. <i>Revista SRATE</i>, 25(2), 16-25. Recuperado de https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1113829.pdf</p> <p>Dueñas, M. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. <i>Educación</i>, 21(5), pp. 77-96. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/706/70600505.pdf</p>
	<p>Variable Y:</p> <p>Gestión de herramientas virtuales</p>	<p>Conocimiento</p>	<p>Técnica Encuesta</p> <p>Instrumento: Cuestionario</p> <p>Técnica de recojo de información bibliográfica</p>	<p>Ruíz, M y Aguirre, G. (2013). Quehacer docente, TIC y educación virtual o a distancia. <i>Revista Apertura</i>, 5(2). Recuperado de http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/412/339</p>

		<p style="text-align: center;">Aplicación</p>	<p>Martínez, L. y Ávila, Y. (2014). Papel del docente en los entornos virtuales de aprendizaje. <i>Revista electrónica Formación y Calidad Educativa</i>, 2(2), 71-86. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/320719171_PAP_EL_DEL_DOCENTE_EN_LOS_ENTORNOS_VIRTUALES_DE_APRENDIZAJE</p> <p>Padilla, G., Leal, F., Hernández, M y Cabero, J. (s.f.). Un reto para el profesor del futuro: La tutoría virtual. Taumalipas: Universidad Autónoma de Taumalipas. Recuperado de https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/40462/Un_reto_para_el_profesor_d el_futuro_la_tutoria_virtual2.pdf;jsessionid=14021AFA326C1704311D2CCBF7FBD3D3?sequence=1</p> <p>García, B., Luna, E., Cisneros, E., Cordero, G. y García, M. (2018). Las competencias docentes en entornos virtuales; Un modelo para su evaluación. <i>Revista Iberoamericana de Educación a Distancia</i>, 21(1), pp. 343-365. Recuperado de http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/18816/16915</p>
--	--	--	---

				<p>Birkenorova, Z. (2011). Social and Emotional Intelligence in School Environment. <i>Asian Social Science</i>, 7(10), pp. 241-248. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/260299949_Social_and_Emotional_Intelligence_in_School_Environment</p> <p>Becerril, C., Sosa, G., Delgadillo, M. y Torres, S. (2015). Competencias Básicas de un Docente Virtual. <i>Revista de Sistemas y Gestión Educativa</i>, 2(4), 882-887. Recuperado de https://ecorfan.org/bolivia/researchjournals/Sistemas_y_Gestion_Educativa/vol2num4/18.pdf</p> <p>Mirete, A. (2010). Formación docente en TICs. ¿Están los docentes preparados para la (r)evolución TIC? <i>International Journal of Developmental and Educational Psychology</i>, 4(1). 35-44. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832327003.pdf</p> <p>Silva, J. (2010). El rol del tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. <i>Innovación Educativa</i>, 10(52), 13-23. Recuperado de https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832327003.pdf</p>
--	--	--	--	---

				<p>.org/pdf/1794/179420763002.pdf</p> <p>Zambrano, W., Medina, H., García, V. (2010). Nuevo rol del profesor y del estudiante en Educación Virtual. <i>Revista de Investigación Dialéctica</i>, 51-61. Recuperado de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3340102.pdf</p> <p>Urdaneta, M. y Belloso, R. (s.f.). Perfil de competencias del docente tutor en línea para la Educación a Distancia. <i>Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación</i>, 111-134. Recuperado de http://servicio.bc.uc.edu.ve/educacion/eduweb/vol2n2/art6.pdf</p>
--	--	--	--	---



ANEXO 2. Matriz de operacionalización de variables

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Variable X Inteligencia emocional	Autoconciencia	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión emocional de sí mismo - Autoconcepto - Autorrealización - Estado de satisfacción sobre la vida 	1, 2, 5, 9, 15, 21, 22, 26, 29, 32, 35, 38, 42, 48, 49, 50, 52, 53, 56, 58
	Autorregulación	<ul style="list-style-type: none"> - Control de impulsos - Tolerancia al estrés - Flexibilidad - Discernimiento de la realidad y lo subjetivo 	4, 11, 14, 18, 20, 33, 36, 37, 39, 44, 45, 59, 60
	Motivación	<ul style="list-style-type: none"> - Optimismo - Independencia 	6, 7, 10, 12, 13, 23, 34, 41, 47, 54
	Empatía	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión emocional y contextual del otro 	19, 31, 43
	Habilidades sociales	<ul style="list-style-type: none"> - Asertividad - Relaciones interpersonales - Resolución de problemas - Responsabilidad en la sociedad 	3, 8, 16, 17, 24, 25, 27, 28, 30, 40, 46, 51, 55, 57
Variable Y La gestión de herramientas virtuales	Conocimiento	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de herramientas virtuales - Conocimiento del docente sobre las funciones generales de las herramientas virtuales - Conocimiento del docente sobre las funciones pedagógicas de las herramientas virtuales - Acercamiento propio del docente a las herramientas virtuales - Apoyo del docente en el acercamiento de estudiantes y padres de familia a las herramientas virtuales 	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
	Aplicación	<ul style="list-style-type: none"> - Empleo del profesor de las herramientas virtuales en su práctica docente - Autoevaluación del profesor sobre su empleo de herramientas virtuales en su práctica docente 	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

ANEXO 3. Cuestionario de inteligencia emocional de Bar On. Adaptación peruana

INVENTARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE BAR - ON

ICE Versión Abreviada

Adaptada por Nelly Ugarriza

Instrucciones

Este cuestionario contiene una serie de frases cortas que permite hacer una descripción de usted. Lea cada una de las frases y seleccione **UNA** de las cinco alternativas, la que sea más apropiada para usted. 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

Marque con un aspa sobre el número que corresponde su elección.

Si alguna de las frases no tiene que ver usted, igualmente responda teniendo en cuenta como se sentiría, pensaría o actuaría si estuviera en esa situación. Notará que algunas frases no le proporcionan toda la información necesaria; aunque no esté seguro(a) seleccione la respuesta más adecuada para usted. No hay respuestas "correctas" o "incorrectas", ni respuestas "buenas" o "malas". Responda honesta y sinceramente de acuerdo a cómo es, **NO** como le gustaría ser, ni como le gustaría que otros lo vieran. NO hay límite de tiempo, pero por favor trabaje con rapidez y asegúrese de responder a **TODAS** las oraciones.

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Trato de valorar y darle el mejor sentido a mi vida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Es duro para mi disfrutar de la vida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Sé cómo enfrentar los problemas más desagradables | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Me siento seguro (a) de mí mismo (a) en la mayoría de situaciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Me resulta difícil comenzar cosas nuevas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Cuando enfrento una situación difícil me gusta reunir toda la información que pueda sobre ella | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Me gusta ayudar a la gente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Cuando trabajo con otros, tiendo a confiar más en sus ideas que en las mías. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

10. Soy optimista en la mayoría de las cosas que hago. 1 2 3 4 5
11. En general, me resulta difícil adaptarme. 1 2 3 4 5
12. Soy una persona bastante alegre y optimista. 1 2 3 4 5
13. Prefiero que otros tomen decisiones por mí. 1 2 3 4 5
14. Puedo manejar situaciones de estrés, sin ponerme demasiado nervioso. 1 2 3 4 5
15. He logrado muy poco en los últimos años. 1 2 3 4 5
16. Cuando estoy enojado (a) con alguien se lo puedo decir. 1 2 3 4 5
17. Me resulta fácil hacer amigos (as). 1 2 3 4 5
18. Soy impulsivo (a), y eso me trae problemas. 1 2 3 4 5
19. Soy bueno para comprender los sentimientos de las personas. 1 2 3 4 5
20. Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar. 1 2 3 4 5
21. A la gente le resulta difícil confiar en mí. 1 2 3 4 5
22. Estoy contento (a) con mi vida. 1 2 3 4 5
23. Me resulta difícil tomar decisiones por mí mismo (a). 1 2 3 4 5
24. Me resulta difícil expresar mis sentimientos más íntimos. 1 2 3 4 5
25. Mis amigos me confían sus intimidades. 1 2 3 4 5
26. No me siento bien conmigo mismo (a). 1 2 3 4 5
27. Cuando intento resolver un problema analizo todas las posibles soluciones y luego escojo la que considero mejor. 1 2 3 4 5
28. Me detendría y ayudaría a un niño que llora por encontrar a sus padres, aun cuando tuviese algo que hacer en ese momento 1 2 3 4 5
29. Soy una persona divertida. 1 2 3 4 5
30. Cuando estoy en desacuerdo con alguien soy capaz de decírselo. 1 2 3 4 5
31. Me importa lo que puede sucederle a los demás. 1 2 3 4 5
32. Me deprimó. 1 2 3 4 5
33. Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles. 1 2 3 4 5
34. En general me siento motivado (a) para continuar adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles. 1 2 3 4 5
35. Me siento feliz con el tipo de persona que soy. 1 2 3 4 5

36. Tengo reacciones fuertes, intensas que son difíciles de controlar. 1 2 3 4 5
37. En general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana. 1 2 3 4 5
38. Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando estoy alterado (a). 1 2 3 4 5
39. Para poder resolver una situación que se presenta, analizo todas las posibilidades existentes. 1 2 3 4 5
40. Soy capaz de respetar a los demás. 1 2 3 4 5
41. Prefiero seguir a otros que ser líder. 1 2 3 4 5
42. Disfruto de las cosas que me interesan. 1 2 3 4 5
43. Soy sensible a los sentimientos de las otras personas. 1 2 3 4 5
44. Soy impulsivo (a). 1 2 3 4 5
45. Me resulta difícil cambiar mis costumbres. 1 2 3 4 5
46. Considero que es muy importante ser un (a) ciudadano (a) que respeta la ley. 1 2 3 4 5
47. En general tengo una actitud positiva para todo, aun cuando surgen problemas. 1 2 3 4 5
48. Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles. 1 2 3 4 5
49. Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan y me divierten. 1 2 3 4 5
50. Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza. 1 2 3 4 5
51. Los demás opinan que soy una persona sociable. 1 2 3 4 5
52. Estoy contento (a) con la forma en que me veo. 1 2 3 4 5
53. Me gusta divertirme. 1 2 3 4 5
54. Me parece que necesito de los demás más de los que ellos me necesitan. 1 2 3 4 5
55. Intento no herir los sentimientos de los demás. 1 2 3 4 5
56. No tengo una buena idea de lo que quiero en la vida. 1 2 3 4 5
57. No mantengo relación con mis amistades. 1 2 3 4 5
58. Haciendo un balance de mis puntos positivos y negativos me siento bien conmigo mismo (a). 1 2 3 4 5
59. Tengo una tendencia a explotar de cólera fácilmente. 1 2 3 4 5
60. Si me viera obligado (a) a dejar mi casa actual, me sería fácil adaptarme nuevamente. 1 2 3 4 5

ANEXO 4. Cuestionario de gestión de herramientas virtuales

CUESTIONARIO ACERCA DE LA GESTIÓN DE HERRAMIENTAS VIRTUALES A DOCENTES DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN PÚBLICA DEL CERCADO DE LIMA

Datos personales

1.- Nombre de la institución educativa

2.- Sexo (Marcar con una x donde corresponda)

Hombre-----

Mujer-----

3.- Edad -----

5.- Años de experiencia docente (total de años en la institución) -----

7.- Grado/Curso actual en el que enseña

- 1er grado

-2do grado

-3er grado

-4to grado

-5to grado

-Educación Física

8. Turno en el que desempeña sus labores pedagógicas:

- Turno Mañana ()

- Turno Tarde ()

8.-Grado de Instrucción: Técnico----- Bachiller ----- Licenciado-----Magíster -----

Instrucciones

Este cuestionario tiene frases cortas que ayudan a realizar una descripción de su conocimiento y aplicación de las herramientas virtuales. Lea atentamente y seleccione una de las cinco opciones, la que sea más apropiada para usted y su labor docente en la modalidad a distancia. A continuación, se muestran las cinco opciones que hay 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

Si en alguna de las frases no concuerdan con su labor docente realizada durante este periodo de educación a distancia, marque la opción que se asemeje a cómo pensaría, se sentiría o actuaría. No existen respuestas buenas o malas, así que responda de manera honesta.

I. Identificación de las herramientas virtuales						
1.	Uso Google Classroom en mis clases bajo la modalidad de educación a distancia	1	2	3	4	5
2.	Uso Documentos de Google en mis clases bajo la modalidad de educación a distancia	1	2	3	4	5
3.	Uso Formularios de Google en mis clases bajo la modalidad de educación a distancia	1	2	3	4	5
4.	Uso Presentaciones de Google en mis clases bajo la modalidad de educación a distancia	1	2	3	4	5
5.	Uso Hojas de cálculo de Google en mis clases bajo la modalidad de educación a distancia	1	2	3	4	5
6.	Uso Google Drive en mis clases bajo la modalidad de educación a distancia	1	2	3	4	5
7.	Uso Zoom en mis clases bajo la modalidad de educación a distancia	1	2	3	4	5
8.	Uso Google Meet en mis clases bajo la modalidad de educación a distancia	1	2	3	4	5
9.	Uso Facebook en mis clases bajo la modalidad de educación a distancia	1	2	3	4	5
10.	Uso Instagram en mis clases bajo la modalidad de educación a distancia	1	2	3	4	5
11.	Uso WhatsApp en mis clases bajo la modalidad de educación a distancia	1	2	3	4	5
II. Conocimiento de funciones generales y pedagógicas de las herramientas virtuales						
12.	Mi nivel de conocimiento sobre las funciones generales de las herramientas virtuales me ayudan en mi práctica docente	1	2	3	4	5
13.	Mi nivel de conocimiento de las funciones pedagógicas de las herramientas virtuales me ayudan en mi práctica docente	1	2	3	4	5
III. Apoyo en el acercamiento a estudiantes y padres de familia a las herramientas virtuales						
14.	Luego de explicar a los padres de familia sobre el uso de las herramientas virtuales, considero que fue una experiencia enriquecedora para ellos	1	2	3	4	5
15.	Al explicar por primera vez el uso de una herramienta virtual a mis estudiantes , considero que esta fue una experiencia enriquecedora para ellos.	1	2	3	4	5
16.	Luego de brindar mi apoyo a los estudiantes que tienen dificultades en el empleo de las herramientas virtuales, considero que logran con éxito manejar las herramientas.	1	2	3	4	5
IV. Acercamiento propio a las herramientas virtuales						
17.	Pregunto a mis compañeros de trabajo cuando no conozco una función de la herramienta virtual para conseguir información.	1	2	3	4	5
18.	Si no conozco una función de la herramienta virtual que uso, busco videos tutoriales .	1	2	3	4	5
19.	Me rindo al buscar información sobre una función de algunas herramienta virtual y le digo a mi estudiante que busque por sí mismo	1	2	3	4	5
20.	Busco información, me desanimo y abandono la idea usar esa herramienta virtual .	1	2	3	4	5
21.	Busco capacitación sobre las herramientas virtuales para informarme sobre su uso en el aula, debido a la pandemia	1	2	3	4	5
22.	Escucho experiencias de colegas que han trabajado con las herramientas virtuales para decidir cuál utilizar	1	2	3	4	5

23.	Considero las propuestas de la Institución Educativa para decidir que herramientas virtuales utilizar en mi práctica docente	1	2	3	4	5
24.	Tengo iniciativa propia para investigar que herramientas virtuales emplear en mi práctica docente	1	2	3	4	5
25.	Ingreso a la plataforma Aprendo en Casa para ver las herramientas virtuales sugeridas y decidir si emplearlas en mi práctica docente	1	2	3	4	5
26.	Navego en el internet para buscar información de herramientas virtuales que me puedan ayudar en mi práctica docente.	1	2	3	4	5
V. Empleo de las herramientas virtuales en la práctica docente						
27.	Uso las redes sociales para comunicarme con mis estudiantes y mis padres de familia	1	2	3	4	5
28.	Uso las redes sociales para publicar las sesiones de aprendizaje	1	2	3	4	5
29.	Uso las redes sociales para realizar actividades sincrónicas y asincrónicas	1	2	3	4	5
30.	Uso las redes sociales para almacenar y organizar las evidencias de aprendizaje de mis estudiantes	1	2	3	4	5
31.	Uso las redes sociales para retroalimentar a mis estudiantes.	1	2	3	4	5
32.	Uso Google Classroom para comunicarme con mis estudiantes y los padres de familia	1	2	3	4	5
33.	Uso Google Classroom para publicar sesiones de aprendizaje para mis estudiantes	1	2	3	4	5
34.	Uso Google Classroom para almacenar y organizar evidencias de aprendizaje de mis estudiantes.	1	2	3	4	5
35.	Uso Google Classroom para retroalimentar a mis estudiantes	1	2	3	4	5
36.	Uso Google Classroom para programar actividades de aprendizaje a mis estudiantes.	1	2	3	4	5
37.	Uso aplicaciones de Google (Drive, Presentaciones, Documentos, Hojas de cálculo y Formularios) para elaborar material educativo	1	2	3	4	5
38.	Uso aplicaciones de Google (Drive, Presentaciones, Documentos, Hojas de cálculo y Formularios) para almacenar y organizar mis recursos educativos.	1	2	3	4	5
39.	Uso aplicaciones de Google (Drive, Presentaciones, Documentos, Hojas de cálculo y Formularios) para retroalimentar a mis estudiantes.	1	2	3	4	5
40.	Uso aplicaciones de Google (Drive, Presentaciones, Documentos, Hojas de cálculo y/o Formularios) para registrar evidencias de aprendizaje de mis estudiantes.	1	2	3	4	5
41.	Uso aplicaciones de Google (Drive, Presentaciones, Documentos, Hojas de cálculo y Formularios) para elaborar informes y archivos pedidos por el área educativa de la escuela donde laboro.	1	2	3	4	5
42.	Uso las herramientas de videoconferencia (Zoom y/o Google Meet) para comunicarme con padres de familia y alumnos.	1	2	3	4	5
43.	Uso las herramientas de videoconferencia (Zoom y/o Google Meet) para actividades sincrónicas y asincrónicas requeridas en mi práctica docente.	1	2	3	4	5
44.	Uso las herramientas de videoconferencia (Zoom y/o Google Meet) para retroalimentar a mis estudiantes.	1	2	3	4	5
45.	Uso las herramientas de videoconferencia (Zoom y/o Google Meet) para grabar material audiovisual dirigido a mis estudiantes.	1	2	3	4	5

VI. Autoevaluación del empleo de herramientas virtuales en la práctica docente

46.	Estoy contento (a) con mi aplicación de la herramienta Google Classroom en mi práctica docente	1	2	3	4	5
47.	Considero que mi aplicación de la herramienta Documentos de Google no tuvo éxito en mi práctica docente	1	2	3	4	5
48.	Creo que la aplicación de la herramienta Formularios de Google fue satisfactoria en mi práctica docente	1	2	3	4	5
49.	Estoy feliz con mi aplicación de la herramienta Presentaciones de Google en mi práctica docente	1	2	3	4	5
50.	En general, considero que mi aplicación de la herramienta Hojas de cálculo de Google no fue exitosa en mi práctica docente.	1	2	3	4	5
51.	Considero que aplique correctamente la herramienta Google Drive en mi práctica docente.	1	2	3	4	5
52.	Creo que mi empleo de la herramienta Zoom en mi práctica docente fue satisfactoria	1	2	3	4	5
53.	No me siento satisfecho (a) con mi empleo de la herramienta Google Meet en mi práctica docente	1	2	3	4	5
54.	Me siento bien con la aplicación que realizo de la herramienta Facebook en mi práctica docente	1	2	3	4	5
55.	Estoy satisfecho (a) con la aplicación de la herramienta Instagram en mi práctica docente	1	2	3	4	5
56.	Me considero un(a) maestro (a) que sabe aplicar correctamente la herramienta WhatsApp en su práctica docente.	1	2	3	4	5



ANEXO 5. Consentimiento informado

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Ana Sofía Alexandra Marca De la Cerna, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es determinar la relación entre la inteligencia emocional y la gestión de herramientas virtuales en la práctica docente de los profesores de una Institución Educativa pública de Lima Metropolitana durante el año 2020

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en unas dos encuestas. Esto tomará aproximadamente 40 minutos de su tiempo. Las respuestas que usted coloque en las encuestas quedarán registradas y almacenadas por la investigadora, de modo que la investigadora pueda organizar la información en una posterior oportunidad.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez organizada la información, las encuestas serán destruidas para evitar que la identidad de los participantes se vea vulnerada.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradezco su participación.

Acepto participar voluntariamente y he leído los términos de la investigación

No deseo participar en esta investigación