



Esta obra está bajo una

[Licencia Creative Commons](#)

[Atribución - 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](#)

Vea una copia de esta licencia en

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>





## **ESCUELA DE POSGRADO**

UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES  
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Tesis

# **Competencia emocional y estilo de comunicación en docentes de educación inicial: Un estudio en instituciones del distrito de Rioja**

Para optar el grado académico de Maestro en Ciencias de la Educación con  
mención en Psicopedagogía

### **Autor:**

Karin Elizabeth Vásquez Aguilar  
<https://orcid.org/0000-0003-4530-0720>

### **Asesor:**

Dra. Carmela Elisa Salvador Rosado  
<https://orcid.org/0000-0002-3443-0397>

Tarapoto, Perú

2025



## FSCUELA DE POSGRADO

UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES  
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Tesis

# Competencia emocional y estilo de comunicación en docentes de educación inicial: Un estudio en instituciones del distrito de Rioja

Para optar el grado académico de maestro en Ciencias de la Educación con  
mención en Psicopedagogía

**Autor:**

Karin Elizabeth Vásquez Aguilar

Sustentada y aprobada el 09 de octubre del 2025, por los siguientes jurados

Presidente de Jurado  
Dr. Luis Manuel Vargas Vásquez

Secretario de Jurado  
Dr. Carlos Alberto Flores Cruz

Miembro de Jurado  
Dr. Hugo Jaime Mera Naval

Asesor  
Dra. Carmela Elisa Salvador  
Rosado

Tarapoto, Perú

2025



## ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

Los Miembros del Jurado que suscriben, reunidos para estudiar y escuchar la sustentación y defensa del Trabajo de Tesis, modo presencial, presentado por:

**Bach. Karin Elizabeth Vasquez Aguilar**

Con el asesoramiento del **Lic. Dra. Carmela Elisa Salvador Rosado**

**"Competencia emocional y estilo de comunicación en docentes de educación inicial: Un estudio en instituciones del distrito de Rioja"** Teniendo en consideración los méritos del referido trabajo, así como los conocimientos demostrados por el sustentante, lo declaramos:

APROBADO

Con el calificativo (\*)

MUY BUENO (17)

En consecuencia, queda en condición de ser considerado **APTO** por el Consejo Universitario y recibir el Grado Académico de **Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía**, de conformidad con lo estipulado en el Artículo 30° del Reglamento de Tesis de la Escuela de Posgrado de la UNSM.

Tarapoto, 09 de octubre de 2025.

  
Lic. Dr. Luis Manuel Vargas Vásquez  
Presidente

  
Lic. Dr. Carlos Alberto Flores Cruz  
Secretario

  
Lic. Dr. Hugo Jaime Mera Naval  
Miembro

  
Lic. Dra. Carmela Elisa Salvador Rosado  
Asesor

(\*) De acuerdo con el Artículo 40° del Reglamento General de Ciencia, Tecnología e Innovación (RG - CTI) la Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, estas deberán ser calificadas con términos de: BUENO, MUY BUENO, EXCELENTE, también considerar la nota





## **FSCUELA DE POSGRADO**

UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES  
PROGRAMA DE MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

### Tesis

# **Competencia emocional y estilo de comunicación en docentes de educación inicial: Un estudio en instituciones del distrito de Rioja**

Para optar el grado académico de maestro en Ciencias de la Educación con  
mención en Psicopedagogía

Los suscritos declaran que el presente trabajo de tesis, es original en su contenido y  
forma

**Ejecutor**

Karin Elizabeth Vásquez Aguilar

**Asesor**

Dra. Carmela Elisa Salvador Rosado

Tarapoto, Perú

2025

## Declaratoria de autenticidad

**Karin Elizabeth Vásquez Aguilar**, con DNI N° 45222110, egresada de la Escuela de Posgrado, Programa de Maestría en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía, Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín, autora de la tesis titulada: **“Competencia emocional y estilo de comunicación en docentes de educación inicial: Un estudio en instituciones del distrito de Rioja”**

Declaro bajo juramento que:

1. La tesis presentada son de nuestra autoría.
2. La redacción fue realizada respetando las citas y referencia de las fuentes bibliográficas consultadas
3. Toda información que contiene la tesis no ha sido plagiada;
4. Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido alterados ni copiados, por tanto, la información de esta investigación debe considerarse como aporte a la realidad investigada.

Por lo antes mencionado, asumimos bajo responsabilidad las consecuencias que deriven de nuestro accionar, sometiéndonos a las leyes de nuestro país y normas vigentes de la Universidad Nacional de San Martín.

Tarapoto, 09 de octubre de 2025.



A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Karin Elizabeth Vásquez Aguilar'.

**Karin Elizabeth Vásquez Aguilar**  
DNI N° 45222110

## Ficha de identificación

<p><b>Título:</b> Competencia emocional y estilo de comunicación en docentes de educación inicial: Un estudio en instituciones del distrito de Rioja</p>	<p><b>Área de investigación:</b> Ciencias de la educación (5.03.00 código OCDE).  <b>Línea de investigación:</b> Pedagogía  <b>Sublínea de investigación:</b> Psicopedagogía  <b>Grupo de investigación:</b> Desarrollo e Innovación Educativa (GRUDIE) Resolución N°1279-2024-UNSM/CU-R.  <b>Tipo de investigación:</b>  Básica <input checked="" type="checkbox"/>, Aplicada <input type="checkbox"/>, Desarrollo experimental <input type="checkbox"/></p>
<p><b>Autor:</b> Karin Elizabeth Vásquez Aguilar</p>	<p>Facultad de Educación y Humanidades Escuela de Posgrado <a href="https://orcid.org/0000-0003-4530-0720">https://orcid.org/0000-0003-4530-0720</a></p>
<p><b>Asesor:</b> Dra. Carmela Elisa Salvador Rosado</p>	<p><b>Dependencia local de soporte:</b> Facultad de Educación y Humanidades Escuela Profesional de Educación Inicial, Primaria y Secundaria <a href="https://orcid.org/0000-0002-3443-0397">https://orcid.org/0000-0002-3443-0397</a></p>

## Dedicatoria

A mi pareja e hijos por su paciencia, comprensión y apoyo inquebrantable en cada etapa de esta travesía académica. Su confianza en mí fue el motor que me impulsó hasta la meta.

karin

## **Agradecimientos**

A mi asesora, Dra. Carmela Salvador Rosado y docentes de la UNSM, por su valiosa orientación, dedicación y rigurosidad académica, que contribuyeron decisivamente a la elaboración de esta tesis.

Karin

## Índice general

Ficha de identificación.....	7
Dedicatoria.....	8
Agradecimientos .....	9
Índice general.....	10
Índice de tablas .....	12
Índice de figuras.....	13
RESUMEN .....	14
ABSTRACT .....	15
CAPÍTULO I INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN .....	16
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO.....	19
2.1. Antecedentes de la investigación .....	19
2.1.1. A nivel internacional.....	19
2.1.2. A nivel nacional.....	22
2.2. Fundamentos teóricos.....	23
2.2.1. Competencia emocional .....	23
2.2.2. Estilo de comunicación .....	28
CAPÍTULO III MATERIALES Y MÉTODOS .....	35
2.1. Ámbito y condiciones de la investigación .....	35
2.1.1. Contexto de la investigación .....	35
2.1.2. Periodo de ejecución .....	35
2.1.3. Autorizaciones y permisos .....	35
2.1.4. Control ambiental y protocolos de bioseguridad .....	35
2.1.5. Aplicación de principios éticos internacionales .....	35
2.2. Sistema de variables.....	35
2.2.1. Variables principales.....	35
2.2.2. Variables secundarias.....	37
2.3. Procedimientos de la investigación .....	37

	11
2.3.1. Diseño de investigación .....	37
2.3.2. Objetivo específico 1.....	39
2.3.3. Objetivo específico 2.....	39
2.3.4. Objetivo específico 3.....	40
CAPÍTULO IV RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	42
4.1. Resultado específico 1 .....	42
4.2. Resultado específico 2 .....	44
4.3. Resultado específico 3 .....	46
4.4. Resultado de general .....	47
4.5. Comprobación de hipótesis .....	48
CONCLUSIONES.....	51
RECOMENDACIONES .....	52
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	53
ANEXOS .....	58
Anexo 1. Matriz de consistencia .....	59
Anexo 2. Operacionalización de las variables.....	60
Anexo 3. Instrumentos de medición .....	63
Anexo 4. Evaluación de instrumentos de medición.....	67
Anexo 5. Constancia de aplicación de instrumentos de medición.....	76
Anexo 6. Base de datos.....	84

## Índice de tablas

Tabla 1 Descripción de variables por objetivo específico .....	36
Tabla 2 Nivel de competencia emocional de las docentes en educación inicial, según dimensiones .....	42
Tabla 3 Nivel de estilo de comunicación de las docentes en educación inicial, según dimensiones .....	44
Tabla 4 Relación entre dimensiones de la competencia emocional con el estilo de comunicación en las docentes de educación inicial.....	46
Tabla 5 Relación entre la competencia emocional y el estilo de comunicación en las docentes de educación inicial.....	47
Tabla 6 Prueba de normalidad, mediante Shapiro-Wilk.....	48
Tabla 7 Comprobación de la correlación entre variables .....	49

## Índice de figuras

Figura 1 Relación entre competencia emocional y estilo de comunicación en docentes 50

## RESUMEN

Competencia emocional y estilo de comunicación en docentes de educación inicial: Un estudio en instituciones del distrito de Rioja

La competencia emocional implica habilidades para percibir, comprender, regular y facilitar esencialmente emociones, para el desarrollo intelectual y emocional, según Salovey y Mayer (1990). En el ámbito educativo, Bisquerra (2009) resalta que los docentes emocionalmente competentes promueven un ambiente y progreso socioemocional positivo en los estudiantes. Los estilos de comunicación, clasificados en asertivo, pasivo, agresivo y pasivo-agresivo (Hargie, 2011), impactan directamente en la interacción educativa y en la calidad del vínculo pedagógico (Watzlawick et al., 1967). En un contexto donde la docencia conlleva altos niveles de estrés, fortalecer las habilidades emocionales y comunicativas resulta esencial para una enseñanza efectiva. En tal sentido, es fundamental que las docentes promuevan competencias emocionales que favorezcan tanto su bienestar como el de sus estudiantes. El fin fue determinar la relación entre la competencia emocional y el estilo de comunicación en las docentes de educación inicial del distrito de Rioja. El estudio fue un tipo básico, nivel descriptivo, diseño correlacional, método analítico-sintético, con técnica la encuesta e instrumento un cuestionario, que recopilamos los datos. Los hallazgos revelaron que la mayoría de docentes presentó un alto nivel de competencia emocional (98%) y un estilo de comunicación asertivo (98%). Sin embargo, la correlación general entre ambas variables fue positiva pero muy baja ( $\rho = 0.180$ ), sin significancia estadística ( $p = 0.216$ ), lo que conllevó a aceptar la hipótesis nula. Se concluye que, aunque las docentes presentan fortalezas emocionales y comunicativas, no evidenció una correlación significativa estadísticamente entre ambas variables, lo que sugiere la necesidad de intervenciones formativas específicas que potencien la integración funcional de estas competencias en la práctica pedagógica docente.

**Palabras clave:** Percepción, Comprensión, Regulación, Facilitación, Estilo de comunicación.

## ABSTRACT

Emotional competence and communication style in pre school education teachers: A study in institutions in the district of Rioja

Emotional competence involves skills for perceiving, understanding, regulating, and facilitating emotions, which are essential for emotional and intellectual development, according to Salovey and Mayer (1990). In the educational field, Bisquerra (2009) emphasizes that emotionally competent teachers promote a positive environment and the socio-emotional development of students. Communication styles, classified as assertive, passive, aggressive, and passive-aggressive (Hargie, 2011), directly impact educational interaction and the quality of the pedagogical bond (Watzlawick et al., 1967). In a context where teaching involves high levels of stress, strengthening emotional and communication skills is essential for effective teaching. Therefore, it is essential that teachers develop emotional skills that promote both their own well-being and that of their students. The purpose was to determine the relationship between emotional competence and communication style in early childhood teachers in the district of Rioja. The study was basic, descriptive, correlational in design, and analytical-synthetic in method. The technique used was a survey, and the instrument was a questionnaire, which was used to collect the data. The results showed that most teachers had a high level of emotional competence (98%) and an assertive communication style (98%). However, the overall correlation between the two variables was positive but very low ( $\rho = 0.180$ ), with no statistical significance ( $p = 0.216$ ), which led to the acceptance of the null hypothesis. It is concluded that, although teachers have emotional and communicative strengths, no statistically significant relationship was found between the two dimensions, suggesting the need for specific training interventions to enhance the functional integration of these skills in teaching practice.

**Keywords:** Perception, Understanding, Regulation, Facilitation, Communication Style.



## **CAPÍTULO I**

### **INTRODUCCIÓN A LA INVESTIGACIÓN**

La competencia emocional se refiere a las habilidades que poseen los individuos para percibir, comprender, regular y facilitar las emociones, tanto propias como ajenas, en contextos sociales y profesionales. Según Salovey y Mayer (1990), estas habilidades son esenciales para promover un crecimiento emocional e intelectual en diversos entornos. En el ámbito educativo, Bisquerra (2009) destaca que los docentes emocionalmente competentes generan un ambiente escolar positivo y facilitan el desarrollo socioemocional de sus estudiantes.

En cuanto al estilo de comunicación, este se define como la manera en que las personas expresan pensamientos, emociones e ideas en sus interacciones. Hargie (2011) clasifica estos estilos en asertivo, pasivo, agresivo y pasivo-agresivo, destacando su impacto en la dinámica del aula. De manera similar, Watzlawick et al. (1967) acentúan que los estilos de comunicación tienen un componente relacional que influye en las relaciones interpersonales y en la interacción social.

La docencia es reconocida como una de las profesiones con mayores niveles de estrés, principalmente debido a que exige una constante interacción social en la que los maestros deben esforzarse por gestionar, no solo sus propias emociones, sino también las de discentes, familias y compañeros de trabajo (Brotheridge y Grandey, 2002). Lamentablemente, los educadores experimentan más emociones de carácter negativo que positivo (Emmer, 1994). Entre estas, la ansiedad puede limitar la capacidad cognitiva para procesar información (Eysenck y Calvo, 1992), mientras que, las emociones positivas potencian la creatividad y la capacidad de resolver problemas (Frederickson, 2001). Además, las emociones positivas no solo fortalecen el bienestar personal del docente, sino que también inciden favorablemente en el desarrollo emocional de su alumnado (Birch y Ladd, 1996). Este tipo de experiencias puede originar un efecto multiplicador, generando un clima de aula más favorable para el aprendizaje (Sutton y Whealey, 2003). Por ello, resulta esencial que los docentes identifiquen, comprendan y regulen tanto las emociones positivas como las negativas, utilizándolas estratégicamente como un recurso para potenciar su práctica profesional.

La interacción entre competencia emocional y estilo de comunicación en los educadores de educación inicial es fundamental para crear un entorno propicio para el aprendizaje y el bienestar emocional de los preescolares. A nivel global, diversos estudios evidencian deficiencias en estas áreas. Tenemos a CASEL (2021) indicó que el 65% de los docentes

carecen de formación adecuada en habilidades emocionales, lo que impacta en la calidad de la educación. Asimismo, la UNESCO (2020) reportó que el 40% de los conflictos en el aula están relacionados con estilos de comunicación inadecuados, lo que genera un entorno desfavorable para el aprendizaje. Según Brackett et al. (2019), el déficit de competencias emocionales puede incrementar la incidencia de estrés y problemas en el entorno escolar, afectando el desarrollo integral de los alumnos. Hernández (2017) revela que, aunque tradicionalmente se ha enfatizado en métodos, recursos didácticos y actualizaciones curriculares, se ha descuidado la formación emocional del profesorado. Esta carencia puede derivar en dificultades como inasistencia, falta de motivación estudiantil, relaciones interpersonales inadecuadas y ambientes poco propicios para el aprendizaje.

En el contexto nacional, los problemas relacionados con la competencia emocional y los estilos de comunicación también son evidentes. De acuerdo con el Ministerio de Educación (2021), el 57% de los docentes en educación inicial reportaron dificultades para gestionar conflictos en el aula, mientras que el 48% indicó no sentirse preparado para manejar las emociones de sus alumnos. Por su parte, Álvarez et al. (2020) indicaron que, en zonas rurales, los estilos de comunicación agresivos son más comunes debido a la falta de formación, afectando negativamente el clima escolar. También Duncan (2022) observa una carencia de formación docente que aborden el desarrollo de competencias emocionales durante la formación inicial y continua de los profesores, limitando su capacidad para gestionar eficazmente las emociones en el entorno educativo. Por otro lado, Mamani (2024) indicó que el 45.8% de los maestros presentó un nivel medio de comunicación asertiva, mientras que, el 75.6% mostró un estilo de comunicación de nivel medio a bajo. Además, el 42.4% evidenció habilidades comunicacionales que también se situaron entre niveles medio y bajo. De manera similar, Villa (2024) señaló en su estudio que el 73.8% de docentes presentaron niveles de comunicación asertiva clasificados como medio y bajo.

Estas evidencias resaltan la importancia de fortalecer la formación del profesorado en competencias emocionales para la mejora de la calidad educativa. Dado que las maestras, en su mayoría, están al frente de las aulas infantiles, es fundamental identificar los estilos de comunicación predominantes en su entorno laboral y las habilidades emocionales que tienen más desarrolladas. En respuesta a esta necesidad, la investigación tiene como fin analizar la relación entre la competencia emocional y el estilo de comunicación en docentes de educación inicial del distrito de Rioja. Este estudio no solo busca identificar las características predominantes de estas variables, sino también ofrecer información que contribuya al diseño de programas de formación docente enfocados en el desarrollo emocional y comunicativo, con el fin de fortalecer así el desempeño profesional de las

maestras y promover el bienestar de sus alumnos, considerando factores como su condición, ubicación y edad. Bajo este contexto se presenta la siguiente pregunta: ¿Existe relación entre la competencia emocional y el estilo de comunicación en las docentes de educación inicial del distrito de Rioja? La Hipótesis: Existe relación significativa entre la competencia emocional y el estilo de comunicación en las docentes de educación inicial del distrito de Rioja.

La presente investigación resulta pertinente al abordar la vinculación entre la competencia emocional y el estilo de comunicación. Estas variables son determinantes en la calidad del entorno escolar, influyen en el bienestar emocional de los pequeños de 3 a 5 años y en la formación de habilidades socioemocionales fundamentales. La escasa exploración local sobre esta temática refuerza su conveniencia. Desde una perspectiva social, este estudio contribuirá al mejoramiento de las prácticas pedagógicas, permitiendo desarrollar programas de capacitación docente centrados en la comunicación y la inteligencia emocional, elementos clave para entornos inclusivos y saludables. En cuanto a sus implicancias prácticas, los hallazgos podrán ser aprovechados para diseñar estrategias, recursos y talleres que fortalezcan las interacciones en el aula. Asimismo, ofrece un aporte teórico al enriquecer el cuerpo de conocimientos sobre la asociación entre habilidades emocionales y comunicativas. Finalmente, desde el plano metodológico, proporciona un modelo replicable para futuras investigaciones, a través de un diseño correlacional sustentado en instrumentos estructurados y adaptables a otros contextos educativos.

El objetivo general es determinar la relación entre la competencia emocional y el estilo de comunicación en las docentes de educación inicial del distrito de Rioja. Los objetivos específicos son: (1) Describir el nivel de la competencia emocional en las docentes de educación inicial del distrito de Rioja, según dimensiones: percepción emocional, comprensión emocional, regulación emocional y facilitación emocional. (2) Identificar el estilo de comunicación predominante en las docentes de educación inicial del distrito de Rioja, según dimensiones: asertivo, pasivo, agresivo y pasivo-agresivo. (3) Analizar la relación de cada dimensión de la competencia emocional con cada dimensión del estilo de comunicación en las docentes de educación inicial del distrito de Rioja.

El estudio se compone de cuatro capítulos, conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos. Cada una de ellas es desarrollada de manera didáctica y metodológica según el diseño de investigación.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **2.1. Antecedentes de la investigación**

##### **2.1.1. A nivel internacional**

García (2021) publicó el artículo “Competencia emocional en maestros de educación infantil y primaria: fuentes de variabilidad y sugerencias de mejora” con el fin de incrementar el conocimiento sobre el perfil de docentes. La investigación, realizada en España, se centró en profesores en ejercicio de los niveles de educación infantil y primaria. Para medir la inteligencia emocional percibida, se aplicó el instrumento TMMS-24 (Salovey y Mayer, 1995) a una muestra de 296 maestros. Se analizaron variables como género, nivel educativo, tipo de centro, rol docente, la edad y los años de experiencia profesional. Los hallazgos mostraron que los maestros de educación infantil, de sexo femenino, vinculados a centros públicos, que desempeñaban el rol de tutor y con mayor edad y trayectoria laboral, evidenciaron niveles más bajos de competencia emocional. Concluyendo que, es necesario ajustar los esfuerzos formativos para mejorar el perfil emocional de los maestros, prestando especial atención a los grupos identificados con menores niveles de competencia emocional.

Pérez y García (2023) investigaron “La gestión emocional como competencia blanda y su vinculación con los esquemas desadaptativos tempranos en futuros docentes de educación inicial”, con el fin de examinar el perfil de la Inteligencia Emocional (IE) y la presencia de esquemas desadaptativos en estudiantes en formación para el ejercicio docente en el primer y segundo ciclo de educación infantil. El estudio se desarrolló en Madrid, España, con la participación de estudiantes universitarios de la carrera de educación infantil y del ciclo superior de formación profesional en el mismo nivel educativo. La metodología adoptada fue de enfoque cuantitativo, diseño no experimental, ex post facto, con carácter descriptivo, correlacional y comparativo. La muestra integrada por 153 discentes, predominantemente femeninas (92.8%). Se aplicaron instrumentos para medir la inteligencia emocional percibida y los esquemas desadaptativos tempranos (EDT). Los hallazgos indican que algunos esquemas desadaptativos, como el Autosacrificio, alcanzaron puntuaciones bastante altas (19.35). Los promedios de Inteligencia Emocional se calificaron "adecuados", aunque se detectaron diferencias entre las titulaciones. Además, se identificaron correlaciones de nivel moderado entre dimensiones de la inteligencia emocional y los esquemas desadaptativos (autosacrificio y regulación

emocional; inhibición y percepción emocional; dependencia y comprensión emocional). El estudio concluye sugiriendo que la necesidad de implementar programas que mejoren la inteligencia emocional y reduzcan ciertos esquemas disfuncionales en futuros educadores de educación infantil, considerando la relación establecida entre ambos constructos.

Gómez y Arias (2023) en el estudio realizado “Competencias en educación emocional de las maestras que atienden primera infancia” tuvo como fin evaluar las competencias emocionales. Dicha investigación se llevó a cabo en Colombia. Se usó una metodología cualitativa con un enfoque descriptivo. Para la recolección de datos, se utilizaron entrevistas semiestructuradas y observaciones en el aula, permitiendo una comprensión profunda de las prácticas y competencias emocionales de las maestras. Los hallazgos indicaron que las maestras poseían un nivel variable de competencias emocionales, con fortalezas en áreas como la empatía y la gestión de emociones propias, pero también se identificaron áreas de mejora en la implementación de estrategias de educación emocional con los niños. Se concluyó que es fundamental fortalecer competencias emocionales en formadoras que atienden a infantes, recomendando la implementación de programas de formación continua que aborden estas habilidades de manera integral.

García y Pérez (2024) presentaron el artículo “Evolución temporal y diferencias en la competencia emocional de maestros en formación y en ejercicio” con el objetivo de describir el nivel de competencia emocional, comparando ambos grupos colectivos y evaluando su evolución a lo largo del tiempo en ausencia de capacitación específica. La investigación se llevó a cabo en la Comunidad Autónoma de Madrid, España, y utilizó como instrumento de medición el TMMS-24 (*Trait Meta-Mood Scale*), aplicando a una muestra total de 950 participantes, compuesta por 658 estudiantes de magisterio y 292 docentes en ejercicio. Asimismo, se recopiló información sobre variables sociodemográficas como edad, género, curso académico en el caso de los estudiantes y años de experiencia para el grupo de docentes. Los resultados evidenciaron que, en el caso de los maestros en ejercicio, la edad y la trayectoria profesional tuvieron un impacto muy reducido en la evolución de la competencia emocional (CE). En contraste, entre los estudiantes, dicha competencia mostró una tendencia a incrementarse con la edad y el avance en los estudios. Los autores concluyeron que la competencia emocional puede potenciarse de manera significativa mediante la incorporación de formación reglada en los planes de estudio de grado, lo cual permitiría que las políticas educativas respondan a las exigencias actuales del mercado laboral y contribuyan al desarrollo profesional del docente, dotando a los egresados de competencias transversales altamente valoradas en el siglo XXI.

Nieto y Ortiz (2024) expusieron “Las competencias emocionales de los docentes, para moderar y mediar las conductas disruptivas” con el propósito de identificar y proponer competencias socioemocionales que permitan a los docentes moderar y mediar las conductas disruptivas dentro del salón de clases. La investigación se llevó a cabo en la Escuela Normal Rural "Justo Sierra Méndez", en México. Se realizó una investigación documental con enfoque cualitativo, recopilando y analizando información de diversas fuentes bibliográficas relacionadas con las competencias emocionales y gestión de comportamientos disruptivos en ambientes educativos. Entre sus hallazgos se identificaron las competencias emocionales: Reconocer y aceptar las propias emociones y las de los estudiantes. Prestar atención activa a las señales emocionales de los alumnos. Integrar las emociones en el proceso cognitivo para una mejor toma de decisiones. Gestionar adecuadamente las emociones para mantener un ambiente de aprendizaje positivo, y brindar apoyo emocional a los estudiantes, fomentando relaciones de confianza. Estas competencias permiten a los docentes manejar de manera efectiva las conductas disruptivas, promoviendo un clima escolar favorable para el aprendizaje. Se concluyó que es fundamental que los docentes desarrollen competencias emocionales para enfrentar los desafíos actuales en el aula. La formación docente debe incluir el fortalecimiento de estas competencias, ya que contribuyen significativamente a la moderación y mediación de conductas disruptivas, mejorando así la convivencia escolar y el proceso educativo en general.

Espinoza (2024) presentó la tesis maestra “Comunicación entre docentes y autoridades para la gestión escolar de la unidad educativa Carlos Rigoberto Vintimilla” con la intención de establecer los estilos de comunicación presentes. La investigación se llevó a cabo en Ecuador. El enfoque fue cualitativo, con investigación-acción. Inicialmente, se realizaron entrevistas que permitieron diseñar y aplicar una intervención, culminando en procesos reflexivos. Los hallazgos evidenciaron esfuerzos significativos por parte de docentes y autoridades para mantener una comunicación clara y respetuosa. Sin embargo, se identificaron deficiencias debido a la falta de habilidades comunicativas o a la ineficacia de los mecanismos de comunicación existentes. Se concluye, promover una comunicación asertiva con prioridad entre los actores escolares, con el fin de optimizar las relaciones interpersonales y fortalecer la gestión escolar.

Morocho y Erazo (2024) estudiaron “La comunicación asertiva y su incidencia en el desempeño docente en la U.E. Maximiliano Spiller” cuyo propósito fue analizar cómo la comunicación asertiva impacta en la labor profesional de los formadores educativos. El estudio fue cuantitativo, diseño descriptivo-correlacional. Para la recolección de datos, se aplicaron encuestas estructuradas a una muestra representativa de docentes de la

institución. Los hallazgos indicaron que existe una correlación positiva significativa entre la práctica de la comunicación asertiva y un alto desempeño docente. Los educadores que aplicaban estrategias de comunicación asertiva mostraron mejoras en la interacción con estudiantes y colegas, así como en la gestión del aula. Se concluyó que fomentar habilidades de comunicación asertiva en los docentes es esencial para optimizar su desempeño profesional. Se recomendó implementar programas de comunicación asertiva para la formación del personal docente en la institución.

### **2.1.2. A nivel nacional**

Duncan (2022) publicó el artículo desde Huánuco “Competencia emocional en el profesorado de diferentes niveles educativos: una revisión de la literatura”, cuyo propósito fue examinar y sistematizar la producción científica existente sobre la competencia emocional en docentes de distintos niveles educativos. Empleó la revisión sistemática de literatura, recopilando y analizando estudios previos de diversos contextos y países. Para la selección de los trabajos más relevantes, se aplicaron criterios específicos de inclusión y exclusión, complementados con técnicas de análisis cualitativo que permitieron detectar patrones y temáticas recurrentes. Los resultados pusieron de manifiesto que la competencia emocional constituye un elemento clave tanto para el desempeño profesional docente como para el bienestar del alumnado. Sin embargo, se observa una variabilidad en la definición y medición de esta competencia entre los estudios analizados, así como la ausencia de programas de formación específicos que fomenten su desarrollo. Concluye que, pese al reconocimiento generalizado de la relevancia de la competencia emocional en la enseñanza, es necesario unificar criterios conceptuales y metodológicos en futuras investigaciones. Asimismo, se recomienda la implementación de planes de formación docente que integren de manera explícita el fortalecimiento de estas competencias, con el objetivo de optimizar la práctica pedagógica y mejorar el clima de aprendizaje.

Mamani (2024) realizó la investigación “Influencia de la comunicación asertiva en la gestión educativa en docentes de un consorcio educativo de Lima-2024” con el fin de determinar el vínculo entre dichas variables. el enfoque fue cuantitativo, básico, diseño correlacional-causal. La población estuvo conformada por 70 docentes, con selección de una muestra de 59 profesores. Los datos fueron recolectados mediante un cuestionario validado por expertos y se calculó el coeficiente alfa de Cronbach para obtener la confiabilidad. Los hallazgos indicaron que el 23.7% de los formadores presentaron un nivel medio de comunicación asertiva y una gestión educativa regular. Asimismo, el 37.2% mostró un alto nivel de comunicación asertiva y una gestión educativa eficiente. Se concluyó que existe una influencia significativa de la comunicación asertiva en la gestión educativa de los

docentes del consorcio educativo en Lima. Se recomendó implementar programas de formación en comunicación asertiva para mejorar la gestión educativa.

## **2.2. Fundamentos teóricos**

### **2.2.1. Competencia emocional**

#### **2.2.1.1. Definiciones**

Según Ibarrola (2010) las competencias emocionales son entendidas como el conjunto de capacidades que facilitan interacciones tanto con los demás como con uno mismo, promoviendo el bienestar personal, el logro de metas individuales y profesionales, así como una óptima adaptación al entorno en el que se desenvuelve la persona. Se enfatiza que los docentes necesitan competencias emocionales para manejar adecuadamente sus propias emociones y las de sus alumnos, favoreciendo un ambiente de aprendizaje positivo.

Pegalajar y López (2015) definen a la competencia emocional como un conjunto de destrezas que posibilitan a las personas reconocer, comprender, manifestar y regular sus propias emociones, así como gestionar las emociones de quienes les rodean. Estas capacidades resultan esenciales para fortalecer las relaciones interpersonales y favorecer el bienestar emocional en el ámbito educativo, con especial relevancia en la etapa de formación inicial del profesorado. Dicho constructo abarca componentes como la autoconciencia, la autorregulación, la motivación, la empatía y las habilidades sociales, considerados elementos clave para el ejercicio docente eficaz y para la generación de entornos escolares que promuevan una convivencia positiva y un clima propicio para el aprendizaje.

Muy alineada con la perspectiva de Duncan (2022) la competencia emocional puede entenderse como un conjunto de capacidades orientadas a favorecer la construcción de vínculos interpersonales positivos y a propiciar un clima de aprendizaje equilibrado y constructivo. Este concepto integra dimensiones como la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales, las cuales resultan indispensables para gestionar de forma efectiva las interacciones y dinámicas emocionales presentes en el aula, contribuyendo así al bienestar tanto del profesorado como del estudiantado.

Bisquerra (2007) la describe como "el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales". En él, destaca la importancia de una comprensión integral de las emociones para una adecuada interacción social y personal. Estructurada en 5 competencias: (1) Conciencia emocional, es la capacidad para percibir y ser consciente de las propias emociones y de las emociones de los demás. (2) Regulación

emocional, es la habilidad para manejar y controlar las emociones de manera apropiada. (3) Autonomía emocional, incluye características como la autoestima, actitud positiva ante la vida y responsabilidad individual. (4) Competencia social, referida a la habilidad de establecer relaciones interpersonales saludables y comunicarse eficazmente; y (5) Competencias para la vida y el bienestar, relacionadas con las herramientas para afrontar de manera efectiva los retos de la vida diaria y contribuir al bienestar tanto personal como colectivo.

Según Hernández (2017) en su artículo revela que la inteligencia emocional, basada en los modelos de Salovey y Mayer (1990) y ampliada por Goleman (1995), es un componente central de las competencias emocionales, y su desarrollo en los docentes es clave para mejorar la interacción en el aula. Propone las siguientes competencias:

(1) Autoconciencia, es la habilidad de identificar las emociones que estamos experimentando en un momento específico y emplear ese conocimiento para orientar nuestras decisiones. (2) Control emocional, consiste en gestionar nuestras emociones de manera que contribuyan al desarrollo de la actividad que realizamos, evitando que interfieran negativamente en su ejecución. (3) Motivación, implica aprovechar nuestras inclinaciones internas más significativas para orientarnos hacia el cumplimiento de nuestras metas, impulsarnos a actuar, aumentar nuestra efectividad y mantenernos firmes ante las dificultades y frustraciones que puedan surgir. (4) Empatía, entendida como la capacidad que percibe y comprende las emociones de los demás, poniéndose en su lugar y fomentando vínculos positivos en las relaciones interpersonales. (5) Manejo de relaciones, consisten en el eficaz manejo de emociones, interpretando de forma acertada las dinámicas sociales y actuando con fluidez en distintos contextos.

Bayón (2015) argumenta que la competencia emocional en los profesores no solo facilita la gestión adecuada de sus propias emociones, sino que también influye positivamente en el clima del aula y en el aprendizaje de los discentes. Sugieren que la formación docente debería incluir programas que promuevan el autoconocimiento, la autorregulación emocional y la empatía, considerando estas habilidades como fundamentales para enfrentar los desafíos educativos actuales. Por otro lado, De la Herrán (2004) firma que, un formador con una autoestima baja no cuenta con las condiciones óptimas para contribuir al aprendizaje de sus estudiantes ni para avanzar en su crecimiento profesional.

#### **2.2.1.2. Importancia**

Palomera et al. (2008) destacan la importancia de incluir las competencias emocionales como parte fundamental en la formación de los docentes. Los autores argumentan que la inteligencia emocional, definida como la capacidad para percibir, comprender y regular las

emociones propias y ajenas, influye significativamente en el bienestar y eficacia tanto de los profesores como de los discentes. Además, se resalta que la legislación educativa actual exige a los maestros desempeñar múltiples funciones que requieren un alto nivel de competencias emocionales. Por ello, se propone que la formación inicial del profesorado incorpore el desarrollo de estas habilidades para mejorar la calidad educativa y promover entornos de aprendizaje más saludables. Inciden, que el desarrollo de competencias emocionales es esencial tanto para que los niños, quienes serán los adultos del futuro, como para el profesorado, logren adaptarse de manera exitosa a las exigencias del entorno. Esta formación no solo resulta decisiva para fomentar estas habilidades en los estudiantes o prevenir problemas de salud mental en los docentes, sino también para establecer ambientes que promuevan un aprendizaje efectivo.

También, Pegalajar y López (2015) argumentan que se debe integrar el fortalecimiento de las competencias emocionales en preparar de manera integral a los docentes de educación inicial, siendo competencias esenciales para mejorar la calidad educativa, ya que permiten a los futuros maestros tomar conciencia de sí mismos, aprendan a regular sus propias emociones y sean capaces de identificar y comprender las emociones de las personas con las que interactúan.

### **2.2.1.3. Dimensiones**

Palomera et al. (2008) particiona la competencia emocional en: la percepción, la comprensión, la regulación, y la facilitación

#### **a) Dimensión 1. Percepción emocional**

Es la capacidad para identificar las emociones propias y ajenas a través de señales verbales, no verbales y contextuales. Incluye la habilidad de reconocer emociones en expresiones faciales, tono de voz y lenguaje corporal. Los autores destacan que la percepción emocional es el primer paso para un adecuado procesamiento emocional, ya que permite captar y valorar correctamente los estados emocionales de uno mismo y de los demás.

#### **b) Dimensión 2. Comprensión emocional**

Es la capacidad para analizar y entender las emociones, sus matices, y cómo estas evolucionan en diferentes contextos. Implica interpretar emociones complejas y reconocer las conexiones entre ellas. Según los autores, la comprensión emocional permite a los docentes anticipar cómo las emociones pueden influir en el comportamiento y en las relaciones interpersonales.

**c) Dimensión 3. Regulación emocional**

Consiste en gestionar y controlar las emociones de manera adecuada para favorecer el bienestar propio y ajeno. Incluye la capacidad de reducir emociones negativas y potenciar las positivas en diferentes situaciones. La regulación emocional es fundamental para que los docentes manejen el estrés laboral y mantengan un clima emocional positivo en el aula.

**d) Dimensión 4. Facilitación emocional**

Es la habilidad para emplear las emociones como herramientas que potencien el pensamiento, la toma de decisiones y la creatividad. Permite usar los estados emocionales para enfrentar problemas y generar soluciones innovadoras. Los autores señalan que la utilización emocional ayuda a los docentes a motivarse y motivar a los estudiantes, creando un ambiente de aprendizaje efectivo.

**2.2.1.4. Teorías que fundamenta la competencia emocional**

La variable competencia emocional, se fundamenta en teorías psicológicas que explican cómo las personas perciben, comprenden, regulan y utilizan las emociones. Las principales teorías relacionadas son:

**a) Teoría de inteligencia emocional**

Salovey y Mayer (1990) definen "la inteligencia emocional como la capacidad para percibir, integrar, comprender y regular las emociones propias y ajenas, promoviendo un crecimiento emocional e intelectual" (p. 189). Esta teoría incluye cuatro habilidades que fundamentan la competencia emocional: Percepción emocional, es el reconocimiento preciso de las emociones en uno mismo y en otros. Comprensión emocional, es la capacidad de interpretar y analizar las emociones. Regulación emocional, es el manejo de las emociones para promover el bienestar. Facilitación emocional, es el uso de las emociones para facilitar el pensamiento y la resolución de problemas. Es relevante para los docentes porque sus competencias emocionales influyen directamente en el clima escolar y en la interacción con los discentes.

Goleman (1995) amplió la definición de inteligencia emocional, "La inteligencia emocional puede importar tanto o más que el coeficiente intelectual" (p. 34). La cual incluye competencias personales y sociales. Tales como: Competencias personales, es la autoconciencia, autorregulación y automotivación, y las Competencias sociales, tales como la empatía y habilidades sociales. La capacidad de los docentes para regular sus emociones y comprender las de sus alumnos mejora las relaciones interpersonales y el aprendizaje.

**b) Teoría de las competencias emocionales**

Las competencias emocionales son "un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender, expresar y regular adecuadamente las emociones" (Bisquerra, 2009, p. 56). Los elementos son: la conciencia emocional, que es la identificación de las emociones propias y de los demás. Regulación emocional, es un adecuado manejo de las emociones para el bienestar personal. Autonomía emocional, es el desarrollo de la autoestima, autoeficacia y actitud positiva. Competencia social, es la habilidad para establecer relaciones empáticas y asertivas. Competencia para la vida y bienestar, es la capacidad de adoptar un enfoque proactivo y positivo en la vida. Esta teoría, enfatiza que la adquisición de competencias emocionales es fundamental para la educación integral de los docentes y su capacidad para influir en el bienestar emocional de los alumnos. Se utiliza ampliamente en programas de educación emocional y formación docente.

**c) Teoría de la autorregulación emocional**

Según Gross (1998) propone que la regulación emocional es un proceso mediante el cual los individuos influyen sobre las emociones que experimentan, cuándo las experimentan y cómo las expresan. Identifica estrategias de regulación basadas en el control cognitivo y conductual, destacando su relevancia para el contexto educativo, donde los docentes deben gestionar emociones intensas en situaciones de aula. Esta teoría refuerza la dimensión de regulación emocional dentro de la competencia emocional.

El autor distingue dos momentos: la primera es la regulación anticipada o centrada en el antecedente, que implica actuar antes de que la emoción surja, por ejemplo, modificando la situación o reinterpretándola cognitivamente. La segunda, la regulación centrada en la respuesta, que ocurre después de que la emoción se ha manifestado, involucrando el control de la expresión emocional, la atención y la conducta observable. Estas estrategias permiten decidir qué emociones experimentar, cuándo hacerlo y cómo expresarlas adecuadamente según el contexto. Desde el punto de vista educativo, esta teoría cobra especial relevancia, ya que los docentes se enfrentan cotidianamente a situaciones emocionales complejas, conflictos en el aula, sobrecarga laboral o comportamientos desafiantes, que demandan un manejo emocional eficaz. La capacidad de autorregular las emociones permite a los maestros mantener la calma, preservar la objetividad y actuar con empatía, favoreciendo la convivencia y el clima emocional positivo del aula.

**d) Teoría del aprendizaje socioemocional**

Según Casel (2020) establece que las competencias emocionales se desarrollan mediante la enseñanza sistemática de cinco dominios: autoconciencia, autorregulación, conciencia

social, habilidades de relación y toma de decisiones responsable. En la práctica docente, estas dimensiones sustentan la formación integral del profesorado y promueven climas de aula positivos y colaborativos.

El autor estructura el aprendizaje socioemocional en cinco dominios interrelacionados que constituyen la base del desarrollo emocional y social de las personas: autoconciencia, autorregulación, conciencia social, habilidades de relación y, toma de decisiones responsables.

Desde la perspectiva educativa, esta teoría enfatiza que el docente es un mediador clave en la enseñanza socioemocional, ya que a través de su ejemplo, interacciones y estrategias pedagógicas, favorece el desarrollo de dichas competencias tanto en sí mismo como en sus estudiantes. En este sentido, un docente que cultiva su autoconciencia y autorregulación emocional está en mejores condiciones para promover ambientes de aula empáticos, inclusivos y colaborativos, donde prevalezca la comprensión mutua y la participación activa.

## **2.2.2. Estilo de comunicación**

### **2.2.2.1. Definiciones**

Desde sus concepciones más antiguas, la comunicación se ha entendido como el acto de transmitir información, siendo un elemento clave en el progreso de la humanidad. Este término evoca ideas de conexión, unión, relación, interacción y compartir (Gaya et al., 2022). En esencia, la comunicación implica una interacción entre individuos o grupos, quienes buscan expresar necesidades o resolver conflictos en función del contexto en el que se encuentran (Chávez et al., 2022).

Según el modelo de Aristóteles, la comunicación efectiva ocurre cuando el emisor y el receptor comparten información de manera que el mensaje sea comprendido. Para lograrlo, es fundamental que ambos utilicen correctamente los elementos de la comunicación, ya que estos son esenciales tanto para transmitir como para interpretar el mensaje. Una correcta interpretación permitirá al receptor responder de forma adecuada (Morales, 2022).

Según Castells (2013), la comunicación constituye un aspecto esencial que permite a las personas conectarse e intercambiar información con quienes los rodean. Este proceso facilita la cohesión entre los individuos dentro de una comunidad, donde se comparten pensamientos, ideas, emociones y sentimientos, fomentando así la colaboración para alcanzar objetivos comunes.

La comunicación se clasifica en dos categorías principales: verbal y no verbal (Fernández, 2022). La comunicación verbal es un proceso complejo que está influenciado por factores culturales, familiares y experiencias individuales. A pesar de las diferencias en los idiomas entre las personas, existen elementos universales que posibilitan la interacción comunicativa. En contraste, la comunicación no verbal se basa en un sistema de signos distinto al lenguaje verbal, manifestándose mediante gestos, miradas y movimientos. Estos elementos suelen ser percibidos de manera inconsciente por el receptor del mensaje (Zayas, 2012).

Espinoza (2024) hace referencia que los estilos de comunicación son formas y métodos que los individuos emplean para expresar y compartir información, incluyendo aspectos verbales y no verbales que influyen en la efectividad de las interacciones.

Camargo y Hederich (2007) describen el estilo de comunicación como una pauta personal que evidencian un patrón de conducta recurrente, estableciendo una norma propia de cada persona. De esta manera, los estilos se conciben como constructos que reflejan una tendencia estable en la forma de interactuar. Además, los autores destacan que estos estilos pueden percibirse con facilidad, ya que se manifiestan a través de elementos no verbales como gestos, expresiones faciales y movimientos, los cuales revelan aspectos específicos del proceso comunicativo de cada persona.

Según Pérez et al. (2010) los estilos de comunicación se clasifican en tres categorías: pasivo, agresivo y asertivo. El estilo pasivo se caracteriza por personas que tienden a evitar defender sus ideas o establecer límites personales, permitiendo que otros influyan en su comportamiento de distintas maneras. Las personas con este estilo suelen evitar conflictos, lo que puede llevar a la acumulación de frustraciones y una sensación de insatisfacción personal. El estilo agresivo se asocia con comportamientos que buscan imponer ideas, derechos o deseos de manera hostil, a menudo ignorando o violando los derechos de los demás. Las personas con este estilo tienden a utilizar el tono de voz elevado, expresiones faciales de desprecio o rechazo, y actitudes intimidantes para mantener el control en sus interacciones. El estilo asertivo característico de las personas que expresan sus ideas, emociones y derechos de manera clara, directa y respetuosa, sin menospreciar los derechos de los demás. Este estilo favorece relaciones interpersonales saludables, ya que permite comunicar necesidades y opiniones sin generar conflictos innecesarios.

Por otro lado, Castro y Calzadilla (2021) describen el estilo agresivo en la comunicación como propio de individuos que muestran comportamientos hostiles, con inclinación hacia la humillación y el insulto. Estas personas suelen mantener contacto visual con expresiones de desprecio o rechazo, ignorar los derechos de los demás y buscar imponer

control en cualquier situación. Además, tienden a ser amenazantes y utilizan un tono de voz elevado y desafiante en sus interacciones.

El estilo de comunicación se define como el conjunto de patrones de comportamiento que una persona utiliza para expresar sus pensamientos, emociones e ideas en sus interacciones con los demás. Estos estilos reflejan la manera en que una persona transmite y recibe información, e incluyen elementos verbales y no verbales que afectan la eficacia y el impacto de la comunicación. (Hargie, 2011; Pérez, 2019).

#### **2.2.2.2. Dimensiones**

Según García (2020, como se cita en Piuri, 2024) define a los estilos de comunicación, como la manera en que las personas interactúan con quienes las rodean y están determinados por factores como su personalidad, el contexto cultural, el ambiente en el que se desenvuelven y sus vivencias previas (p. 32). Se identificó, estilo de comunicación asertivo, estilo de comunicación pasivo, estilo de comunicación agresivo y estilo de comunicación pasivo-agresivo. Para la investigación serán las dimensiones que se pretende medir.

##### **a) Dimensión 1. Estilo asertivo**

El estilo de comunicación asertivo es el más efectivo para transmitir mensajes y manejar conflictos, ya que permite responder adecuadamente y reducirlos. Los conflictos suelen originarse por problemas de comunicación, más que por la personalidad, y dependen del comportamiento y las habilidades sociales de las personas (Gañan, 2018).

El estilo asertivo es fundamental para manejar de manera efectiva las interacciones, especialmente en situaciones de conflicto. Este enfoque no solo facilita la resolución de problemas, sino que también contribuye a reducir la tensión y mejorar las relaciones interpersonales. El argumento de que los conflictos se generan más por la falta de comunicación que por rasgos de personalidad destaca la importancia de desarrollar habilidades sociales que permitan expresarse de manera clara y respetuosa. Esto implica que la asertividad no es una cualidad innata, sino una habilidad que puede fortalecerse con práctica y formación, ayudando a las personas a manejar mejor sus comportamientos y sus relaciones con los demás.

##### **b) Dimensión 2. Estilo pasivo**

Una persona pasiva, según Hovarth (2020) se define por su falta de iniciativa y tendencia a dejar que otros tomen el control. Socialmente, es reservada, evita interacciones, tiene dificultades para mantener conversaciones y suele sentirse desconectada de los grupos.

La pasividad en una persona refleja una actitud de retraimiento y falta de iniciativa, lo que puede impactar tanto en sus interacciones sociales como en su desarrollo personal. Este comportamiento tiende a limitar la capacidad de una persona para establecer vínculos significativos, participar activamente en grupos o enfrentar situaciones de manera efectiva. La dificultad para comunicarse y sentirse parte de un entorno social puede estar asociada con una baja autoestima o inseguridades que restringen su participación activa. Esto sugiere que fomentar habilidades de comunicación y autoconfianza podría ser clave para ayudar a personas con estas características a integrarse mejor en su entorno y a asumir un rol más activo en sus relaciones y actividades cotidianas.

### **c) Dimensión 3. Estilo Agresivo**

El estilo de comunicación agresivo implica expresar ideas de forma directa, pero sin asertividad, lo que puede afectar negativamente al receptor, dañando su autoestima. Este estilo es visto como perjudicial porque puede ofender, incomodar y dejar una mala impresión. A menudo, quienes lo emplean confunden agresividad con asertividad, transformando una posible interacción efectiva en una experiencia negativa (Pérez, 2019).

El estilo de comunicación agresivo refleja una falta de consideración hacia los efectos que los mensajes pueden tener en los demás, lo que puede dañar la autoestima del receptor y dificultar la interacción. Aunque las personas que emplean este estilo suelen ser directas, carecen de las habilidades propias de la asertividad, lo que transforma su comunicación en una experiencia negativa y, a menudo, conflictiva. Este estilo no solo genera malestar, sino que también puede deteriorar las relaciones interpersonales, ya que fomenta el rechazo y dificulta el entendimiento mutuo. El análisis subraya la importancia de distinguir entre la agresividad y la asertividad, ya que esta última permite expresar ideas de manera efectiva sin causar daño, promoviendo un ambiente comunicativo más saludable y productivo.

### **d) Dimensión 4. Estilo pasivo-agresivo**

El estilo de comunicación pasivo-agresivo, según Rodríguez (2020), combina elementos del estilo pasivo y agresivo. Las personas con este estilo expresan sus emociones mediante sarcasmo, comentarios ambiguos o irrespetuosos, evitando la confrontación directa y recurriendo a terceros. Además, tienden a ser manipuladoras, utilizando comportamientos indirectos para mostrar su molestia sin abordar el conflicto abiertamente.

El estilo de comunicación pasivo-agresivo es una mezcla de actitudes que combinan la evitación del conflicto directo con comportamientos hostiles encubiertos. Las personas que utilizan este estilo tienden a expresar su malestar o desacuerdo de manera indirecta, recurriendo al sarcasmo, comentarios ambiguos o manipulaciones para transmitir sus

pensamientos. Esta forma de comunicación refleja una falta de confianza para abordar los problemas de manera abierta y directa, lo que puede generar malentendidos y tensiones en las relaciones interpersonales. Además, la falta de confrontación directa puede perpetuar los conflictos en lugar de resolverlos, lo que impacta negativamente tanto en el comunicador como en quienes lo rodean. Este análisis resalta la importancia de desarrollar habilidades asertivas para evitar los efectos perjudiciales de este estilo comunicativo.

### **2.2.2.3. Importancia**

Los estilos de comunicación que utilizan los docentes son fundamentales para el proceso educativo, ya que influyen directamente en el aprendizaje y en el desarrollo de los discentes. Monje et al. (2009) sostiene que cuando los profesores emplean una comunicación asertiva, favorecen el rendimiento académico de sus alumnos, lo que evidencia la necesidad de valorar la comunicación como un elemento esencial en la formación de la personalidad y en el proceso de socialización.

De forma complementaria, Ortiz (1998) afirma que existe una vinculación estrecha entre la comunicación pedagógica y el aprendizaje escolar, subrayando que una comunicación eficaz en el aula es esencial para un proceso educativo exitoso.

Además, Bolaños (2019) destaca que una comunicación efectiva por parte del profesor, que incluye aspectos como la gestualidad y la organización del aula, es decisiva para lograr una enseñanza de calidad.

### **2.2.2.4. Teorías que sustentan el estilo de comunicación**

La comunicación es un proceso complejo que integra factores psicológicos, sociales y culturales. El estudio de los estilos de comunicación se apoya en diversas teorías que explican cómo los individuos expresan pensamientos y emociones en la interacción con otros. Estas teorías permiten comprender los patrones de comportamiento comunicativo que influyen directamente en la práctica docente y en la calidad de las relaciones pedagógicas.

#### **a) Teoría de los estilos de comunicación**

La teoría de los estilos de comunicación no tiene un único precursor claramente identificado, ya que ha sido desarrollada y enriquecida por varios autores a lo largo del tiempo. Sin embargo, algunos de los principales contribuyentes al estudio de los estilos de comunicación son: Satir (1988), fue una pionera en la terapia familiar y describió diferentes patrones de comunicación interpersonal en el contexto de las relaciones familiares. Su trabajo influyó significativamente en la conceptualización de los estilos de comunicación. Watzlawick et al. (1967), aunque su principal contribución está asociada con la teoría de la comunicación humana, también trabajaron en identificar patrones de comunicación que

podrían clasificarse como estilos. Fisher (1986), enfatizó la importancia de los estilos de comunicación en contextos grupales y organizacionales, destacando cómo las diferencias en los estilos afectan las dinámicas sociales.

Estos autores centran en cómo las personas expresan sus pensamientos, emociones e ideas en diferentes contextos, y cómo esto afecta sus relaciones interpersonales. Los estilos de comunicación se definen como patrones de comportamiento recurrentes que influyen en la manera de transmitir y recibir mensajes. Identifican cuatro estilos principales: Asertivo (Expresión de ideas y emociones de manera clara y respetuosa), Pasivo (Tendencia a evitar conflictos y no expresar necesidades propias), Agresivo (Forma dominante y hostil de comunicarse), Pasivo-agresivo (Expresión indirecta de emociones, evitando la confrontación directa).

Hargie (2011) describe los estilos de comunicación como patrones consistentes en la forma en que las personas se expresan y se relacionan con otros. "La comunicación efectiva depende no solo del contenido del mensaje, sino también del estilo en que se entrega" (p. 52).

La comunicación es una herramienta fundamental en el ámbito educativo, y los estilos de comunicación desempeñan un papel decisivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Burga, 2024).

#### **b) Teoría de la comunicación humana**

La teoría de la comunicación humana, desarrollada por Watzlawick, Beavin y Jackson (1967), analiza la comunicación como un proceso integral que abarca no solo el intercambio de información verbal, sino también los elementos no verbales y las dinámicas interpersonales. Esta teoría se centra en los patrones de interacción, los contextos en los que ocurre la comunicación y cómo estos influyen en las relaciones humanas.

Los principios fundamentales son: Toda acción o inacción tiene valor comunicativo. Incluso el silencio, las expresiones faciales o la postura corporal transmiten mensajes. La comunicación tiene un doble nivel, contenido (Información explícita del mensaje) y relación (Cómo el mensaje define la relación entre los interlocutores). Cada participante en una interacción puede interpretar el inicio y la continuidad de la comunicación de manera diferente, lo que puede generar conflictos si no se comprenden estas diferencias. Comunicación digital (Comunicación verbal, que utiliza palabras para transmitir significado.) y analógica (Comunicación no verbal, que incluye gestos, expresiones faciales y tono de voz). Interacción simétrica (Basadas en igualdad entre los interlocutores.) o complementaria (Basadas en diferencias de rol o posición). Esta teoría establece que toda

comunicación tiene un contenido y un componente relacional. "No es posible no comunicar; incluso el silencio es una forma de comunicación" (Watzlawick et al., 1967, p. 5).

### **c) Teoría de la asertividad**

Según Alberti y Emmons (2008) expone que la asertividad es la habilidad de expresar opiniones, sentimientos y derechos de manera honesta, directa y respetuosa. Esta teoría sirve de base para el estilo de comunicación asertivo, considerado el más efectivo en contextos educativos, al promover interacciones empáticas y equitativas entre docentes y estudiantes.

Desde esta perspectiva, ser asertivo implica reconocer y comunicar las propias necesidades y opiniones, al mismo tiempo que se consideran los sentimientos y derechos de los otros. A diferencia de los estilos comunicativos pasivo o agresivo, la asertividad busca la autenticidad en la expresión emocional y la eficacia en la resolución de conflictos, fortaleciendo las relaciones interpersonales y el bienestar emocional. En este sentido, la asertividad no es una característica innata, sino una habilidad aprendida que puede desarrollarse mediante la reflexión personal y la práctica constante. En el ámbito educativo, esta teoría tiene una trascendencia particular, ya que el docente se convierte en un modelo de comunicación para sus estudiantes. Un maestro asertivo es capaz de establecer límites de manera adecuada, expresar sus expectativas con claridad y atender las necesidades emocionales del aula sin perder el control ni la empatía.

### **d) Teoría de la comunicación interpersonal**

Según Schutz (1958) plantea que las relaciones humanas se basan en tres necesidades fundamentales: inclusión, control y afecto. Estas dimensiones determinan el modo en que las personas se comunican y se relacionan. En el ámbito docente, esta teoría explica cómo los diferentes estilos de comunicación responden a la necesidad de pertenecer, ejercer autoridad o establecer vínculos afectivos con los demás.

La necesidad de inclusión se refiere al deseo humano de formar parte de un grupo, ser reconocido y participar activamente en las interacciones sociales. La necesidad de control implica el grado de influencia o autoridad que una persona busca ejercer dentro de la relación, manifestándose en comportamientos que van desde la toma de decisiones hasta la organización del entorno comunicativo. Finalmente, la necesidad de afecto se vincula con la búsqueda de aceptación, cercanía emocional y vínculos de confianza con los demás. Estas tres dimensiones se entrelazan para configurar diferentes estilos comunicativos, que varían según el equilibrio o predominio de cada una. En el contexto educativo, esta teoría resulta especialmente relevante, ya que explica cómo las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes se ven influenciadas por estas necesidades.

## **CAPÍTULO III**

### **MATERIALES Y MÉTODOS**

#### **2.1. Ámbito y condiciones de la investigación**

##### **2.1.1. Contexto de la investigación**

El estudio se llevó a cabo en las instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Rioja, región San Martín, tanto en zonas urbanas como rurales.

##### **2.1.2. Periodo de ejecución**

La ejecución fue realizada durante el mes de junio, que consistió en la aplicación de dos cuestionarios a maestras de ocho instituciones educativas: 205, 297, 231, 288, 287, 303, 089, y 314.

##### **2.1.3. Autorizaciones y permisos**

Se tuvo la autorización de las directoras de las instituciones educativas involucradas en la investigación, tales como: 205, 297, 231, 288, 287, 303, 089, y 314. Así también, se contó con las resoluciones de designación de jurado evaluador, de asesor y la aprobación resolutive de ejecución del proyecto de investigación, por parte de la Escuela de Posgrado de la UNSM.

##### **2.1.4. Control ambiental y protocolos de bioseguridad**

La investigación no representó riesgos para el medio ambiente. Se limitó a la aplicación de cuestionarios sobre competencia emocional y estilo de comunicación.

##### **2.1.5. Aplicación de principios éticos internacionales**

Se dio cumplimiento a lo establecido en el artículo 96° del Reglamento General de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Universidad Nacional de San Martín, asegurando en todo momento la integridad y el respeto durante cada etapa de la investigación.

#### **2.2. Sistema de variables**

##### **2.2.1. Variables principales**

- **Variable 1.** Competencia emocional.

##### **Definición conceptual.**

Se entiende como el conjunto integrado de saberes, destrezas, capacidades y actitudes que permiten interpretar, manifestar y gestionar de manera adecuada las experiencias emocionales propias y ajenas (Bisquerra, 2007).

### Definición operacional.

La competencia emocional se expresa en escala de “baja”, “media”, “alta”, según las respuestas de las preguntas “nunca”, “a veces” y “siempre”. La medición de los 24 ítem, fue mediante el cuestionario, validado mediante juicio de 3 expertos y confiable estadísticamente.

- **Variable 2.** Estilo de comunicación.

### Definición conceptual.

Es el conjunto de patrones de comportamiento que una persona utiliza para expresar sus pensamientos, emociones e ideas en sus interacciones con los demás. (Hargie, 2011).

### Definición operacional.

El estilo de comunicación se expresa en escala de “bajo”, “regular”, “alto”, según las respuestas de las preguntas “nunca”, “a veces” y “siempre”. La medición de los 24 ítem, fue por un cuestionario, validado mediante juicio de 3 expertos y confiable estadísticamente.

**Tabla 1**

*Descripción de variables por objetivo específico*

Objetivo específico Nº 1: Describir el nivel de la competencia emocional en las docentes de educación inicial del distrito de Rioja, según dimensiones: percepción emocional, comprensión emocional, regulación emocional y facilitación emocional.

Variable abstracta	Variable concreta	Medio de registro	Unidad de medida
V1. Competencia emocional	D11. Percepción emocional.	Cuestionario	Ordinal: Baja Media Alta
	D12. Comprensión emocional.		
	D13. Regulación emocional.		
	D14. Facilitación emocional.		

Objetivo específico Nº 2: Identificar el estilo de comunicación predominante en las docentes de educación inicial del distrito de Rioja, según dimensiones: asertivo, pasivo, agresivo y pasivo-agresivo.

Variable abstracta	Variable concreta	Medio de registro	Unidad de medida
V2. Estilo de comunicación	D21. Asertivo.	Cuestionario	Ordinal: Bajo Regular Alto
	D22. Pasivo.		
	D23. Agresivo.		
	D24. Pasivo-agresivo.		

Objetivo específico № 3: Analizar la relación de cada dimensión de la competencia emocional con cada dimensión del estilo de comunicación en las docentes de educación inicial del distrito de Rioja.

Variable abstracta	Variable concreta	Medio de registro	Unidad de medida
			Rho ±:
Correlación	Correlación (D <sub>11</sub> , D <sub>12</sub> ,	Prueba estadística:	Nula
(D <sub>11</sub> , D <sub>12</sub> , D <sub>13</sub> , D <sub>14</sub> ,	D <sub>13</sub> , D <sub>14</sub> , V <sub>2</sub> )	Coefficiente de	Muy baja
V <sub>1</sub> ); (D <sub>12</sub> , D <sub>22</sub> , D <sub>32</sub> ,	Correlación (V <sub>1</sub> , D <sub>12</sub> ,	Correlación de	Moderada
D <sub>42</sub> , V <sub>2</sub> )	D <sub>22</sub> , D <sub>32</sub> , D <sub>42</sub> )	Spearman.	Alta
	Relación (V <sub>1</sub> , V <sub>2</sub> )		Muy alta

### 2.2.2. Variables secundarias

La no participación en el llenado de los cuestionarios por inasistencia.

## 2.3. Procedimientos de la investigación

### 2.3.1. Diseño de investigación

El tipo de investigación fue básico, dado que tiene como objetivo primordial aumentar el cuerpo de conocimiento existente mediante el estudio y la comprensión profunda de fenómenos teóricos, sin preocuparse inicialmente por sus aplicaciones prácticas (Sánchez y Reyes, 2015). En esta investigación describirá minuciosamente las variables competencia emocional y el estilo de comunicación, tanto en dimensiones como en indicadores.

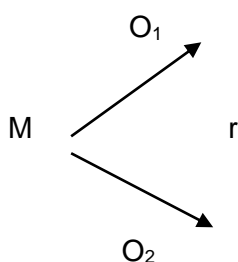
Según Ñaupas et al. (2018) el nivel de alcance fue la investigación descriptiva, dado que se centra en detallar las características fundamentales de fenómenos específicos, utilizando criterios sistemáticos que permiten establecer su estructura o comportamiento. (p. 134). En esta investigación, detallará el estudio de las dimensiones de la competencia emocional: percepción, comprensión, regulación y facilitación, como también, del estilo de comunicación en sus dimensiones: asertivo, pasivo, agresivo y pasivo-agresivo.

Población y muestra: Según Triola (2018), la población se define como "el conjunto completo de todos los individuos, cosas o eventos sobre los que se desea investigar en relación con una característica específica" (p. 25). En esta investigación, estuvo conformado por 8 instituciones educativa del nivel inicial (288, 831, 297, 205, 287, 303, 089, 314) que hicieron un total de 49 maestras.

La muestra se refiere a una porción representativa de una población, escogida siguiendo criterios específicos, con el objetivo de realizar inferencias y obtener conclusiones aplicables al grupo más amplio (Hernández et al., 2014). Para ese estudio, lo conformó la

población, con muestreo no probabilístico de tipo por conveniencia, la cual fue de 49 maestras.

Según Kerlinger y Lee (2002), el diseño correlacional es un procedimiento de investigación no experimental que tiene como objetivo principal determinar si existe una correlación significativa entre dos o más variables cuantitativas. Para la investigación se utilizará para describir y cuantificar las relaciones entre la variable competencia emocional y estilo de comunicación. También se harán correlaciones entre las dimensiones de cada una de dichas variables. El diseño es como sigue:



Donde:

O<sub>1</sub> = Variable 1: Competencia emocional.

M = Muestra de docentes de educación inicial.

O<sub>2</sub> = Variable 2: Estilo de comunicación.

r = Relación de las variables

La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, dado que permitió recolectar, procesar y analizar datos numéricos con el propósito de describir y establecer relaciones entre las variables: competencia emocional y estilo de comunicación (Hernández, et al., 2014).

Se empleó la técnica de encuesta, dado que resultó adecuada para obtener información estandarizada y confiable de una muestra de 49 maestras de educación inicial. Esta técnica consistió en la administración de cuestionarios con ítems cerrados, permitiendo captar de manera eficiente las percepciones y comportamientos relacionados con las variables en estudio (Hernández, et al., 2014).

Se utilizó un cuestionario estructurado, el cual estuvo conformado por ítems organizados en escalas tipo Likert de tres puntos (1 = nunca, 2 = a veces, 3 = siempre). Este instrumento permitió medir cuantitativamente cada dimensión de las variables. La competencia emocional fue medida por un cuestionario que se estructuró en 4 dimensiones: percepción,

comprensión, regulación y facilitación emocional; mientras que para el estilo de comunicación, se consideraron las dimensiones asertiva, pasiva, agresiva y pasivo-agresiva (Cabezas, 2012).

### **2.3.2. Objetivo específico 1**

Describir el nivel de la competencia emocional en las docentes de educación inicial del distrito de Rioja, según dimensiones: percepción emocional, comprensión emocional, regulación emocional y facilitación emocional.

#### **a) Actividades y tareas**

Actividad 1: Adaptación del cuestionario respecto a la competencia emocional, según los autores Salovey y Mayer (1990) y Bisquerra (2009).

Actividad 2: Aplicación del cuestionario a una muestra piloto para el cálculo de la confiabilidad.

Actividad 3: Obtención de la validez de constructo del cuestionario de competencia emocional.

#### **b) Descripción de procedimientos**

Se confeccionó un cuestionario con 24 ítem adaptado de los autores Salovey y Mayer (1990) y Bisquerra (2009), con 4 dimensiones: percepción, comprensión, regulación y facilitación. Cada dimensión tuvo 3 indicadores y cada indicador 2 ítem.

Se aplicó el cuestionario que estuvo conformado por 24 ítem. La codificación de respuestas fue: nunca=1, a veces=2 y siempre=3. La escala de medición fue: baja [24-39], media [40-55] y alta [56-72]. Para cada dimensión la escala de medición fue baja [6-9], media [10-13] y alta [14-18]. Luego, se obtuvo el cálculo de la confiabilidad de los datos recopilados de una muestra piloto, la cual fue aceptable ( $r = 0.755$ ).

Se obtuvo la validez de constructo del cuestionario de competencia emocional, la cual fue analizado la variable, dimensiones, indicadores e ítems con la teoría pertinente, obteniendo un resultado de excelente con 4.8 puntos.

#### **c) Técnicas de procesamiento y análisis estadístico**

Se aplicó la escala tipo Likert para registrar las respuestas de cada ítem, mientras que la confiabilidad se estimó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach; el juicio de expertos para medir la validez (Wayne, 1981).

### **2.3.3. Objetivo específico 2**

Identificar el estilo de comunicación predominante en las docentes de educación inicial del distrito de Rioja, según dimensiones: asertivo, pasivo, agresivo y pasivo-agresivo.

### **a) Actividades y tareas**

Actividad 1: Adaptación un cuestionario respecto al estilo de comunicación, según los autores Hargie (2011) y Fernández (2010).

Actividad 2: Aplicación del cuestionario a una muestra piloto para el cálculo de la confiabilidad.

Actividad 3: Obtención de la validez de constructo del cuestionario de estilo de comunicación.

### **b) Descripción de procedimientos**

Se confeccionó un cuestionario con 24 ítem adaptado de los autores Hargie (2011) y Fernández (2010), con 4 dimensiones: asertivo, pasivo, agresivo y pasivo-agresivo. Cada dimensión tuvo 3 indicadores y cada indicador 2 ítem.

Se aplicó el cuestionario que estuvo conformado por 24 ítem. La codificación de respuestas fue: nunca=1, a veces=2 y siempre=3. La escala de medición fue: bajo [24-39], regular [40-55] y alto [56-72]. Para cada dimensión la escala de medición fue bajo [6-9], regular [10-13] y alto [14-18]. Luego, se obtuvo el cálculo de la confiabilidad de los datos recopilados de una muestra piloto, la cual fue aceptable ( $r = 0.807$ ).

Se obtuvo la validez de constructo del cuestionario de estilo de comunicación, la cual fue analizado la variable, dimensiones, indicadores e ítems con la teoría que lo fundamenta, obteniendo un resultado de excelente con 4.8 puntos.

### **c) Técnicas de procesamiento y análisis estadístico**

Se empleó el coeficiente Alfa de Cronbach para estimar la confiabilidad del instrumento, complementado con la aplicación de una prueba de normalidad Asimismo, se elaboraron tablas estadísticas y tablas de distribución de frecuencias, tanto absolutas como relativas simples, conforme a lo planteado por Kerlinger (1983).

## **2.3.4. Objetivo específico 3**

Analizar la relación de cada dimensión de la competencia emocional con cada dimensión del estilo de comunicación en las docentes de educación inicial.

### **a) Actividades y tareas**

Actividad 1: Elaboración de base de datos en Excel y SPSS.

Actividad 2: Cálculo de las medidas estadísticas básicas y comprobación de Hipótesis estadísticas.

Actividad 3: Elaboración de resultados, discusión, conclusiones y recomendaciones.

**b) Descripción de procedimientos**

Se elaboró la base de datos en Excel y luego se confeccionó la base de datos en el software estadístico SPSS, considerando las etiquetas y escala de medición.

Se calculó las medidas estadísticas básicas, la prueba de normalidad, la contrastación de Hipótesis estadística.

Se elaboró los resultados, las conclusiones, la discusión de resultados y las recomendaciones finales de la tesis.

**c) Técnicas de procesamiento y análisis estadístico**

Se seleccionó el método estadístico más pertinente en función de los resultados obtenidos en la prueba de normalidad de Shapiro y Wilk (1965). En el caso de esta investigación, se aplicó el coeficiente de correlación de Pearson, siguiendo las indicaciones de Wayne (1981). Asimismo, se recurrió a la elaboración de tablas estadísticas según Spiegel (1991), incluyendo frecuencias absolutas y relativas simples, así como el cálculo de medidas como la media aritmética, la desviación estándar, el coeficiente de variación y la correlación, de acuerdo con lo expuesto por Wayne (1981).

## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS Y DISCUSIÓN

#### 4.1. Resultado específico 1

Describir el nivel de la competencia emocional en las docentes de educación inicial del distrito de Rioja, según dimensiones: percepción emocional, comprensión emocional, regulación emocional y facilitación emocional.

**Tabla 2**

*Nivel de competencia emocional de las docentes en educación inicial, según dimensiones*

Nivel de competencia emocional	Frecuencia	Dimensiones			
		D <sub>1</sub> . Percepción emocional	D <sub>2</sub> . Comprensión emocional	D <sub>3</sub> . Regulación emocional	D <sub>4</sub> . Facilitación emocional
Bajo	fi	-	-	1	-
	%	-	-	2%	-
Medio	fi	1	13	2	3
	%	2%	26.5%	4.1%	6.1%
Alto	fi	48	36	46	46
	%	98%	73.5%	93.9%	93.9%
Medidas estadísticas	$\bar{X} \pm S$	16.1 $\pm$ 1.1	14.5 $\pm$ 1.7	16.2 $\pm$ 1.9	17 $\pm$ 1.6
	CV%	7%	11.9%	11.4%	9.5%

**Fuente:** Aplicación de cuestionario a docentes, junio 2025. Uso de software SPSS

La Tabla 2 muestra el nivel de competencia emocional de las docentes en educación inicial. Vemos que la dimensión percepción emocional alcanzó un nivel alto en el 98% de las docentes y el 2% en nivel medio. Significando que las docentes muestran una alta presencia de la competencia emocional evaluada en los ítems 1, 3 y 4, especialmente en 4 con un 87.8% de respuestas *siempre*, el ítem 6 destaca como el más débil, con 4.1% de respuestas *nunca*, 49% *a veces* y solo 46.9% *siempre*, lo que indica que más de la mitad de las docentes no ejecutan esta competencia con constancia. Las medidas estadísticas revelan una media de 16.1 puntos y un coeficiente de variación bajo (CV=7%), reflejando una alta capacidad para identificar tanto las propias emociones como las de los demás, con escasa dispersión en las respuestas.

La comprensión emocional presentó el 73.5% en nivel alto, pero el 26.5% en nivel medio, siendo la dimensión con menor proporción de docentes en el nivel alto. Significando que los ítem 8 y 11 muestran buenos niveles de competencia emocional con predominio de respuestas *siempre*, pero el ítem 10 destaca negativamente, con un 12.2% de *nunca* y solo 28.6% de *siempre*, lo cual representa una zona crítica de desarrollo emocional para las docentes. Esto indica que algunas docentes podrían tener dificultades para reflexionar sobre el origen y consecuencias de las emociones en contextos pedagógicos. Las

mediciones revelan una media aritmética de  $14.5 \pm 1.7$  puntos y un coeficiente de variación bajo (CV=11.9%), reflejando que las docentes logran una comprensión emocional alta.

En cuanto a la regulación emocional, el 93.9% de las docentes alcanzó un nivel alto, lo que indica un buen manejo emocional ante situaciones estresantes en el aula. Sin embargo, un 2% se ubicó en el nivel bajo y el 4.1% en nivel medio, lo que requiere atención puntual para prevenir impactos negativos en el ambiente escolar. Viendo en cada ítem, del 13 al 17 reflejan una alta presencia de habilidades emocionales consolidadas en las docentes. Más del 75% en todos ellos respondió *siempre*. Sin embargo, el ítem 18 presenta una debilidad, solo el 24.5% de docentes lo realiza *siempre*, mientras que 67.3% solo *a veces* y 8.2% *nunca*. Las mediciones revelan una media aritmética de  $16.2 \pm 1.9$  puntos y un coeficiente de variación bajo (CV=11.4%), reflejando que las docentes logran una regulación emocional alta.

Finalmente, en la dimensión facilitación emocional, también el 93.9% logró un nivel alto. Esto indica que la mayoría de docentes saben canalizar sus emociones para motivar y generar ambientes positivos en el aula, y solo el 6.1% logró un nivel medio. Entre el análisis por ítem, vemos que el 22 y 23 reflejan un desempeño emocional alto, con más del 93% de respuestas en *siempre*. Mientras que el ítem 24 presenta menor consistencia: solo el 69.4% respondió *siempre* y el 4.1% indicó *nunca*. Esto puede evidenciar una habilidad menos integrada. Las mediciones revelan una media aritmética de  $17 \pm 1.6$  puntos y un coeficiente de variación bajo (CV=9.5%), reflejando que las docentes logran una facilitación emocional alta.

Estos hallazgos coinciden con los reportes de García (2021), quien identificó que el perfil emocional docente puede variar según el nivel educativo, género y años de experiencia. En el presente estudio, la alta puntuación general indica que las docentes de inicial en Rioja muestran una preparación emocional más sólida que la reportada en otros contextos, posiblemente influenciada por factores locales como formación continua o experiencia acumulada. Asimismo, Gómez y Arias (2023) indicaron que, si bien las docentes de la primera infancia mostraban fortalezas en empatía y gestión emocional, aún existían debilidades en la implementación de estrategias de educación emocional. En este estudio, se evidencia un patrón similar en la dimensión comprensión emocional, donde una parte significativa de docentes necesita mayor formación para interpretar emociones en contextos complejos. Por otro lado, Nieto y Ortiz (2024) destacaron que la capacidad de reconocer, aceptar y regular emociones favorece un ambiente de aprendizaje positivo. Los resultados de Rioja refuerzan esta conclusión, pues las dimensiones de regulación y facilitación emocional están mayoritariamente en niveles altos, lo cual puede estar

contribuyendo a la gestión de conductas y el bienestar socioemocional del aula. Finalmente, Duncan (2022) recomendó incorporar programas de formación docente en competencias emocionales como parte integral de la práctica pedagógica. Los niveles alcanzados en esta muestra evidencian una base sólida, pero la heterogeneidad en comprensión emocional indica que aún hay margen para el desarrollo profesional específico en esa dimensión.

## 4.2. Resultado específico 2

Identificar el estilo de comunicación predominante en las docentes de educación inicial del distrito de Rioja, según dimensiones: asertivo, pasivo, agresivo y pasivo-agresivo.

**Tabla 3**

*Nivel de estilo de comunicación de las docentes en educación inicial, según dimensiones*

Nivel de estilo de comunicación	Frecuencia	Dimensiones			
		D1. Estilo asertivo	D2. Estilo pasivo	D3. Estilo agresivo	D4. Estilo pasivo-agresivo
Bajo	fi	-	27	40	41
	%	-	55.1%	81.6%	83.7%
Regular	fi	1	22	9	8
	%	2%	44.9%	18.4%	16.3%
Alto	fi	48	-	-	-
	%	98%	-	-	-
Medidas estadísticas	$\bar{X} \pm S$	17.3 $\pm$ 1.2	9.4 $\pm$ 1.9	8.1 $\pm$ 1.3	7.4 $\pm$ 1.4
	CV%	6.7%	20.5%	16%	19.1%

**Fuente:** Aplicación de cuestionario a docentes, junio 2025. Uso de software SPSS

La Tabla 3 muestra el estilo de comunicación de las docentes en educación inicial. Vemos en el estilo asertivo, mayoritariamente el 98% se ubicó en un nivel alto y el 2% en nivel regular. Analizando los ítem del 2 al 6, más del 87% de las docentes marcan la opción *siempre*, lo que indica un elevado dominio del estilo de comunicación asertivo en sus prácticas pedagógicas y profesionales. La consistencia de las respuestas indica un perfil comunicativo equilibrado, empático y colaborativo, especialmente valioso en el nivel de educación inicial, donde la comunicación es clave para el aprendizaje socioemocional. Las respuestas muestran. El puntaje promedio fue alto de 17.3  $\pm$  1.2 con una baja dispersión 6.7%. Este resultado refleja una tendencia sólida hacia prácticas comunicativas basadas en el respeto, la empatía y la claridad en la expresión de ideas y emociones.

En contraste, se observa una comunicación inadecuada en la dimensión estilo pasivo, con el 55.1% en nivel bajo y el 44.9% en nivel regular. Analizando los ítem 7 y 8 presenta una frecuencia alta en la categoría *a veces* (67% -71%), también se observa una respuesta considerable en la categoría *nunca* en los ítem 9 a 11. Esto indica que muchas docentes reconocen tener conductas pasivas de forma ocasional, pero no de manera constante o

dominante. Respecto a la medición estadística, alcanzó un promedio bajo de  $9.4 \pm 1.9$  puntos y un coeficiente de variación del 20.5%.

En la dimensión estilo agresivo, el 81.6% de las maestras se ubicaron en un nivel bajo y el 18.4% en nivel regular. Analizando en este grupo de ítem de 13 a 18 no se reportan respuestas en la categoría *siempre*, lo que indica ausencia de comportamientos agresivos frecuentes. Las respuestas *nunca* y *a veces* indican que las docentes tienen control emocional y prácticas comunicativas generalmente respetuosas, aunque ocasionalmente pueden adoptar actitudes impositivas, especialmente en momentos de tensión (como el ítem 15). Los ítem 16 a 18 muestran un rechazo casi total a conductas comunicativas agresivas como interrumpir, descalificar o gritar, lo que refleja una fortaleza en el manejo del autocontrol y la empatía, aspectos clave en la convivencia escolar con más del 70%. Obteniendo un puntaje promedio bajo de  $8.1 \pm 1.3$  puntos, con 16% de variación.

En cuanto a la dimensión estilo pasivo-agresivo, el 83.7% de las maestras se encontraron en un nivel bajo y el 16.3% en nivel regular. Viendo los ítem de 19 a 24, el rango de respuestas *nunca* oscila entre 73.5% y 83.7%, lo cual evidencia que las docentes evitan conductas manipuladoras, evasivas o rencorosas, propias del estilo pasivo-agresivo. Las respuestas *a veces* (16.3% – 26.5%) pueden reflejar momentos de tensión interpersonal o falta de habilidades comunicativas en situaciones incómodas, pero no representan una tendencia fuerte. El puntaje promedio alcanzado fue bajo con  $7.4 \pm 1.4$  puntos y un coeficiente de variación del 19.1%.

Estos resultados indican que, aunque predominan conductas asertivas, un grupo de docentes aún manifiesta en menor proporción comportamientos comunicativos disfuncionales, lo cual coinciden con los hallazgos de Espinoza (2024), quien reportó que, en una unidad educativa ecuatoriana, existían esfuerzos por mantener una comunicación respetuosa y clara, aunque se identificaban limitaciones en habilidades comunicativas específicas. El alto nivel de comunicación asertiva identificado en el presente estudio refuerza la importancia de contar con estrategias formativas eficaces en el ámbito de la comunicación interpersonal docente. Asimismo, el estudio de Morocho y Erazo (2024) respalda esta evidencia al señalar que los docentes que utilizan la comunicación asertiva de manera frecuente presentan mejor desempeño profesional, fortalecen las relaciones interpersonales y logran una gestión más eficaz del aula. Este estudio refuerza la idea de que el estilo comunicativo asertivo no solo es predominante, sino también beneficioso para la dinámica educativa. No obstante, la presencia aún considerable de estilos pasivo, agresivo y pasivo-agresivo en algunos docentes, aunque minoritarios, guarda relación con lo reportado por Mamani (2024), quien evidenció que el desarrollo de la comunicación

asertiva en los docentes no siempre es uniforme, y que una parte del profesorado puede aún presentar patrones comunicacionales deficitarios, afectando la gestión educativa. En resumen, aunque los resultados reflejan un predominio positivo del estilo asertivo, se evidencia la necesidad de fortalecer programas de desarrollo comunicativo para erradicar por completo las prácticas agresivas, pasivo-agresivas o pasivas, con el fin de consolidar una cultura escolar basada en la comunicación efectiva, la colaboración y el respeto mutuo.

### 4.3. Resultado específico 3

Analizar la relación de cada dimensión de la competencia emocional con cada dimensión del estilo de comunicación en las docentes de educación inicial del distrito de Rioja.

**Tabla 4**

*Relación entre dimensiones de la competencia emocional con el estilo de comunicación en las docentes de educación inicial*

Diseño	Correlación y p-valor	D <sub>1</sub> -V <sub>2</sub>	D <sub>2</sub> -V <sub>2</sub>	D <sub>3</sub> -V <sub>2</sub>	D <sub>4</sub> -V <sub>2</sub>
D <sub>1</sub> -V <sub>1</sub>	rho	-0.079	-0.120	-0.223	-0.128
	p	0.588	0.412	0.123	0.381
D <sub>2</sub> -V <sub>1</sub>	rho	0.030	0.131	-0.001	0.135
	p	0.838	0.369	0.997	0.354
D <sub>3</sub> -V <sub>1</sub>	rho	0.525**	0.099	0.058	0.092
	p	0.000	0.497	0.695	0.531
D <sub>4</sub> -V <sub>1</sub>	rho	0.348*	0.040	0.139	0.064
	p	0.014	0.783	0.339	0.661

**Fuente:** Uso de software SPSS. (\*\*) altamente significativa < 0.01. (\*) significativa < 0.05

La Tabla 4 muestra los coeficientes de correlación de Spearman (rho) y los valores de significancia (p) obtenidos al relacionar las cuatro dimensiones de la competencia emocional (D<sub>1</sub> a D<sub>4</sub> de V<sub>1</sub>) con las cuatro dimensiones del estilo de comunicación (D<sub>1</sub> a D<sub>4</sub> de V<sub>2</sub>). Vemos que las únicas correlaciones estadísticamente significativas (p < 0.05) fueron: la regulación emocional con el estilo asertivo: *correlación positiva moderada* (ρ = 0.525, p = 0.000), y la facilitación emocional con el estilo asertivo: *correlación positiva baja* (ρ = 0.348, p = 0.014). Esto implica que las docentes que regulan mejor sus emociones y que facilitan estados emocionales positivos, tienden a utilizar con mayor frecuencia un estilo de comunicación asertivo, caracterizado por la expresión clara, respetuosa y efectiva de ideas y sentimientos.

Estos hallazgos van en relación directa con la investigación de Pérez y García (2023), al encontrar que la regulación emocional se relaciona significativamente con la expresión clara, respetuosa y empática, lo cual coincide con el presente hallazgo respecto al vínculo entre regulación emocional y estilo asertivo. Además, señalaron que los docentes que gestionan adecuadamente su mundo emocional evitan recurrir a estilos agresivos o pasivo-agresivos. Con el estudio de Morocho y Erazo (2024) al identificar que la facilitación emocional influye en la calidad de las relaciones interpersonales y permite una

comunicación más participativa y menos reactiva. Esto es concordante con el resultado que muestra la relación entre facilitación emocional y estilo asertivo. En su estudio, se destacó que una docente que promueve emociones positivas en el aula también tiende a emplear estrategias de comunicación basadas en la colaboración y el respeto. Por su parte, Mamani (2024) argumentó que el estilo de comunicación de los docentes está fuertemente condicionado por su competencia emocional, especialmente en contextos de presión. Aunque su estudio mostró asociaciones con todas las dimensiones, en este caso concreto solo dos dimensiones se correlacionaron significativamente. También resaltó que la regulación emocional es el componente con mayor impacto predictivo sobre la comunicación funcional en ambientes escolares, respaldando así el presente resultado.

#### 4.4. Resultado de general

Determinar la relación entre la competencia emocional y el estilo de comunicación en las docentes de educación inicial del distrito de Rioja.

**Tabla 5**

*Relación entre la competencia emocional y el estilo de comunicación en las docentes de educación inicial*

Nivel de competencia emocional	Frecuencia	Nivel de estilo de comunicación		Total
		Bajo	Medio	
Medio	fi	1	-	1
	%	2%	-	2%
Alto	fi	12	36	48
	%	24.5%	73.5%	98%
Total	fi	13	36	49
	%	26.5%	73.5%	100%
Medidas estadísticas	V1.	$\bar{X} \pm S = 63.9 \pm 3.8$		CV% = 6%
	V2.	$\bar{X} \pm S = 42.2 \pm 4.3$		CV% = 10.3%
Análisis de correlación		Coefficiente de correlación de Spearman	Coefficiente de determinación	Interpretación
Diseño	$V_1 - V_2$	$\rho = 0.180$	$\rho^2 = 0.032$	Correlación positiva muy baja

**Fuente:** Aplicación de cuestionarios a docentes, junio 2025. V1. Competencia emocional. V2. Estilo de comunicación

La Tabla 5 muestra que la mayoría de docentes evaluadas presentan un nivel alto en competencia emocional y un nivel medio en estilo de comunicación con el 73.5%. También podemos observar que el 24.5% presentan un nivel alto en competencia emocional y un nivel bajo en estilo de comunicación, siendo 12 docentes de las 49 evaluadas, y solo un 2% presentó un nivel de competencia emocional medio y bajo estilo de comunicación. En lo global, el 98% de las docentes alcanzó un nivel alto en competencia emocional, mientras que el 2% se mantuvo en nivel medio. Respecto al estilo de comunicación el 73.5% logró un nivel medio y el 26.5% un nivel bajo.

En términos estadísticos, la competencia emocional obtuvo un promedio de 63.9 puntos ( $\pm 3.8$ ) con una variación de 6%, lo que refleja una dispersión baja y homogénea en las respuestas. Por su parte, el estilo de comunicación alcanzó una media de 42.2 puntos ( $\pm 4.3$ ), con un CV% de 10.3%, mostrando una variabilidad ligeramente mayor entre las docentes respecto a esta variable.

La prueba de correlación por rangos de Spearman arrojó un coeficiente  $\rho = 0.180$ , lo cual indica una correlación positiva muy baja entre la competencia emocional y el estilo de comunicación. A su vez, el coeficiente de determinación ( $\rho^2 = 0.032$ ) señala que apenas el 3.2% de la variabilidad en el estilo comunicativo puede explicarse por la competencia emocional.

Aunque la correlación encontrada es baja, se reafirma una tendencia positiva entre ambas variables, lo cual es coherente con lo planteado por Pérez y García (2023), quienes identificaron que los formadores con mayores niveles de competencia emocional tienden a adoptar estilos de comunicación más adecuados para la resolución de conflictos escolares. De forma similar, Mamani (2024) evidenció que la inteligencia emocional, especialmente en sus dimensiones de regulación y facilitación, potencia la expresión asertiva del docente, facilitando una comunicación eficaz y empática en contextos educativos. Asimismo, Morocho y Erazo (2024) concluyeron que el dominio emocional actúa como un modulador de las interacciones docentes, incrementando el uso de estrategias comunicativas basadas en el respeto mutuo y la escucha activa. Si bien en el presente estudio el coeficiente de correlación es bajo, el predominio del nivel alto de competencia emocional y medio en comunicación se sugiere fortalecer esta asociación mediante programas de formación docente orientados al desarrollo socioemocional y habilidades comunicativas.

#### 4.5. Comprobación de hipótesis

Existe relación significativa entre la competencia emocional y el estilo de comunicación en las docentes de educación inicial del distrito de Rioja.

**Tabla 6**  
*Prueba de normalidad, mediante Shapiro-Wilk*

Variables	Estadístico	Grados de libertad	Probabilidad
Competencia emocional	0.925	49	0.004
Estilo de comunicación	0.914	49	0.002

**Fuente:** Uso de software SPSS

La Tabla 6 muestra los valores del estadístico Shapiro-Wilk para ambas variables, las cuales fueron menores a 0.95 y sus respectivos valores de significancia (p-valor) fueron inferiores al 0.05 ( $p = 0.004$  para competencia emocional y  $p = 0.002$  para estilo de comunicación). Esto indica que los datos no presentan una distribución normal, por lo cual corresponde emplear una prueba no paramétrica para analizar la relación entre las variables, en este caso el coeficiente de correlación de Spearman.

**Tabla 7**  
*Comprobación de la correlación entre variables*

Diseño	Coeficiente de correlación de Spearman	p - valor	Comparación con 5%	Decisión
$V_1 - V_2$	$\rho = 0.180$	0.216	$p > 5\%$	Acepta $H_0$

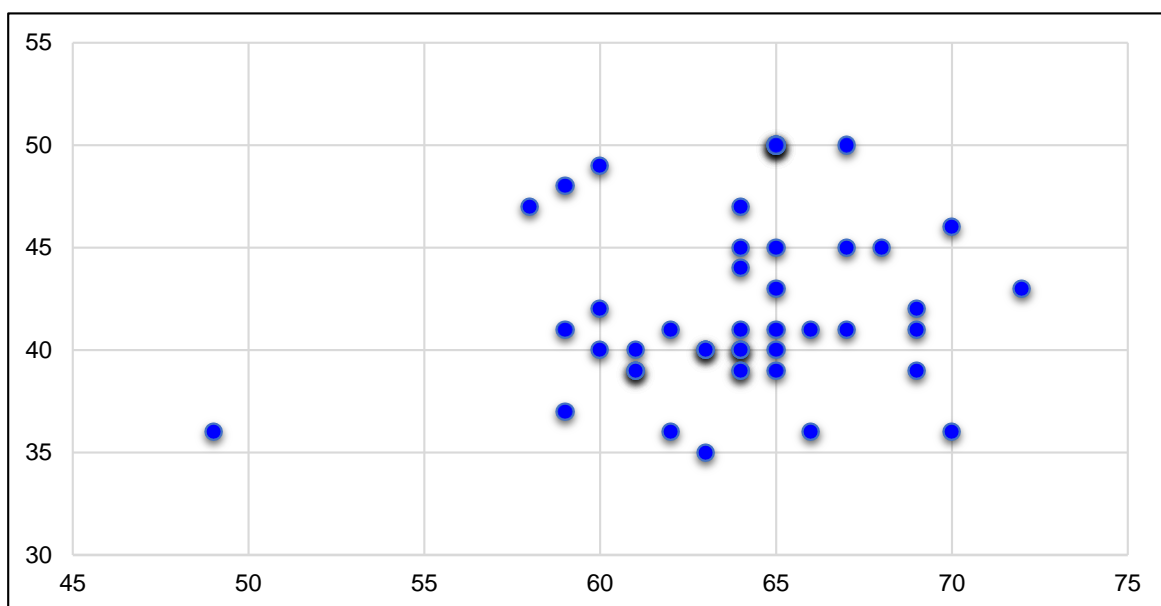
**Fuente:** Uso de software SPSS

La Tabla 7 muestra el análisis con Spearman, el cual arrojó un coeficiente de correlación ( $\rho = 0.180$ ), indicando una correlación positiva muy baja entre la competencia emocional y el estilo de comunicación. El valor p obtenido fue de 0.216, superior al nivel de significancia establecido ( $\alpha = 0.05$ ), por lo que se acepta la hipótesis nula ( $H_0$ ). Esto implica que no se encontró evidencia estadísticamente significativa para afirmar que existe una relación entre la competencia emocional y el estilo de comunicación en la muestra analizada. Aunque ambas variables mostraron altos niveles individuales en la mayoría de las docentes, su interdependencia no fue suficiente para establecer una asociación significativa, tal como se muestra en la Figura 1.

Estos hallazgos contrastan parcialmente con los estudios de Pérez y García (2023) y Mamani (2024), quienes encontraron relaciones significativas entre las competencias emocionales y los estilos comunicativos en docentes de distintos niveles educativos. Sin embargo, podrían explicarse por la homogeneidad de la muestra o por la posible influencia de variables mediadoras como la experiencia docente, el contexto institucional o la formación en habilidades socioemocionales. Asimismo, el hecho de que el 98% de las docentes evaluadas exhiban un nivel alto de competencia emocional sugiere que la muestra tiene poca dispersión en esta variable, lo que puede limitar la fuerza de la correlación con el estilo de comunicación. Tal situación también fue advertida por Morocho y Erazo (2024), quienes recomendaron ampliar las muestras y considerar factores institucionales que puedan intervenir en la expresión emocional y comunicativa de los docentes. El estudio de García y Pérez (2024) evidenció que la experiencia profesional no tuvo un impacto significativo en el desarrollo de la competencia emocional en docentes en ejercicio, mientras que en los estudiantes sí se observó una evolución conforme avanzaban

en su formación académica. Esta conclusión respalda la idea de que la competencia emocional no se desarrolla de manera espontánea con los años de servicio, sino que requiere intervenciones específicas y formación sistemática.

Se concluye que, si bien la mayoría de las docentes evaluadas presentan niveles elevados de competencia emocional y moderados de estilo de comunicación, no se encontró una relación estadísticamente significativa entre ambas variables en este estudio. Esta conclusión invita a profundizar en futuras investigaciones que consideren otras variables intervinientes, así como enfoques mixtos que permitan comprender de forma más integral el vínculo entre la emocionalidad docente y su forma de comunicación.



**Figura 1**

*Relación entre competencia emocional y estilo de comunicación en docentes*

## CONCLUSIONES

Las maestras de educación inicial del distrito de Rioja presentan, en su mayoría, un nivel alto de competencia emocional, destacando especialmente en las dimensiones de percepción emocional (98%), regulación emocional (93.9%) y facilitación emocional (93.9%), mientras que la dimensión de comprensión emocional que también alcanzó un nivel alto, pero en menor porcentaje en el 73.5%.

El estilo de comunicación asertivo es el predominante entre las docentes de educación inicial (98% en nivel alto), mientras que los estilos de comunicación pasivo (55.1%), agresivo (81.6%) y pasivo-agresivo (83.7%) se presentaron mayoritariamente en niveles bajos.

Existe correlaciones significativas entre la dimensión de la competencia regulación emocional con el estilo de comunicación asertivo ( $\rho = 0.525$ ;  $p < 0.01$ ) y la dimensión de competencia de facilitación emocional con el estilo de comunicación asertivo ( $\rho = 0.348$ ;  $p < 0.05$ ). Entre las demás dimensiones de ambas variables, no se evidenciaron correlaciones significativas.

Las docentes de educación inicial presentan altos niveles de competencia emocional con estilo de comunicación medio, mostrando una relación positiva muy baja ( $\rho = 0.180$ ) y no significativa ( $p = 0.216$ ) entre ambas variables. Por tanto, con una confianza del 95%, se comprueba, que no existe una relación estadísticamente significativa entre la competencia emocional y el estilo de comunicación en el distrito de Rioja ( $p > 0.05$ ).

## RECOMENDACIONES

Para mantener una competencia emocional óptima en las instituciones educativas, se recomienda implementar programas de formación continua enfocados en el desarrollo de la comprensión emocional, pues fue la dimensión con menor porcentaje de docentes en nivel alto.

Para la consolidación de los estilos de comunicación, se sugiere promover espacios institucionales donde las docentes puedan compartir experiencias comunicativas positivas y reflexionar sobre aquellas que tienden hacia formas pasivas o agresivas, con el fin de prevenir tensiones laborales.

Para futuras investigaciones y mejoras institucionales se recomienda incluir variables como la carga laboral o la formación profesional que puedan influir en la relación entre competencia emocional y estilo comunicacional, dado que en este estudio no se halló una relación significativa entre ambas variables de forma global.

Las direcciones de IE y UGEL pueden utilizar estos resultados como insumo para diseñar planes de bienestar docente, donde se promueva el fortalecimiento emocional como base para una comunicación efectiva, lo cual impactará directamente en la calidad de las interacciones pedagógicas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, L., Pérez, J., y Torres, M. (2020). *Clima escolar y comunicación docente en zonas rurales del Perú*. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Alberti, R., y Emmons, M. (2008). *Tu derecho perfecto: Asertividad y equilibrio en tus relaciones personales*. Editorial Desclée de Brouwer.
- Bayón, A. (2015). Competencia emocional docente, *Revista la (r)evolución interior. Padres y maestros/Journal of parents and teachers*, (361), 55-61. <https://doi.org/10.14422/pym.i361.y2015.009>
- Birch, S., y Ladd, G. (1996). Interpersonal relationships in the school environment and children's early school adjustment: The role of teachers and peers. *En J. Juvenon y K. Wentzel (Eds.), Social motivation: Understanding children's school adjustment*. 199-225. New York: Cambridge University Press.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra, R. (2007). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 54, 95-114.
- Bisquerra, R. (2009). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bolaños, M. (2019). *La comunicación del profesor con los estudiantes*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Brotheridge, C., y Grandey, A. (2002). Emotional intelligence and burnout: Comparing two perspectives of 'people work'. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39.
- Brackett, M., Rivers, S., y Salovey, P. (2019). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103.
- Burga, C. (2024). *Estilo de comunicación y proceso de enseñanza y aprendizaje en estudiantes de una EESPP-Lambayeque 2024*. [Tesis de 2da especialidad. Universidad César Vallejo] <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/156999>
- Casel, (2021). *The State of SEL: Trends and Insights*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Castells, M. (2013). *Comunicación y poder*. Siglo XXI Editores México. CEAC, S.A
- Castro, G., y Calzadilla, G. (2021). La comunicación asertiva. *Una mirada desde la psicología de la educación. Didáctica y Educación*. 12(3), 131-151. <https://revistas.ult.edu.cu/index.php/didascalía/article/view/1177/1174>

- Cabezas, V. (2012). *Instrumentos de evaluación en la investigación educativa*. Lima: Fondo Editorial Pedagógico.
- Chávez, P., De la Peña, G., y Zambrano J. (2022). Comunicación asertiva en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de bachillerato general unificado. *Revista Cognosis*, 8(1), 79-96. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v8i1.5520>
- De la Herrán, A. (2004). El docente de baja autoestima: Implicaciones didácticas. España: La Salle Centro Universitario Madrid. *Investigación Valdizana*, 16(3), 131-141.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Duncan, V. (2022). *Competencia emocional en el profesorado de diferentes niveles educativos: una revisión de la literatura*. <https://doi.org/10.33554/riv.16.3.1457>
- Emmer, E. (1994). Toward an understanding of the primary of classroom management and discipline. *Teaching Education*, 6, 65-69.
- Espinoza, W. (2024). *Comunicación entre docentes y autoridades para la gestión escolar de la unidad educativa Carlos Rigoberto Vintimilla*. [Tesis maestral, Universidad del Azuay Cuenca-Ecuador] <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/14954>
- Eysenck, M., y Calvo, M. (1992). Anxiety and performance: the processing efficiency theory. *Cognitive Emotion*, 6, 409-434.
- Fernández, M. (2010). Estilos de comunicación en el aula: Una herramienta para el aprendizaje. *Revista de Comunicación y Educación*, 19(1), 45-52.
- Fernández, L. (2022). Comunicación efectiva y trabajo en equipo: UF0346. 19 <https://elibro.net/es/lc/uazuay/titulos/217781>
- Fisher, A. (1986). *Interpersonal Communication: Pragmatics of Human Relationships*. Nueva York: Random House.
- Frederickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broadening-and-build theory of positive emotions. *American Psychology*, 56, 218-226.
- Gañan, S. (2018). *Habilidades sociales: los estilos de comunicación en la resolución de conflictos en los docentes del ies nervión de la localidad de sevilla*. [https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/81796/174\\_08365187.pdf?sequence=1&i sAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/81796/174_08365187.pdf?sequence=1&i sAllowed=y)
- García, (2020). *Estilos de comunicación*. <https://todosobrecomunicacion.com/estilos-decomunicacion/>
- García, B. (2021). Competencia emocional en maestros de educación infantil y primaria: fuentes de variabilidad y sugerencias de mejora. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 1-15. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/450111/303591>

- García, B., y Pérez, G. (2024). Evolución temporal y diferencias en la competencia emocional de maestros en formación y en ejercicio. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 27(1), 135-149. <https://doi.org/10.6018/reifop.580951>
- Gargallo, B., Suárez, J., y Garfella, F. (2011). Estilos de enseñanza y enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 29(2), 329-350.
- Gaya, C., Rizo, M., Vidal, D. (2022). Comunicación, cultura y relato. Una propuesta para repensar las bases teóricas de la comunicación participativa. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, 27(55), 11-28. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31671726003>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Nueva York: Bantam Books.
- Gómez, L., y Arias, B. (2023). Competencias en educación emocional de las maestras que atienden primera infancia. *Infancias imágenes*, 22(2), 150-161. <https://doi.org/10.14483/16579089.21248>
- Gross, J. (1998). *La regulación emocional: Un enfoque integrador*. *Revista de Psicología General*, 2(3), 271–299.
- Hargie, O. (2011). *Skilled Interpersonal Communication: Research, Theory, and Practice*. Nueva York: Routledge.
- Hernández, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Revista Alternativas en Psicología*, 37, 79-92. <https://huelladigital.cbachilleres.edu.mx/secciones/docs/foro/lect-previas-foro/5-competencias-emocionales-docente-desp-prof.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hovarth (2020). Estilos comunicativos básicos: agresivo, pasivo y asertivo: <https://volmae.es/estilos-comunicativos-basicosagresivo-pasivo-y-asertivo/>
- Ibarrola, I. (2010) *Adaptación del libro de Juan Vaello Orts*, Editorial Graó 2009, <http://competenciasemocionalesdocentes.blogspot.mx/>
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Graó.
- Kerlinger, F., y Lee, H. (2002). *Fundamentos de la Investigación del Comportamiento*. Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.
- Kerlinger, F. (1983). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. México: McGraw-Hill.

- Mamani, L. (2024). *Influencia de la comunicación asertiva en la gestión educativa en docentes de un consorcio educativo de Lima-2024*. [Tesis maestra, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/147444>
- Mendenhall, W., y Sincich, T. (1995). *Statistics for Engineering and the Sciences* (4th ed.). Prentice Hall.
- Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Reporte anual sobre formación docente en el Perú*. Lima: MINEDU.
- Monje, V., Camacho, M., Rodríguez, E., y Carvajal, L. (2009). *Influencia de los estilos de comunicación asertiva de los docentes en el aprendizaje escolar*. *Psicogente*, 12(21), 78-95.
- Morales, A. (2022). *Qué es la comunicación*. <https://www.todamateria.com/que-es-la-comunicacion/>
- Morocho, L., y Erazo, N., (2024). La comunicación asertiva y su incidencia en el desempeño docente en la U.E. Maximiliano Spiller. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 10460-10489.  
[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i4.13187](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13187)
- Nieto, J. y Ortiz, S. (2024). Las competencias emocionales de los docentes, para moderar y mediar las conductas disruptivas. *En Nuevos horizontes educativos ante las emergencias del siglo XXI. Memorias, 2 congreso Internacional de Investigación Educativa*. 161-170.  
<https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/1379>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación cuantitativa-cualitativa y redacción de la tesis* (5ª ed.). Bogotá: Ediciones de la U.
- Ortiz, E. (1998). *Comunicación pedagógica y aprendizaje escolar*. *Revista Cubana de Psicología*, 15(2), 141-147
- Pegalajar, M., y López, L. (2015). Competencias emocionales en el proceso de formación del docente de educación infantil. *REICE. Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 13(3), 95-106.  
<https://www.redalyc.org/pdf/551/55141402006.pdf>
- Pérez, A. (2007). La función y formación del profesorado para una escuela democrática. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 27-58.
- Pérez, D., Blanco, J., Sosa, A., Serrano, C. (2010). La comunicación asertiva en la conducta social y sexual de riesgo en adolescentes. *Revista de información científica*, 66(2). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551757305021>
- Pérez. (2019). *Estilos de Comunicación*. <https://es.scribd.com/doc/136023925/3-Estilos-de-Comunicacion>

- Pérez, G. y García, B. (2023). La gestión emocional como competencia blanda y su vinculación con los esquemas desadaptativos tempranos en futuros docentes de educación inicial. *Revista de Psicología y Educación*, 19(1), 21-30. <https://doi.org/10.23923/rpye2024.01.246>.
- Palomera, R., Fernández, P., y Brackett, A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437-454. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924010.pdf>
- Piuri, C. (2024). *Estilos de comunicación en las relaciones interpersonales de estudiantes de psicopedagogía de la UNACH*. [Tesis de grado. Universidad Nacional del Chimborazo. Riobamba-Ecuador]. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/13386>
- Rodríguez, R. (2020). Estilos comunicacionales: pasivo, agresivo y asertivo. <https://www.psiquion.com/blog/estilos-comunicacionalespasivo-agresivo-asertivo>
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sánchez, M., y Reyes, G. (2015). *Metodología de la investigación científica*. Lima: Editorial Universitaria.
- Schutz, W. (1958). *La teoría de las relaciones interpersonales*. Holt, Rinehart and Winston.
- Shapiro, S., y Wilk, M. (1965). An analysis of variance test for normality (complete samples). *Biometrika*, 52(3/4), 591-611. <https://doi.org/10.1093/biomet/52.3-4.591>
- Spiegel, M. (1991). *Estadística* (2ª ed.). McGraw-Hill.
- Satir, V. (1988). *The New Peoplemaking*. Palo Alto, CA: Science and Behavior Books.
- Sutton, R. y Wheatley, K. (2003). Teacher's Emotions and Teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report*. París: UNESCO.
- Triola, M. (2018). *Estadística*. México: Pearson Educación.
- Villa, T. (2024). *Comunicación asertiva y gestión del talento humano en docentes de instituciones educativas públicas-Rimac, 2023*. [Tesis maestral, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/132957>
- Watzlawick, P., Beavin, J., y Jackson, D. (1967). *Teoría de la comunicación humana: Interacciones, patologías y paradojas*. Barcelona: Herder.
- Wayne, D. (1981). *Estadística con aplicaciones a las ciencias sociales y a la educación*. Bogotá: McGraw-Hill Latinoamericana.
- Zayas, P. (2012). *La comunicación interpersonal*. <https://elibro.net/es/ereader/uazuay/51694>

**ANEXOS**

### Anexo 1. Matriz de consistencia

Título: Competencia emocional y estilo de comunicación en docentes de educación inicial: Un estudio en instituciones del distrito de Rioja.

Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
<p>¿Existe relación entre la competencia emocional y el estilo de comunicación en las docentes de educación inicial del distrito de Rioja?</p>	<p>Objetivo general:</p> <p>Determinar la relación entre la competencia emocional y el estilo de comunicación en las docentes de educación inicial del distrito de Rioja.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Describir el nivel de la competencia emocional en las docentes de educación inicial del distrito de Rioja, según dimensiones: percepción emocional, comprensión emocional, regulación emocional y facilitación emocional.</li> <li>-Identificar el estilo de comunicación predominante en las docentes de educación inicial del distrito de Rioja, según dimensiones: asertivo, pasivo, agresivo y pasivo-agresivo.</li> <li>-Analizar la relación de cada dimensión de la competencia emocional con cada dimensión del estilo de comunicación en las docentes de educación inicial del distrito de Rioja.</li> </ul>	<p>Hipótesis:</p> <p>Hi: Existe relación significativa entre la competencia emocional y el estilo de comunicación en las docentes de educación inicial del distrito de Rioja.</p> <p>Ho: No existe relación significativa entre la competencia emocional y el estilo de comunicación en las docentes de educación inicial del distrito de Rioja.</p>	<p>Variable 1: Competencia emocional.</p> <p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepción emocional.</li> <li>- Comprensión emocional.</li> <li>- Regulación emocional.</li> <li>- Facilitación emocional.</li> </ul> <p>Variable 2: Estilo de comunicación.</p> <p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Asertivo.</li> <li>-Pasivo.</li> <li>-Agresivo.</li> <li>-Pasivo-agresivo.</li> </ul>	<p>Tipo de investigación: Investigación básica.</p> <p>Nivel de investigación: Descriptivo.</p> <p>Diseño de investigación: El diseño de investigación fue correlacional,</p> <div style="text-align: center;"> <p>El diagrama muestra un triángulo con 'M' en el vértice izquierdo, 'O1' en el vértice superior derecho y 'O2' en el vértice inferior derecho. Una línea vertical con una flecha hacia arriba y una hacia abajo, etiquetada con 'r', conecta 'O1' y 'O2'.</p> </div> <p>Donde: M = Muestra. O<sub>1</sub> = Variable 1: Competencia emocional. O<sub>2</sub> = Variable 2: Estilo de comunicación. r = Relación entre las variables de estudio</p> <p>Población: Docentes de educación inicial de 8 I.E. de inicial del distrito de Rioja, equivalente a 49 maestras.</p> <p>Muestra: Poblacional con 49 maestras. Muestreo: No Probabilístico Técnica de recolección de datos: Encuesta. Instrumentos de recolección de datos: Cuestionario.</p>

## Anexo 2. Operacionalización de las variables

### Variable 1. Competencia emocional

**Definición conceptual.** Es el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales (Bisquerra, 2007).

**Definición operacional.** La competencia emocional se expresa en escala de “baja”, “media”, “alta”, según las respuestas de las preguntas “nunca”, “a veces” y “siempre”. Para la medición de los 24 ítem, se utilizó el cuestionario, validado mediante juicio de 3 expertos y confiable estadísticamente.

### Operacionalización de la variable competencia emocional

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítem	Escala de medición	
Variable 1: Competencia emocional	Percepción emocional	Identificación de emociones propias.	Reconozco mis emociones cuando estoy frente a una situación difícil en el aula.	Ordinal	
			Percibo los cambios en mi estado emocional durante el desarrollo de las actividades pedagógicas exigentes.		
		Identificación de emociones ajenas.	Identifico las emociones de los estudiantes al observar sus expresiones faciales durante las actividades en grupo.		
			Percibo las emociones de los estudiantes a través de sus comportamientos en el aula.		
		Reconocimiento de señales no verbales.	Interpreto las emociones de los estudiantes al escuchar su tono de voz durante una conversación en el aula de clase.		
			Percibo el estado emocional de mis colegas al observar sus gestos en reuniones de trabajo.		
		Comprensión emocional	Interpretación de emociones complejas.		Analizó la causa de mis emociones cuando experimento frustración al trabajar con los niños.
					Reflexiono sobre cómo diferentes emociones influyen en mi toma de decisiones en el aula.
			Relación entre emociones y contextos.		Relaciono las emociones de los estudiantes con los eventos que han ocurrido en el aula.
	Entiendo cómo las emociones de los padres afectan sus interacciones conmigo.				
	Evolución emocional		Reconozco cómo una emoción inicial, como la tristeza, puede transformarse en alegría al lograr un objetivo en clase.		
			Identifico cómo una emoción negativa, como la frustración, puede evolucionar hacia calma al resolver un problema pedagógico.		
	Regulación emocional.		Mantengo la calma cuando enfrento comportamientos desafiantes de los niños.		

		Control de emociones negativas.	Controlo mi frustración al no obtener los resultados esperados en una actividad pedagógica.
		Manejo de emociones positivas.	Utilizo la alegría para motivar a los niños durante el desarrollo de actividades en grupo.
			Refuerzo mis emociones positivas para mantener un ambiente agradable en el aula.
		Regulación de emociones ajenas.	Ayudo a los estudiantes a calmarse cuando se sienten abrumados por una situación en clase.
			Modero las tensiones entre mis colegas durante situaciones de conflicto en el entorno.
		Facilitación emocional	Motivación mediante emociones.
	Genero un ambiente positivo en el aula para fomentar el aprendizaje colaborativo.		
	Resolución de problemas.		Utilizo mi tranquilidad para tomar decisiones acertadas en situaciones de conflicto con los niños.
			Empleo mis emociones para buscar soluciones creativas frente a desafíos pedagógicos.
	Influencia emocional en otros		Inspiro confianza en los niños al mostrar seguridad emocional durante las clases.
			Fomento la cooperación entre mis colegas a través de una actitud emocional positiva en reuniones y actividades grupales.

Fuente: Adaptado de Salovey y Mayer (1990) y Bisquerra (2009).

## Variable 2. Estilo de comunicación

**Definición conceptual.** Es el conjunto de patrones de comportamiento que una persona utiliza para expresar sus pensamientos, emociones e ideas en sus interacciones con los demás. (Hargie, 2011).

**Definición operacional.** El estilo de comunicación se expresa en escala de “malo”, “regular”, “bueno”, según las respuestas de las preguntas “nunca”, “a veces” y “siempre”. Para la medición de los 24 ítem, se utilizó el cuestionario, validado mediante juicio de 3 expertos y confiable estadísticamente.

### Operacionalización de la variable estilo de comunicación

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítem	Escala de medición
Variable 2:	Estilo asertivo	Expresión clara de necesidades	Comunico mis necesidades pedagógicas de manera clara durante reuniones sobre estrategias para los niños.	Ordinal
		.	Expreso mis ideas en el aula asegurándome de que los niños comprendan las instrucciones para sus actividades.	
		Respeto en la	Utilizo un lenguaje respetuoso al dirigirme a mis colegas durante debates sobre métodos para el desarrollo infantil.	

Estilo de comunicación		comunicación.	Mantengo el respeto hacia los niños incluso cuando cometen errores en actividades de aprendizaje.
		Escucha activa.	Escucho con atención las sugerencias de mis colegas sobre prácticas educativas para los niños. Atiendo las opiniones de los niños durante actividades grupales, fomentando su participación activa.
	Estilo pasivo.	Evitación de conflictos.	Evito expresar mi desacuerdo con las decisiones tomadas por los directivos sobre planes educativos. Prefiero no intervenir en discusiones sobre cambios en el currículo para la educación inicial.
			Falta de expresión de necesidades.
		Conformidad en las decisiones.	Acepto decisiones grupales sobre actividades pedagógicas, incluso si considero que no son apropiadas para los niños. Me adapto a las propuestas de mis colegas sin compartir mis propias ideas sobre estrategias para el desarrollo infantil.
			Imposición de ideas.
	Estilo agresivo.	Uso de tono y gestos negativos.	Levanto la voz cuando siento que los niños no prestan atención en clase. Utilizo gestos bruscos al comunicarme con mis colegas cuando estoy molesta durante reuniones escolares.
			Crítica destructiva.
		Estilo pasivo-agresivo.	Expresión indirecta de emociones
	Retraso intencional en tareas.		
	Mensajes contradictorios		Expreso conformidad con las decisiones del grupo sobre metodologías educativas, pero luego actúo en desacuerdo. Doy mensajes ambiguos a los niños cuando no estoy conforme con sus respuestas a las actividades del aula.

Fuente: Adaptado de Hargie (2011) y Fernández (2010).

### Anexo 3. Instrumentos de medición

#### Cuestionario para medir la competencia emocional

Estimada maestra:

Se solicita el llenado del presente cuestionario, el cual es absolutamente con fines de investigación, no tiene ningún vínculo con las instancias de trabajo. Las respuestas deben ser absolutamente objetivas, el cuestionario además es anónimo.

**Indicaciones:** Marque (X) en una sola alternativa, la que más se identifica.

**Condición:** Contratado (...) Nombrado (...) **Edad:** ..... **Tiempo de servicio en años:** ....

Nunca	A veces	Siempre
1	2	3

<b>Dimensión 1: Percepción emocional</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Indicador 1: Identificación de emociones propias</b>			
1. Reconozco mis emociones cuando estoy frente a una situación difícil en el aula.			
2. Percibo los cambios en mi estado emocional durante el desarrollo de las actividades pedagógicas exigentes.			
<b>Indicador 2: Identificación de emociones ajenas</b>			
3. Identifico las emociones de los estudiantes al observar sus expresiones faciales durante las actividades en grupo.			
4. Percibo las emociones de los estudiantes a través de sus comportamientos en el aula.			
<b>Indicador 3: Reconocimiento de señales no verbales</b>			
5. Interpreto las emociones de los estudiantes al escuchar su tono de voz durante una conversación en el aula de clase.			
6. Percibo el estado emocional de mis colegas al observar sus gestos en reuniones de trabajo.			
<b>Dimensión 2: Comprensión emocional</b>			
<b>Indicador 1: Interpretación de emociones complejas</b>			
7. Analizo la causa de mis emociones cuando experimento frustración al trabajar con los niños.			
8. Reflexiono sobre cómo diferentes emociones influyen en mi toma de decisiones en el aula.			
<b>Indicador 2: Relación entre emociones y contextos</b>			
9. Relaciono las emociones de los estudiantes con los eventos que han ocurrido en el aula.			
10. Entiendo cómo las emociones de los padres afectan sus interacciones conmigo.			
<b>Indicador 3: Evolución emocional</b>			
11. Reconozco cómo una emoción inicial, como la tristeza, puede transformarse en alegría al lograr un objetivo en clase.			
12. Identifico cómo una emoción negativa, como la frustración, puede evolucionar hacia calma al resolver un problema pedagógico.			
<b>Dimensión 3: Regulación emocional</b>			
<b>Indicador 1: Control de emociones negativas</b>			
13. Mantengo la calma cuando enfrento comportamientos desafiantes de los niños.			
14. Controlo mi frustración al no obtener los resultados esperados en una actividad pedagógica.			
<b>Indicador 2: Manejo de emociones positivas</b>			

15. Utilizo la alegría para motivar a los niños durante el desarrollo de actividades en grupo.			
16. Refuerzo mis emociones positivas para mantener un ambiente agradable en el aula.			
<b>Indicador 3: Regulación de emociones ajenas</b>			
17. Ayudo a los estudiantes a calmarse cuando se sienten abrumados por una situación en clase.			
18. Modero las tensiones entre mis colegas durante situaciones de conflicto en el entorno.			
<b>Dimensión 4: Facilitación emocional</b>			
<b>Indicador 1: Motivación mediante emociones</b>			
19. Uso mi entusiasmo para motivar a los niños en actividades desafiantes.			
20. Genero un ambiente positivo en el aula para fomentar el aprendizaje colaborativo.			
<b>Indicador 2: Resolución de problemas</b>			
21. Uso mi entusiasmo para motivar a los niños en actividades desafiantes.			
22. Genero un ambiente positivo en el aula para fomentar el aprendizaje colaborativo.			
<b>Indicador 3: Influencia emocional en otros</b>			
23. Inspiro confianza en los niños al mostrar seguridad emocional durante las clases.			
24. Fomento la cooperación entre mis colegas a través de una actitud emocional positiva en reuniones y actividades grupales.			

Fuente: Adaptado de Salovey y Mayer (1990) y Bisquerra (2009).

Escala de medición:

Valor	V1. Competencia emocional		D1(6) Percepción emocional	D2(6) Comprensión emocional	D3(6) Regulación emocional	D4(4) Facilitación emocional
1	Baja	[24-39]	[6-9]	[6-9]	[6-9]	[6-9]
2	Media	[40-55]	[10-13]	[10-13]	[10-13]	[10-13]
3	Alta	[56-72]	[14-18]	[14-18]	[14-18]	[14-18]

## Cuestionario para medir el estilo de comunicación

Estimada maestra:

Se solicita el llenado del presente cuestionario, el cual es absolutamente con fines de investigación, no tiene ningún vínculo con las instancias de trabajo. Las respuestas deben ser absolutamente objetivas, el cuestionario además es anónimo.

**Indicaciones:** Marque (X) en una sola alternativa, la que más se identifica.

**Condición:** Contratado (...) Nombrado (...) **Edad:** ..... **Tiempo de servicio en años:** ....

Nunca	A veces	Siempre
1	2	3

<b>Dimensión 1: Estilo asertivo</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>Indicador 1: Expresión clara de necesidades</b>			
1. Comunico mis necesidades pedagógicas de manera clara durante reuniones sobre estrategias para los niños.			
2. Expreso mis ideas en el aula asegurándome de que los niños comprendan las instrucciones para sus actividades.			
<b>Indicador 2: Respeto en la comunicación</b>			
3. Utilizo un lenguaje respetuoso al dirigirme a mis colegas durante debates sobre métodos para el desarrollo infantil.			
4. Mantengo el respeto hacia los niños incluso cuando cometen errores en actividades de aprendizaje.			
<b>Indicador 3: Escucha activa</b>			
5. Escucho con atención las sugerencias de mis colegas sobre prácticas educativas para los niños.			
6. Atiendo las opiniones de los niños durante actividades grupales, fomentando su participación activa.			
<b>Dimensión 2: Estilo pasivo</b>			
<b>Indicador 1: Evitación de conflictos</b>			
7. Evito expresar mi desacuerdo con las decisiones tomadas por los directivos sobre planes educativos.			
8. Prefiero no intervenir en discusiones sobre cambios en el currículo para la educación inicial.			
<b>Indicador 2: Falta de expresión de necesidades</b>			
9. No comunico mis necesidades cuando siento que la carga de actividades escolares es excesiva.			
10. Evito solicitar ayuda incluso cuando enfrento dificultades para implementar actividades de aprendizaje lúdico.			
<b>Indicador 3: Conformidad en las decisiones</b>			
11. Acepto decisiones grupales sobre actividades pedagógicas, incluso si considero que no son apropiadas para los niños.			
12. Me adapto a las propuestas de mis colegas sin compartir mis propias ideas sobre estrategias para el desarrollo infantil.			
<b>Dimensión 3: Estilo agresivo</b>			
<b>Indicador 1: Imposición de ideas</b>			
13. Insisto en que mis ideas sean aceptadas durante reuniones sobre metodologías para los niños.			
14. Interrumpo a mis colegas para imponer mis sugerencias en actividades pedagógicas para el aula.			
<b>Indicador 2: Uso de tono y gestos negativos</b>			
15. Levanto la voz cuando siento que los niños no prestan atención en clase.			

16. Utilizo gestos bruscos al comunicarme con mis colegas cuando estoy molesta durante reuniones escolares.			
<b>Indicador 3: Crítica destructiva</b>			
17. Hago comentarios negativos hacia mis colegas cuando no estoy de acuerdo con sus propuestas para actividades infantiles.			
18. Señalo los errores de los niños sin ofrecerles alternativas para mejorar.			
<b>Dimensión 4: Estilo pasivo-agresivo</b>			
<b>Indicador 1: Expresión indirecta de emociones</b>			
19. Manifiesto mi inconformidad con las decisiones del grupo a través de actitudes de indiferencia en reuniones de trabajo.			
20. Evito expresar mis emociones directamente y opto por comentarios irónicos en discusiones sobre estrategias pedagógicas.			
<b>Indicador 2: Retraso intencional en tareas</b>			
21. Retraso intencionalmente mis aportes cuando no estoy de acuerdo con las decisiones sobre actividades para los niños.			
22. Postergo actividades asignadas como forma de manifestar mi descontento con las decisiones tomadas en reuniones.			
<b>Indicador 3: Mensajes contradictorios</b>			
23. Expreso conformidad con las decisiones del grupo sobre metodologías educativas, pero luego actúo en desacuerdo.			
24. Doy mensajes ambiguos a los niños cuando no estoy conforme con sus respuestas a las actividades del aula.			

Fuente: Adaptado de Hargie (2011) y Fernández (2010).

Escala de medición:

Valor	V1. Competencia emocional		D1(6) Estilo asertivo	D2(6) Estilo pasivo	D3(6) Estilo agresivo	D4(4) Estilo pasivo agresivo
1	Baja	[24-39]	[6-9]	[6-9]	[6-9]	[6-9]
2	Media	[40-55]	[10-13]	[10-13]	[10-13]	[10-13]
3	Alta	[56-72]	[14-18]	[14-18]	[14-18]	[14-18]

## Anexo 4. Evaluación de instrumentos de medición

Experto 1

### VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO INFORME DE OPINIÓN SOBRE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN (JUICIO DE EXPERTOS)

#### DATOS GENERALES

Nombres y Apellidos del experto : Lic. Mg. Laura Epifania Vera Azurin  
 Institución donde labora : Facultad de Educación y Humanidades - UNSM  
 Especialidad : Educación Inicial  
 Instrumento de investigación : Cuestionario para valorar la competencia emocional  
 Autor del instrumento : Bach. Karin Elizabeth Vásquez Aguilar

#### ASPECTOS DE VALIDACIÓN

Muy deficiente (1)	Deficiente (2)	Aceptable (3)	Buena (4)	Excelente (5)	
Criterios	Indicadores				
Claridad	Los items están redactados con lenguaje apropiado y libre de ambigüedades acorde con los sujetos muestrales.				
Objetividad	Las instrucciones y los items del instrumento permiten recoger la información objetiva sobre la variable: <i>Competencia emocional</i> en todas sus dimensiones en indicadores conceptuales y operacionales.				
Actualidad	El instrumento demuestra vigencia acorde con el conocimiento científico, tecnológico, innovación y legal inherente a la variable: <i>Competencia emocional</i> .				
Organización	Los items del instrumento reflejan organicidad lógica entre la definición operacional y conceptual respecto a la variable: <i>Competencia emocional</i> de manera que permiten hacer inferencias en función a las hipótesis, problema y objetivos de la investigación.				
Suficiencia	Los items del instrumento son suficientes en cantidad y calidad acorde con la variable, dimensiones e indicadores.				
Intencionalidad	Los items del instrumento son coherentes con el tipo de investigación y responden a los objetivos, hipótesis y variable de estudio.				
Consistencia	La información que se recoja a través de los items del instrumento, permitirá analizar, describir y explicar la realidad, motivo de la investigación.				
Coherencia	Los items del instrumento expresan relación con los indicadores de cada dimensión de la variable: <i>Competencia emocional</i> .				
Metodología	La relación entre la técnica y el instrumento propuestos responden al propósito de la investigación, desarrollo tecnológico e innovación.				
Pertinencia	La redacción de los items concuerda con la escala valorativa del instrumento.				
Sub total				8	40
Puntaje total				48	

(Nota: Tener en cuenta que el instrumento es válido cuando se tiene un puntaje mínimo de 41 "Buena"; sin embargo, un puntaje menor al anterior se considera al instrumento no válido ni aplicable).

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Procede la aplicación del instrumento.

Rioja, 10 de Junio del 2024.

PROMEDIO DE VALORACIÓN:

4,8

  
 Lic. Mg. Laura Epifania Vera Azurin  
 Docente

**VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO**  
**INFORME DE OPINIÓN SOBRE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN**  
**(JUICIO DE EXPERTOS)**

**DATOS GENERALES**

Nombres y Apellidos del experto : Lic. Mg. Laura Epifania Vera Azurin  
 Institución donde labora : Facultad de Educación y Humanidades - UNSM  
 Especialidad : Educación Inicial  
 Instrumento de investigación : Cuestionario para valorar el estilo de comunicación  
 Autor del instrumento : Bach. Karín Elizabeth Vásquez Aguilar

**ASPECTOS DE VALIDACIÓN**

Muy deficiente (1)      Deficiente (2)      Aceptable (3)      Buena (4)      Excelente (5)

Criterios	Indicadores	1	2	3	4	5
Claridad	Los ítems están redactados con lenguaje apropiado y libre de ambigüedades acorde con los sujetos muestrales					✓
Objetividad	Las instrucciones y los ítems del instrumento permiten recoger la información objetiva sobre la variable: <i>Estilo de comunicación</i> en todas sus dimensiones en indicadores conceptuales y operacionales.					✓
Actualidad	El instrumento demuestra vigencia acorde con el conocimiento científico, tecnológico, innovación y legal inherente a la variable: <i>Estilo de comunicación</i> .					✓
Organización	Los ítems del instrumento reflejan organicidad lógica entre la definición operacional y conceptual respecto a la variable: <i>Estilo de comunicación</i> de manera que permiten hacer inferencias en función a las hipótesis, problema y objetivos de la investigación.					✓
Suficiencia	Los ítems del instrumento son suficientes en cantidad y calidad acorde con la variable, dimensiones e indicadores.				✓	
Intencionalidad	Los ítems del instrumento son coherentes con el tipo de investigación y responden a los objetivos, hipótesis y variable de estudio.					✓
Consistencia	La información que se recoja a través de los ítems del instrumento, permitirá analizar, describir y explicar la realidad, motivo de la investigación.					✓
Coherencia	Los ítems del instrumento expresan relación con los indicadores de cada dimensión de la variable: <i>Estilo de comunicación</i> .					✓
Metodología	La relación entre la técnica y el instrumento propuestos responden al propósito de la investigación, desarrollo tecnológico e innovación.				✓	
Pertinencia	La redacción de los ítems concuerda con la escala valorativa del instrumento.					✓
<b>Sub total</b>					8	40
<b>Puntaje total</b>				48		

(Nota: Tener en cuenta que el instrumento es válido cuando se tiene un puntaje mínimo de 41 "Buena"; sin embargo, un puntaje menor al anterior se considera al instrumento no válido ni aplicable).

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: *Procede la aplicación del instrumento.*

Rioja, 10 de Junio del 2024.

PROMEDIO DE VALORACIÓN:

4,8

  
 Lic. Mg. Laura Epifania Vera Azurin  
 Docente

## Experto 2

**VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO**  
**INFORME DE OPINIÓN SOBRE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN**  
**(JUICIO DE EXPERTOS)**

**DATOS GENERALES**

Nombres y Apellidos del experto : Lic. M. Sc. Fausto Saavedra Hoyos  
 Institución donde labora : Facultad de Educación y Humanidades - UNSM  
 Especialidad : Ciencias Sociales  
 Instrumento de investigación : Cuestionario para valorar la competencia emocional  
 Autor del instrumento : Bach. Karin Elizabeth Vásquez Aguilar

**ASPECTOS DE VALIDACIÓN**

		Muy deficiente (1)	Deficiente (2)	Aceptable (3)	Buena (4)	Excelente (5)				
Criterios	Indicadores	1	2	3	4	5	5	5	5	5
Claridad	Los ítems están redactados con lenguaje apropiado y libre de ambigüedades acorde con los sujetos muestrales.									✓
Objetividad	Las instrucciones y los ítems del instrumento permiten recoger la información objetiva sobre la variable: <i>Competencia emocional</i> en todas sus dimensiones en indicadores conceptuales y operacionales.									✓
Actualidad	El instrumento demuestra vigencia acorde con el conocimiento científico, tecnológico, innovación y legal inherente a la variable: <i>Competencia emocional</i> .									✓
Organización	Los ítems del instrumento reflejan organicidad lógica entre la definición operacional y conceptual respecto a la variable: <i>Competencia emocional</i> de manera que permiten hacer inferencias en función a las hipótesis, problema y objetivos de la investigación.									✓
Suficiencia	Los ítems del instrumento son suficientes en cantidad y calidad acorde con la variable, dimensiones e indicadores.									✓
Intencionalidad	Los ítems del instrumento son coherentes con el tipo de investigación y responden a los objetivos, hipótesis y variable de estudio.									✓
Consistencia	La información que se recoja a través de los ítems del instrumento, permitirá analizar, describir y explicar la realidad, motivo de la investigación.									✓
Coherencia	Los ítems del instrumento expresan relación con los indicadores de cada dimensión de la variable: <i>Competencia emocional</i> .									✓
Metodología	La relación entre la técnica y el instrumento propuestos responden al propósito de la investigación, desarrollo tecnológico e innovación.									✓
Pertinencia	La redacción de los ítems concuerda con la escala valorativa del instrumento.									✓
<b>Sub total</b>										
<b>Puntaje total</b>										

(Nota: Tener en cuenta que el instrumento es válido cuando se tiene un puntaje mínimo de 41 "Buena"; sin embargo, un puntaje menor al anterior se considera al instrumento no válido ni aplicable).

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: *El presente instrumento es aplicable.*

Rioja, 10 de Junio del 2024.

PROMEDIO DE VALORACIÓN:

48

  
 Lic. M. Sc. Fausto Saavedra Hoyos  
 Docente

**VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO  
INFORME DE OPINIÓN SOBRE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN  
(JUICIO DE EXPERTOS)**

**DATOS GENERALES**

Nombres y Apellidos del experto : Lic. M. Sc. Fausto Saavedra Hoyos  
 Institución donde labora : Facultad de Educación y Humanidades - UNSM  
 Especialidad : Ciencias Sociales  
 Instrumento de investigación : Cuestionario para valorar el estilo de comunicación  
 Autor del instrumento : Bach. Karin Elizabeth Vásquez Aguilar

**ASPECTOS DE VALIDACIÓN**

Muy deficiente (1)	Deficiente (2)	Aceptable (3)	Buena (4)	Excelente (5)
Criterios	Indicadores			
Claridad	Los ítems están redactados con lenguaje apropiado y libre de ambigüedades acorde con los sujetos muestrales.			
Objetividad	Las instrucciones y los ítems del instrumento permiten recoger la información objetiva sobre la variable: <i>Estilo de comunicación</i> en todas sus dimensiones en indicadores conceptuales y operacionales.			
Actualidad	El instrumento demuestra vigencia acorde con el conocimiento científico, tecnológico, innovación y legal inherente a la variable: <i>Estilo de comunicación</i> .			
Organización	Los ítems del instrumento reflejan organicidad lógica entre la definición operacional y conceptual respecto a la variable: <i>Estilo de comunicación</i> de manera que permitan hacer inferencias en función a las hipótesis, problema y objetivos de la investigación.			
Suficiencia	Los ítems del instrumento son suficientes en cantidad y calidad acorde con la variable, dimensiones e indicadores.			
Intencionalidad	Los ítems del instrumento son coherentes con el tipo de investigación y responden a los objetivos, hipótesis y variable de estudio.			
Consistencia	La información que se recoja a través de los ítems del instrumento, permitirá analizar, describir y explicar la realidad, motivo de la investigación.			
Coherencia	Los ítems del instrumento expresan relación con los indicadores de cada dimensión de la variable: <i>Estilo de comunicación</i> .			
Metodología	La relación entre la técnica y el instrumento propuestos responden al propósito de la investigación, desarrollo tecnológico e innovación.			
Pertinencia	La redacción de los ítems concuerda con la escala valorativa del instrumento.			
<b>Sub total</b>				
<b>Puntaje total</b>				

(Nota: Tener en cuenta que el instrumento es válido cuando se tiene un puntaje mínimo de 41 "Buena", sin embargo, un puntaje menor al anterior se considera al instrumento no válido ni aplicable).

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: *El frente sustenta para ser validado*

Rioja, 10 de Junio del 2024.

PROMEDIO DE VALORACIÓN:

  
 Lic. M. Sc. Fausto Saavedra Hoyos  
 Docente

## Experto 3

**VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO**  
**INFORME DE OPINIÓN SOBRE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN**  
**(JUICIO DE EXPERTOS)**

**DATOS GENERALES**

Nombres y Apellidos del experto : Lic. Mg. Delicia Villavicencio Lopez  
 Institución donde labora : Facultad de Educación y Humanidades - UNSM  
 Especialidad : Educación Inicial  
 Instrumento de investigación : Cuestionario para valorar la competencia emocional  
 Autor del instrumento : Bach. Karín Elizabeth Vásquez Aguilar

**ASPECTOS DE VALIDACIÓN**

Muy deficiente (1)	Deficiente (2)	Acceptable (3)	Buena (4)	Excelente (5)		
Criterios		Indicadores				
Claridad	Los ítems están redactados con lenguaje apropiado y libre de ambigüedades acorde con los sujetos muestrales					
Objetividad	Las instrucciones y los ítems del instrumento permiten recoger la información objetiva sobre la variable: <i>Competencia emocional</i> en todas sus dimensiones en indicadores conceptuales y operacionales.					
Actualidad	El instrumento demuestra vigencia acorde con el conocimiento científico, tecnológico, innovación y legal inherente a la variable: <i>Competencia emocional</i> .					
Organización	Los ítems del instrumento reflejan organicidad lógica entre la definición operacional y conceptual respecto a la variable: <i>Competencia emocional</i> de manera que permiten hacer inferencias en función a las hipótesis, problema y objetivos de la investigación.					
Suficiencia	Los ítems del instrumento son suficientes en cantidad y calidad acorde con la variable, dimensiones e indicadores.					
Intencionalidad	Los ítems del instrumento son coherentes con el tipo de investigación y responden a los objetivos, hipótesis y variable de estudio.					
Consistencia	La información que se recoja a través de los ítems del instrumento, permitirá analizar, describir y explicar la realidad, motivo de la investigación.					
Coherencia	Los ítems del instrumento expresan relación con los indicadores de cada dimensión de la variable: <i>Competencia emocional</i> .					
Metodología	La relación entre la técnica y el instrumento propuestos responden al propósito de la investigación, desarrollo tecnológico e innovación.					
Pertinencia	La redacción de los ítems concuerda con la escala valorativa del instrumento.					
<b>Sub total</b>				8	40	
<b>Puntaje total</b>				48		

(Nota: Tener en cuenta que el instrumento es válido cuando se tiene un puntaje mínimo de 41 "Buena"; sin embargo, un puntaje menor al anterior se considera al instrumento no válido ni aplicable).

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Es procedente la aplicación del instrumento.

Rioja, 10 de Junio del 2024.

PROMEDIO DE VALORACIÓN:

4,8

  
 Lic. Mg. Delicia Villavicencio Lopez  
 Docente

**VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO  
INFORME DE OPINIÓN SOBRE INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN  
(JUICIO DE EXPERTOS)**

**DATOS GENERALES**

Nombres y Apellidos del experto : Lic. Mg. Delicia Villavicencio Lopez  
 Institución donde labora : Facultad de Educación y Humanidades - UNSM  
 Especialidad : Educación Inicial  
 Instrumento de investigación : Cuestionario para valorar el estilo de comunicación  
 Autor del instrumento : Bach. Karín Elizabeth Vásquez Aguilar

**ASPECTOS DE VALIDACIÓN**

Muy deficiente (1)      Deficiente (2)      Aceptable (3)      Buena (4)      Excelente (5)

Criterios	Indicadores	1	2	3	4	5
Claridad	Los ítems están redactados con lenguaje apropiado y libre de ambigüedades acorde con los sujetos muestrales					✓
Objetividad	Las instrucciones y los ítems del instrumento permiten recoger la información objetiva sobre la variable: <i>Estilo de comunicación</i> en todas sus dimensiones en indicadores conceptuales y operacionales.					✓
Actualidad	El instrumento demuestra vigencia acorde con el conocimiento científico, tecnológico, innovación y legal inherente a la variable: <i>Estilo de comunicación</i> .					✓
Organización	Los ítems del instrumento reflejan organicidad lógica entre la definición operacional y conceptual respecto a la variable: <i>Estilo de comunicación</i> de manera que permiten hacer inferencias en función a las hipótesis, problema y objetivos de la investigación.				✓	
Suficiencia	Los ítems del instrumento son suficientes en cantidad y calidad acorde con la variable, dimensiones e indicadores.					✓
Intencionalidad	Los ítems del instrumento son coherentes con el tipo de investigación y responden a los objetivos, hipótesis y variable de estudio.					✓
Consistencia	La información que se recoja a través de los ítems del instrumento, permitirá analizar, describir y explicar la realidad, motivo de la investigación.				✓	
Coherencia	Los ítems del instrumento expresan relación con los indicadores de cada dimensión de la variable: <i>Estilo de comunicación</i> .					✓
Metodología	La relación entre la técnica y el instrumento propuestos responden al propósito de la investigación, desarrollo tecnológico e innovación.					✓
Pertinencia	La redacción de los ítems concuerda con la escala valorativa del instrumento.					✓
<b>Sub total</b>					8	40
<b>Puntaje total</b>					48	

(Nota: Tener en cuenta que el instrumento es válido cuando se tiene un puntaje mínimo de 41 "Buena"; sin embargo, un puntaje menor al anterior se considera al instrumento no válido ni aplicable).

OPINIÓN DE APLICABILIDAD: Procede la aplicación del instrumento.

Ricja, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ del 2024.

PROMEDIO DE VALORACIÓN:

4,8

  
 Lic. Mg. Delicia Villavicencio Lopez  
 Docente

### Confiabilidad de la evaluación que mide la competencia emocional, mediante el coeficiente Alfa de Cronbach

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left[ 1 - \frac{\sum S_{iS}^2}{S_T^2} \right]$$

Donde:

K: Número de ítems

$\sum S_i^2$ : Sumatoria de varianzas de los ítems

$S_T^2$ : Varianza de la suma de los ítems

$\alpha$ : Coeficiente de Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	Número de elementos
0.755	24

Estadísticas de total de elemento				
Ítems	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	61.12	13.610	0.366	0.741
P2	61.27	14.866	0.321	0.782
P3	61.10	15.052	0.377	0.779
P4	61.00	14.542	0.300	0.761
P5	61.18	13.903	0.353	0.751
P6	61.45	14.711	0.389	0.781
P7	61.53	14.171	0.339	0.766
P8	61.41	13.080	0.345	0.743
P9	61.45	12.794	0.405	0.723
P10	61.71	13.917	0.374	0.765
P11	61.27	13.657	0.380	0.749
P12	61.39	14.034	0.379	0.761
P13	61.04	13.123	0.513	0.722
P14	61.14	12.542	0.538	0.710
P15	61.00	13.750	0.322	0.739
P16	61.08	12.785	0.509	0.716
P17	61.06	13.309	0.357	0.732
P18	61.71	13.667	0.366	0.751
P19	61.10	13.010	0.421	0.724
P20	61.04	13.373	0.352	0.733
P21	61.04	13.582	0.338	0.736
P22	60.94	13.767	0.459	0.735
P23	60.92	13.868	0.499	0.737
P24	61.22	12.678	0.415	0.721

#### Valoración del Coeficiente de Alfa de Cronbach

Valor del CCI	Fuerza de la concordancia
Superior a 0.90	Excelente
0.81 – 0.90	Bueno
0.71 – 0.80	Aceptable
0.61 – 0.70	Moderado
0.51 – 0.60	Cuestionable
0.30 – 0.50	Pobre
Inferior a 0.30	Inaceptable

**Fuente:** George y Mallery (2003) citado por Frías-Navarro (2021).

Se observa que el valor del coeficiente de fiabilidad de consistencia interna de alfa de Cronbach es bueno  $\alpha = 0.755$  con un valor de fiabilidad aceptable, para el número de 24 ítems. Así también, se observa que la correlación total de elementos corregida debe ser por lo menos un valor de 0,30; y los 24 ítems tienen valores igual y por encima de 0.30. Por lo que, el cuestionario que mide la competencia emocional está apto a ser aplicado a las maestras de las instituciones educativas inicial de 205, 297, 231, 288, 287, 303, 089 y 314 de Rioja.

### Confiabilidad de la evaluación que mide el estilo de comunicación, mediante el coeficiente Alfa de Cronbach

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left[ 1 - \frac{\sum S_{iS}^2}{S_T^2} \right]$$

Donde:

K: Número de ítems

$\sum S_i^2$ : Sumatoria de varianzas de los ítems

$S_T^2$ : Varianza de la suma de los ítems

$\alpha$ : Coeficiente de Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	Número de elementos
0.807	24

Estadísticas de total de elemento				
Ítems	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
P1	39.51	17.755	0.390	0.808
P2	39.31	17.800	0.396	0.802
P3	39.27	18.491	0.371	0.809
P4	39.24	18.439	0.315	0.808
P5	39.24	18.022	0.319	0.802
P6	39.24	18.189	0.337	0.804
P7	40.47	17.254	0.336	0.800
P8	40.51	17.213	0.330	0.801
P9	40.71	16.375	0.516	0.790
P10	40.73	15.991	0.620	0.784
P11	40.69	16.425	0.502	0.791
P12	40.61	16.367	0.524	0.790
P13	40.63	18.404	0.319	0.818
P14	40.86	16.667	0.477	0.793
P15	40.49	16.880	0.428	0.795
P16	40.92	16.827	0.468	0.794
P17	40.96	17.748	0.328	0.805
P18	41.12	18.401	0.333	0.807
P19	40.96	17.665	0.352	0.804
P20	40.94	18.225	0.387	0.812
P21	40.94	16.934	0.451	0.795
P22	41.02	16.729	0.612	0.788
P23	40.92	17.368	0.314	0.801
P24	40.92	16.285	0.626	0.785

Valoración del Coeficiente de Alfa de Cronbach	
Valor del CCI	Fuerza de la concordancia
Superior a 0.90	Excelente
0.81 – 0.90	Bueno
0.71 – 0.80	Aceptable
0.61 – 0.70	Moderado
0.51 – 0.60	Cuestionable
0.30 – 0.50	Pobre
Inferior a 0.30	Inaceptable

**Fuente:** George y Mallery (2003) citado por Frías-Navarro (2021).

Se observa que el valor del coeficiente de fiabilidad de consistencia interna de alfa de Cronbach es bueno  $\alpha = 0.807$  con un valor de fiabilidad aceptable, para el número de 24 ítems. Así también, se observa que la correlación total de elementos corregida debe ser por lo menos un valor de 0,30; y los 24 ítems tienen valores por encima de 0.30. Por lo que, el cuestionario que mide el estilo de comunicación está apto a ser aplicado a las maestras de las instituciones educativas inicial de 205, 297, 231, 288, 287, 303, 089 y 314 de Rioja.

## Anexo 5. Constancia de aplicación de instrumentos de medición



**"AÑO DE LA RECUPERACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LA ECONOMÍA PERUANA"**  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 288 "ANA SOFIA GUILLENA ARANA"  
D.S. N° 149-2024-PCM

### CONSTANCIA

LA DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL "ANA SOFIA GUILLENA ARANA" N° 288, DE LA CIUDAD DE RIOJA, DEPARTAMENTO DE SAN MARTÍN, QUE SUSCRIBE.

#### **HACE CONSTAR:**

Que, **Karin Elizabeth Vásquez Aguilar**, identificado con **DNI N° 45222110**. Ha culminado satisfactoriamente la aplicación del Proyecto de Tesis titulado: **"Competencia emocional y estilo de comunicación en docentes de educación inicial: Un estudio en instituciones del distrito de Rioja"**.

Se expide la presente constancia a solicitud de la interesada para los fines que estimen conveniente.

Rioja, 25 de junio del 2025.



  
Prof. Regina Barreto Pizarro,  
DIRECTORA  
D. 1008224692



## CONSTANCIA

La directora de la Institución Educativa Inicial N° 231 con código Modular N°0603423, del Barrio de Atahualpa, distrito y provincia de Rioja, región San Martín; que al final suscribe:

### HACE CONSTAR:

Que, Karin Elizabeth Vásquez Aguilar, identificada con DNI N° 45222110 ha culminado satisfactoriamente la aplicación del proyecto de tesis titulado "Competencia emocional y estilo de comunicación en docentes de educación inicial: Un estudio en las instituciones del distrito de Rioja"

Se expide la presente a solicitud de las interesadas para los fines que estimen convenientes.

Rioja, 27 de Junio del 2025


  
 Lic. Jenny Patricia Mestayo  
 DIRECTORA  
 D. M. 104100787



DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN

UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL RIOJA

INSTITUCIÓN EDUCATIVA Nº297 – LAS PALMERAS



## CONSTANCIA

LA DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA CUNA JARDIN N° 297 "LAS PALMERAS" DEL DISTRITO Y PROVINCIA DE RIOJA, DEPARTAMENTO DE SAN MARTIN, QUE SUSCRIBE.

### HACE CONSTAR:

Que, la bachiller **KARIN ELIZABETH VÁSQUEZ AGUILAR**, egresada del programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional San Martín, ha culminado la Aplicación de los instrumentos de Investigación: Cuestionario para medir la Competencia Emocional; en las docentes del I y II ciclo del nivel inicial de la Institución Educativa Cuna Jardín No 297 Las Palmeras".

Se expide la presente constancia a solicitud de la interesada para los fines que estime conveniente.

Rioja, 26 de junio del 20225





**DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN**

**UGEL RIOJA - DIRECCIÓN - ÁREA DE GESTIÓN PEDAGÓGICA**

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL 205**

**"ROSARIO DEL AGUILA DEL AGUILA DE ROJAS"**

**"AÑO DE LA RECUPERACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LA ECONOMÍA PERUANA"**

## CONSTANCIA

LA DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 205 "ROSARIO DEL AGUILA DEL AGUILA DE ROJAS" DE LA CIUDAD DE RIOJA REGIÓN SAN MARTÍN

QUE SUSCRIBE:

HACE CONSTAR:

Que Karen Elizabeth Vasquez Aguilar, identificado con DNI N° 45222110, há culminado satisfactoriamente la aplicación del Proyecto de Tesis titulado: "Competencia emocional y estilo de comunicación en docentes de educación inicial: un estudio en instituciones del distrito de Rioja"

Se expide la presente constancia a solicitud de la interesada para los fines que estime conveniente.

Rioja 30 de Junio 2025



*[Handwritten Signature]*  
ADITH JOLY RUIZ  
DIRECTORA IEI N° 205



"Decenio de la igualdad de oportunidades para hombres y mujeres 2018-2027"  
 "Año De La Recuperación Y Consolidación De La Economía Peruana"

# CONSTANCIA

## LA DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N°287 "ZOILA AURORA DEL ÁGUILA DE NOVOA" - RIOJA.

Hace constar:

Que, **KARIN ELIZABETH VÁSQUEZ AGUILAR**, identificada con DNI N°45222110, ha culminado satisfactoriamente la aplicación del Proyecto de Tesis titulado: **"Competencias emocionales y estilo de comunicación en docentes de educación inicial: Un estudio en Instituciones del Distrito de Rioja"**.

Se expide la presente constancia a solicitud de la interesada para los fines que estimen conveniente.

Rioja, 26 de junio de 2025

Atentamente,



UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL  
 INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N° 287  
 "ZOILA AURORA DEL ÁGUILA DE NOVOA"  
 Nancy Campos Aguilar  
 DIRECTORA  
 C. M. 1001043294

Jr. Faustino Maldonado N° 798  
 Jr. Libertad C -11  
 Código de la I.E. – UGEL 11296

Teléfono: 042-59-1220  
 Cel. Direc.973741914



**DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN**  
**UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL - RIOJA**



INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°303 – SANTA ROSA DE ENACE – RIOJA  
 CÓDIGO MODULAR N°1120013

"Año de la Recuperación y Consolidación de la Economía Peruana"

## CONSTANCIA

LA QUE SUSCRIBE DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA INICIAL N°303 DEL SECTOR SANTA ROSA DE ENACE DEL DISTRITO Y PROVINCIA DE RIOJA, REGIÓN SAN MARTÍN,

HACE CONSTAR:

Que, la señorita **KARIN ELIZABETH VÁSQUEZ AGUILAR**, identificada con DNI N°45222110, ha culminado satisfactoriamente la aplicación del Proyecto de Tesis titulado "**COMPETENCIAS EMOCIONALES Y ESTILO DE COMUNICACIÓN EN DOCENTE DE EDUCACIÓN INICIAL: UN ESTUDIO EN INSTITUCIONES DEL DISTRITO DE RIOJA**".

Se expide el presente documento a solicitud de la interesada para los fines que considere conveniente.

Rioja, 30 de junio de 2025



*Becy*  
**Becy Vargas Lozano**  
 DIRECTORA  
 C. M. N° 1001080365



*Institución Educativa Inicial N° 089*

RD N°0093-20-04-1982 - Cód. Modular 1120062

Jr. Unión N° 354 - Rioja, San Martín-Perú



"AÑO DE LA RECUPERACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE LA ECONOMÍA PERUANA"

## CONSTANCIA

LA DIRECTORA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N°089, DE LA  
CIUDAD DE RIOJA, DEPARTAMENTO DE SAN MARTÍN, QUE  
SUSCRIBE

### HACE CONSTAR QUE:

La Lic. **KARIN ELIZABETH VÁSQUEZ AGUILAR**, identificado con **DNI N° 45222110**, estudiante del programa de estudios de maestría en Ciencias de la Educación, ha culminado satisfactoriamente la aplicación de su instrumento del su Proyecto de Tesis que lleva por título: **"Competencia emocional y estilo de comunicación en docentes de educación inicial: Un estudio en instituciones del distrito de Rioja"**

Se expide la presente constancia a solicitud a petición de la parte interesada para los fines que crea conveniente.

Rioja, 01 de julio de 2025.

Atentamente



  
LIC. AÍDA E. A. TAMORA PERALES  
DNI: 87148083  
DIRECTORA (a)



Institución Educativa Inicial N° 314 "Piecitos Descalzos"

RD N°0286 - 2005 - Cód. Modular 1587666

Jr. Iquitos S/N cruce con JR. Santo Cristo de Bagazan - Rioja, San Martín-Perú



Decenio de la Recuperación y consolidación de la Economía Peruana

## CONSTANCIA DE APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS DE TESIS

La directora de la Institución Educativa Inicial N°314 "Piecitos Descalzos", sector Rupacucha, de la ciudad de Rioja, departamento de San Martín, que suscribe.

### HACE CONSTAR:

Que la Bachiller **Karin Elizabeth Vásquez Aguilar**, identificado con DNI N°45222110, ha aplicado su instrumento de investigación del proyecto de tesis titulado: "**Competencia emocional y estilo de comunicación en docentes de educación inicial: Un estudio en instituciones del distrito de Rioja**", lo cual aplico el instrumento el 27 de junio del 2025, en el horario de 12:30 pm a 1:00 pm, demostrando puntualidad y responsabilidad concerniente a la aplicación del instrumento de tesis de forma satisfactoria.

Se expide la presente constancia a solicitud de la interesada para los fines que estimen conveniente.

Rupacucha 30 de junio del 2025.

**Vivito Luzmila Cerna Coronel**  
 ESP. EDUCACIÓN INICIAL  
 CPPA. N° 03668720  
 C.N. 10010469128

## Anexo 6. Base de datos


N°	Competencia emocional					Estilo de comunicación				
	D1	D2	D3	D4	V1	D1	D2	D3	D4	V1
1.	17	14	12	18	61	16	7	9	7	39
2.	17	14	12	18	61	16	7	9	7	39
3.	15	15	17	16	63	18	7	8	7	40
4.	15	15	17	16	63	18	7	8	7	40
5.	15	12	16	18	61	16	7	9	8	40
6.	14	15	18	18	65	17	11	9	8	45
7.	17	16	17	18	68	18	10	8	9	45
8.	16	13	16	17	62	16	11	7	7	41
9.	16	12	18	18	64	18	10	8	8	44
10.	18	18	18	18	72	18	10	8	7	43
11.	16	16	17	18	67	18	9	10	8	45
12.	16	18	17	18	69	18	8	7	6	39
13.	16	16	17	18	67	16	8	9	8	41
14.	15	15	16	17	63	15	8	6	6	35
15.	18	17	16	15	66	13	7	8	8	36
16.	16	14	17	18	65	18	12	10	10	50
17.	16	14	17	18	65	18	12	10	10	50
18.	16	14	17	18	65	18	12	10	10	50
19.	16	14	17	18	65	18	12	10	10	50
20.	16	14	17	18	65	18	12	10	10	50
21.	16	14	17	18	65	18	12	10	10	50
22.	17	14	15	18	64	18	12	8	7	45
23.	13	12	17	18	60	18	10	8	6	42
24.	17	18	17	18	70	18	12	9	7	46
25.	17	12	17	18	64	17	7	8	7	39
26.	17	13	17	17	64	18	9	6	6	39
27.	14	16	14	15	59	16	12	10	10	48
28.	17	13	17	17	64	18	8	7	7	40
29.	17	15	15	16	63	15	10	8	7	40
30.	16	11	16	16	59	16	6	9	6	37
31.	15	13	18	18	64	18	9	8	6	41
32.	17	14	17	18	66	18	8	8	7	41
33.	16	13	18	12	59	18	9	8	6	41
34.	16	13	18	18	65	18	8	8	6	40
35.	16	15	15	16	62	18	6	6	6	36
36.	16	15	18	18	67	18	12	10	10	50
37.	18	12	8	11	49	15	9	6	6	36
38.	15	14	14	15	58	17	11	10	9	47
39.	17	16	18	18	69	18	9	6	8	41
40.	18	17	17	18	70	18	6	6	6	36
41.	16	15	16	13	60	18	12	9	10	49
42.	16	12	15	17	60	18	8	8	6	40
43.	17	15	16	17	65	17	9	8	7	41
44.	17	16	14	17	64	18	12	9	8	47
45.	14	16	15	16	61	16	9	7	7	39
46.	15	17	17	16	65	18	10	8	7	43
47.	15	14	17	18	64	18	9	7	6	40
48.	16	14	17	18	65	18	9	6	6	39
49.	18	16	17	18	69	18	10	8	6	42

Anexo 7. Iconografía



# Karin Elizabeth Vásquez Aguilar

## Competencia emocional y estilo de comunicación en docentes de educación inicial: Un estudio en instituciones del distrito de ...

 Revisión Repositorio Institucional de la UNSM

---

### Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid::3117:533858607

Fecha de entrega

28 nov 2025, 14:22 GMT-5

Fecha de descarga

28 nov 2025, 14:38 GMT-5

Nombre del archivo

Tesis\_ABSTACT NUEVO OK 21-10-25 (1) (2).pdf

Tamaño del archivo

1.9 MB

85 páginas

20.258 palabras

119.279 caracteres




# 16% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

## Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Texto mencionado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

## Fuentes principales

- 13%  Fuentes de Internet
- 4%  Publicaciones
- 12%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

## Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.