

Flujo de Predictores Direccionales entre Inteligencia Emocional, Clima Institucional y Desempeño Docente

Flow of Directional Predictors Between Emotional Intelligence, Institutional Climate and Teacher Performance

María del Carmen Evangelina Córdova Martínez¹

¹Universidad Nacional de San Agustín mcordovam@unsa.edu.pe

Recibido: 16/7/2024

Aceptado: 29/10/2024

Copyright ©

Facultad de CC. de la Educación y Deporte.
Universidad de Vigo



Dirección de contacto:

María del Carmen Evangelina Córdova
Martínez

Facultad de Educación

Universidad Nacional de San Agustín

Av. Virgen del Pilar s/n

Arequipa (Perú)

Resumen

En los últimos años, diversas investigaciones educativas encontraron correlaciones entre inteligencia emocional, ambiente laboral y competencias docentes, sin explorar sus interrelaciones. Este estudio investiga las relaciones entre inteligencia emocional, clima institucional y desempeño docente en una escuela secundaria de Arequipa, Perú, en 2021. Con enfoque cuantitativo y diseño no experimental transversal descriptivo-correlacional, se estudió a 91 docentes (56% mujeres), de 33 a 65 años (media de 47 años). Se utilizaron cuestionarios online adaptados del Método Bar-On EQ-i y de Martín para medir inteligencia emocional y clima institucional, mientras que los directivos evaluaron el desempeño docente mediante una ficha de monitoreo y rúbrica de observación de aula. Los datos se analizaron en SPSS para análisis descriptivos, correlaciones bivariadas y regresiones múltiples. Se encontró una correlación bivariada positiva moderada entre inteligencia emocional y desempeño docente (Rho de Spearman de 0,402), y entre clima institucional y desempeño docente (0,557). También se halló una correlación bivariada positiva baja entre inteligencia emocional y clima institucional (0,213). La correlación múltiple entre las tres variables mostró un coeficiente de regresión lineal múltiple R de 0,701 y 0,692, corroborado por el análisis ANOVA con un valor sig. menor a ,05.

Palabras clave

Inteligencia Emocional, Competencias Docentes, Clima de Organización, Ambiente Laboral, Educación Secundaria

Abstract

In recent years, educational research has found correlations between emotional intelligence, work environment, and teaching competences without exploring their interrelations. This study investigates the relationships between emotional intelligence, institutional climate, and teaching performance in a secondary school in Arequipa, Peru, in 2021. Using a quantitative approach and a non-experimental cross-sectional descriptive-correlational design, 91 teachers (56% women), aged 33 to 65 (average age 47), were studied. Online questionnaires adapted from the Bar-On EQ-i Method and Martín were used to measure emotional intelligence and institutional climate, while school administrators evaluated teaching performance using a

monitoring forms and classroom observation rubric. Data were analyzed in SPSS for descriptive analysis, bivariate correlations, and multiple regressions. A moderate positive bivariate correlation was found between emotional intelligence and teaching performance (Spearman's Rho of 0,402) and between institutional climate and teaching performance (0,557). A low positive bivariate correlation was also found between emotional intelligence and institutional climate (0,213). The multiple correlation between the three variables showed a multiple linear regression coefficient R of 0,701 and 0,692, corroborated by ANOVA analysis with a sig. value of less than ,05.

Key Words

Emotional Intelligence, Teaching Competences, Organizational Climate, Work Environment, Secondary Education

1. INTRODUCCIÓN

La docencia enfrenta muchos retos por los cambios constantes en las sociedades y por las exigencias personales y académicas que toca asumir para impulsar los aprendizajes y mejorar la calidad educativa (Soler et al., 2018; Angulo, 2013; Barriga, 2016). En Finlandia, las políticas educativas se concentran en la selección y preparación de docentes; es decir, con alto rendimiento académico, pasión por la enseñanza y con cualidades humanas que permitan manejar adecuadamente las relaciones interpersonales; eso asegura un buen docente, lo que incrementa el nivel de la calidad educativa (UNESCO, 2018). Para autores, como Mayer y Salovey (1993) y Goleman (1995) estas cualidades humanas son la clave para el éxito y forman parte de la Inteligencia Emocional (IE), que se define como la habilidad y la capacidad de distinguir, comprender, regular y ajustar las emociones propias y ajenas para apoyar el desarrollo emocional e intelectual (Aragón-Zepeda, 2019; Pincay et al., 2018; Mayer y Salovey, 1993; Goleman, 1999). En varios países como el Perú, no hay esa selección previa por lo que el primer reto para superar es medir el nivel de IE de los docentes para implementar programas que permitan desarrollarla (Puertas et al., 2018; Delgado-Bello et al., 2021; Extremera et al., 2019; Mero-Vélez, 2017; Cejudo y López-Delgado, 2017; Cuno e Incacutipa, 2019). Varias investigaciones mencionan que la IE en docentes, es beneficiosa para tener desempeño laboral adecuado, incrementando la autorrealización y bienestar con la labor desempeñada (Aragón-Zepeda, 2019; Mero-Vélez, 2017; Puertas et al., 2018); es decir que a mayores niveles de IE, mayor será el desempeño de los docentes (Hernández-Jaimes, 2018; Pincay et al., 2018; Castañeda-Burciaga et al., 2020; Nagalingam et al., 2019) pero el buen desempeño docente no solo depende de la IE, sino también de la formación inicial para tener docentes altamente calificados (UNESCO, 2018) y cuando hay carencias en ese aspecto, la evaluación del desempeño docente se da con la finalidad de hacer reflexionar a los docentes sobre la necesidad de realizar cambios en sus conductas tanto en el interior como en el exterior de las aulas (Hernández-Jaimes, 2018). En este sentido, el segundo reto sería conocer el desempeño docente en el aula (DDA) definido como las actuaciones del docente frente a la variedad de actividades pedagógicas que se desarrollan en un contexto con los estudiantes, tales como las aulas, salas de tecnología, espacios abiertos o visitas de campo (MINEDU, 2018), para luego encontrar su relación con la IE (Puertas et al., 2018; Pincay et al., 2018; Sánchez y Silva, 2019; Aragón-Zepeda, 2019). Pero, la IE no es el único factor que favorece que el docente tenga

buen DDA, ya que la gestión de la institución, la organización, el compromiso, el conjunto de interacciones y vivencias que dan lugar al ambiente de trabajo o clima laboral o institucional, tiene mucho que ver y es otro punto primordial para optimizar la calidad educativa (Pariona et al., 2021; Almeida, 2019; Díaz, 2018); por lo que el tercer reto es conocer, según apreciación de los docentes, el nivel del Clima Institucional (CI), definido como un factor y espacio determinante en los procesos de gestión (Martín, 2000;), donde confluyen los miembros y dinamiza las condiciones ambientales en las escuelas. Si es positivo satisface necesidades, eleva la moral y el buen actuar (Chiavenato, 2009), las acciones, interacciones y prácticas que se ofrezcan, tienen un rol trascendente en el DDA (Salinas et al., 1994); si es negativo habrá conflictos, desinterés, bajo desempeño y por ende mala calidad en los servicios educativos (Ordoñez, 2017). Así, se tiene que encontrar la relación del CI con el DDA; se afirma que mientras el CI sea propicio, aumentará el buen desempeño docente (Díaz, 2018; Niebles-Núñez et al., 2019; Palomino-Esteban, 2020; Luqman et al., 2020) y que la IE puede contener los efectos negativos de un inadecuado clima laboral (Pincay et al., 2018; Mukhtar y Fook, 2020).

Es importante el hallazgo de correlaciones bivariadas en estas investigaciones, pero no debe quedarse ahí, ya que podemos percatarnos de una sinergia entre las tres; encontrar las relaciones múltiples entre IE, CI y DDA permitiría determinar el flujo de predictores direccionales, ya que las investigaciones realizadas por Hernandez-Jaimes (2018), Pincay et al. (2018), Niebles-Núñez et al. (2019), Luqman et al. (2020), y Mukhtar y Fook, (2020), entre otros autores, solo encontraron correlaciones bivariadas entre inteligencia emocional, clima institucional o desempeño docente sin percatarse de las interrelaciones entre las tres. Demostrar este triángulo de relaciones permite cerrar esta brecha y brinda información valiosa para el manejo sistémico de la gestión educativa; de tal forma que, considerando los hallazgos, se puedan ejecutar acciones que lleven a la mejora de la calidad educativa (Luqman et al., 2020; Niebles-Núñez et al., 2019; Díaz, 2018; Pincay et al., 2018; Hernández-Jaimes, 2018; Mero-Vélez, 2017; Palomino-Esteban, 2020; Aragón, 2019).

En escuelas de Educación Secundaria grandes, estos hallazgos resultan interesantes por la diversidad de personas que albergan. En el Perú, en el nivel secundario de la educación básica regular, hay centros de Educación Secundaria denominados “emblemáticos”, que, por su magnitud, tradición e historia, albergan a un gran número de estudiantes, docentes, directivos y personal administrativo (Sánchez y Silva, 2019). En este sentido, esta investigación se enfocó en una escuela de Educación Secundaria emblemática de Arequipa, desde donde se recolectó información valiosa, para que se puedan plantear, en futuras investigaciones, propuestas para mejorar la sinergia entre las tres variables y aportar al manejo sistémico de la gestión educativa y al incremento de la calidad educativa, promoviendo la creación de políticas nacionales, locales e institucionales.

Por lo planteado, en la presente investigación tenemos como objetivo establecer relaciones múltiples entre IE, DDA y CI para encontrar el flujo de predictores direccionales entre las tres variables.

1.1. Dimensiones de la IE

Goleman (1995) plantea cinco aptitudes básicas, que están clasificadas en dos grandes grupos denominados dimensiones:

1.1.1. Aptitudes Personales

Son las que ayudan a establecer el conocimiento y dominio emocional de uno mismo. En esta dimensión se encuentran las siguientes aptitudes:

- **Autoconocimiento.** Hace que las personas puedan conocer sus propios estados interiores, sus gustos, lo que intuyen, lo que tienen y lo que no tienen en su estado interior; se centra en ser capaz de colocar un nombre a las emociones que van ocurriendo.
- **Autorregulación.** Tiene como objetivo controlar y manejar emociones, estímulos, incitaciones y recursos emocionales de una manera que haga que las tareas sean más fáciles.
- **Motivación.** Permite seguir estilos emocionales o tendencias afectivas, permite guiar, orientar y facilitar el logro de objetivos o metas planteados.

1.1.2. Aptitudes Sociales

En este grupo entran las aptitudes que ayudan a establecer y manejar las relaciones, dentro de estas se tienen las siguientes:

- **Empatía.** Ser capaz de poder entender y captar las emociones, sentimientos, intereses y necesidades ajenas a las nuestras.
- **Habilidades Sociales.** Estas habilidades son utilizadas para obtener de los demás las respuestas que se desean.

1.2. Dimensiones del CI

Martín (2000), basado en Tagiuri (1968), propone el siguiente modelo de CI en centros educativos:

1.2.1. Comunicación

Consiste en la transferencia y admisión de mensajes entre los miembros de la organización. Martín (2000), refiere que debe haber comprensión del contenido que se comunica. Fischman (2000), menciona que debe haber efectividad en la comunicación, que solo será posible cuando los líderes sepan escuchar y expresarse de manera asertiva; asimismo, señala que es instrumento que puede generar confianza y unión, o malestar y destrucción en la organización, controlando el comportamiento de los individuos.

1.2.2. Motivación

Es externa cuando hay el deseo de hacer lo posible para alcanzar metas institucionales con la condición de satisfacer alguna necesidad personal (Robbins, 1990). Por otro lado, para Fischman (2000), los incentivos externos hacen perder el amor a la organización, siendo la motivación interna la única que construye una relación leal con la organización, satisface necesidades internas y se mantiene a largo plazo.

1.2.3. Confianza

Es creer y estar seguro en la honestidad, la entereza o la moralidad de los demás lo que permitirá a las personas compartir sus anhelos y trabajar de manera eficaz para lograr objetivos comunes (Martín, 2000).

1.2.4. Participación

Es el grado de intervención en actividades y reuniones de la organización. Para Martín (2000), es la medida en que se constituyen los grupos formales e informales y cómo sus actividades se relacionan con las actividades de la institución.

1.3. Dimensiones del DDA

Perú tiene una guía para el desarrollo e implementación de procesos para la formación, evaluación y desarrollo docente denominado Marco del Buen Desempeño Docente (MBDD), basada en dominios que contienen competencias y desempeños que evalúan acciones diarias del docente en el aula (MINEDU, 2014). Por tal motivo, tenemos dos dimensiones:

1.3.1. Preparación para el aprendizaje de los estudiantes

Preparación del trabajo en el aula organizando y diseñando programas anuales, unidades y sesiones de aprendizaje.

- Conocimiento del área que enseña y de los estudiantes. Dominio del área y de las características, necesidades, problemas, aspiraciones de los estudiantes.
- Planificación. Desarrollo del plan anual del docente, unidades y sesiones de aprendizaje para no improvisar acciones en el aula.

1.3.2. Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

Gestiona los procesos de enseñanza y aprendizaje adoptando un papel de mediador, creando un ambiente propicio para el aprendizaje.

- Uso de recursos y estrategias. Lleva el proceso de enseñanza dominando los contenidos, los recursos didácticos, tecnológicos y estrategias diversas promoviendo el pensamiento creativo y crítico en los estudiantes.
- Evaluación. Reflexiona con sus estudiantes sobre sus aprendizajes brindándoles orientación y atención efectivas, revisa la elaboración de su planificación por el impacto y motivación de los estudiantes.
- Clima adecuado. El docente genera una atmosfera ideal para los aprendizajes, para una sana convivencia y respeto por la diversidad.

2. MÉTODO

2.1. Objetivos

El objetivo general se concretó en los siguientes:

1. Identificar la relación que hay entre inteligencia emocional y clima institucional en una escuela de Educación Secundaria de Arequipa, Perú.
2. Identificar la relación que hay entre inteligencia emocional y desempeño docente en el aula, en una escuela de Educación Secundaria de Arequipa, Perú
3. Identificar la relación que hay entre clima institucional y desempeño docente en el aula, en una Escuela de Educación secundaria de Arequipa, Perú

El enfoque es cuantitativo, ya que surge la necesidad de medir y/o estimar variables y analizarlas con métodos estadísticos (Hernández et al., 2014), con un diseño no experimental transversal y de tipo descriptivo correlacional, dado que tiene por objetivo medir el grado de relación significativa de tres variables.

2.2. Participantes

La población la constituyeron 91 docentes que laboraron en el primer periodo del año académico 2021 en la escuela de Educación Secundaria seleccionada (nombrados y contratados de 33 a 65 años, donde el 56% fueron mujeres, y la media de edad fue 47 años). Al ser la población finita y representativa, para la selección de la muestra se adoptó el 100%, ajustándonos a los antecedentes teóricos de Arias (2016) que define la muestra como un grupo en el que se conoce el número que la integran.

2.3. Instrumentos

Se consideraron cuestionarios estructurados contextualizados y validados con juicio de expertos. El cuestionario para calcular el nivel de IE de docentes fue la contextualización de la adaptación de Flores (2017) del Método de Bar-On EQ-i al contexto educativo con un coeficiente de consistencia interna de Cronbach mayor que 0,9; el test se encuentra validado, es uno de los modelos más utilizados y consta de 50 ítems (Tabla 1).

Dimensiones de la variable IE			
Dimensiones	Indicadores	Ítems	Calificación
Aptitudes personales	- Autoconocimiento	1-10	5-Muy alto
	- Autorregulación	11-23	4-Alto
	- Motivación	24-30	3-Regular
Aptitudes sociales	- Empatía	31-42	2-Bajo
	-Habilidades sociales	43-50	1-Muy bajo

Tabla 1. Dimensiones de la variable IE

El cuestionario para medir la percepción del CI de los docentes fue una contextualización del instrumento diseñado por Martín (2000), aplicado con docentes de una universidad de España y escuelas públicas de Infantil, Primaria y Secundaria; se ha probado la fiabilidad del instrumento con un coeficiente de Alfa Cronbach mayor que 0,9. El test está compuesto por 30 ítems como se muestra en la Tabla 2.

Dimensiones de la variable CI			
Dimensiones	Indicadores	Ítems	Calificación
Comunicación	• Comunicación	1-2	5-Muy alto 4-Alto 3-Regular 2-Bajo 1-Muy bajo
	• Rapidez	3-4	
	• Respeto	5	
	• Aceptación	6	
	• Espacios y horarios	7	
	• Ocultar información	8	
Motivación	• Satisfacción	9 - 10	
	• Reconocimiento	11	
	• Prestigio	12	
	• Autonomía	13	
Confianza	• Confianza	14-16	
	• Sinceridad	17-18	
Participación	• Propicia la participación	19-23	
	• Equipos y reuniones de trabajo	24-26	
	• Grupos formales e informales	27-29	
	• Coordinación	30	

Tabla 2. Dimensiones de la variable CI

Por otro lado, para registrar el DDA se solicitó al equipo directivo de la escuela de Educación Secundaria los resultados del monitoreo realizado en el primer periodo a los docentes. La ficha de supervisión y monitoreo evaluó la dimensión “Preparación para la enseñanza de los aprendizajes” y la rúbrica de observación en el aula (MINEDU, 2018) evaluó la dimensión “Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes” (véase la Tabla 3). Estos instrumentos fueron implementados años después que se publicó el Marco del Buen Desempeño Docente por el MINEDU (2014) y contextualizados por las unidades de gestión educativa local y las instituciones educativas.

Dimensiones de la variable DDA en el Aula			
Dimensiones	Indicadores	Ítems	Calificación
Preparación para la enseñanza de los aprendizajes.	• Planificación de Largo y corto plazo.	1-3	1-Muy deficiente 2-En proceso 3-Suficiente 4-Destacado
	• Establecimiento de propósitos de aprendizaje	4-6	
	• Componentes de la planificación diaria	7-9	
	• Evaluación de los alcances de su planificación.	10-12	
Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes.	• Involucra activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.	1	1-Muy deficiente 2-En proceso 3-Suficiente 4-Destacado
	• Promueve el razonamiento, la creatividad y/o el pensamiento crítico.	2	
	• Evalúa el progreso de los aprendizajes para retroalimentar a los estudiantes y adecuar su enseñanza.	3	
	• Propicia un ambiente de respeto y proximidad.	4	
	• Regula positivamente el comportamiento de los estudiantes.	5	

Tabla 3. Dimensiones de la variable DDA en el Aula

2.4. Procedimiento de recogida y análisis de datos

Se solicitó permiso por medios formales al director y docentes del colegio para la aplicación virtual de los cuestionarios; asimismo, se solicitó a los directivos la entrega de resultados del DDA correspondientes al primer periodo del 2021 y se dio a conocer la privacidad en el tratamiento de la información.

Los cuestionarios virtuales fueron enviados por correos electrónicos institucionales y WhatsApp, y previo consentimiento informado se respondió a las preguntas. El tiempo de respuesta osciló entre 17-32 minutos y se completó la recolección en 4 semanas. Para la recepción de resultados del DDA (rúbrica de observación en el aula y la ficha de monitoreo aplicada a los docentes) pasaron 2 semanas más, en caso de los que fueron enviados por correo electrónico.

En hojas de cálculo se organizaron los datos recolectados. Se sumaron los puntos por instrumento, luego se realizó la prueba de normalidad de las muestras para hacer la correlación bivariada y el análisis de correlación múltiple con el paquete estadístico SPSS 22.0. Finalmente, se realizó el análisis e interpretación de resultados.

3. RESULTADOS

Los resultados están congregados en tres tipos: análisis descriptivos según variables; de correlación bivariada; y análisis de regresión lineal múltiple.

3.1. Análisis descriptivos

3.1.1. Para la variable IE

3.1.1.1. Por dimensión, Aptitudes Personales

Calificación	Autoconocimiento		Autorregulación		Motivación	
	F	%	F	%	F	%
Muy alto	1	1,1%	2	2,2%	14	15,4%
Alto	51	56,0%	65	71,4%	46	50,5%
Regular	36	39,6%	24	26,4%	31	34,1%
Bajo	3	3,3%	0	0	0	0,0%
Total	91	100,0%	91	100,0%	91	100,0%

Tabla 4. Resultados del nivel de Aptitudes Personales

Según la Tabla 4, gran parte de docentes tienen calificación Alta en Aptitudes personales (autoconocimiento 56%, autorregulación 71,4% y motivación 50,5%), esto quiere decir que la mayoría tienen desarrolladas capacidades que les ayudan al dominio de sí mismos, porque saben qué es lo que sienten; eso les guía para actuar correctamente y estabilizar sus emociones para el trabajo en aula. El 15,4% y 50,5% tienen motivación Muy alta y Alta, lo que significa que por sí mismos, en un deseo profundo, son capaces de orientarse y avanzar hacia el logro de sus objetivos. Asimismo, se observa que una cantidad considerable alcanzó calificación Regular en cada una de las subdimensiones (39,6%, 26,4%, 34,1%,.). Solo 3 docentes tienen nivel Bajo de Autoconocimiento. No hay docentes con puntuaciones muy bajas.

3.1.1.2 Por dimensión, Aptitudes Sociales

Calificación	Empatía		Habilidades Sociales	
	F	%	F	%
Muy alto	1	1,1%	1	1,1%
Alto	45	49,5%	45	49,5%
Regular	42	46,2%	44	48,3%
Bajo	3	3,3%	1	1,1%
Total	91	100%	91	100%

Tabla 5. Resultados del nivel de Aptitudes Sociales

Según la Tabla 5, el 49,5% de docentes tiene empatía y habilidades sociales Alta; es decir, casi la mitad de docentes es capaz de percibir los sentimientos de los demás y ponerse en su lugar, lo que permite comprenderlos y ayudarlos a desarrollarse, manejan bien las emociones en relación con los demás e interpretan las situaciones apropiadamente. El 46,2% y el 48,3% de docentes tiene nivel regular de empatía y habilidades sociales, necesitando más entrenamiento para mejorar. Por otro lado, de 1 a 3 docentes registraron empatía y habilidades sociales Muy alta o Bajas; ningún docente se ubicó en nivel Muy bajo.

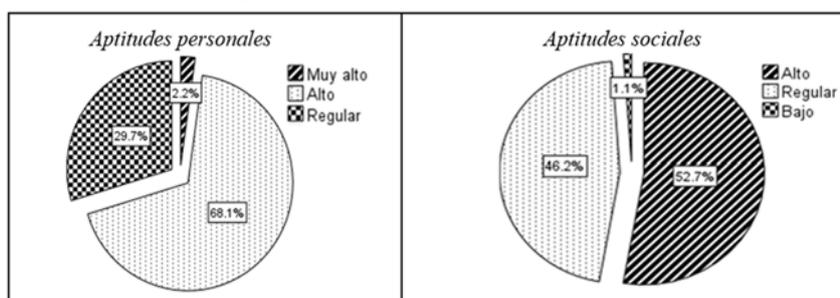


Figura 1. Consolidado por dimensiones de la variable IE

En la Figura 1 vemos que el 68,1% y el 52,7% tiene aptitudes personales y aptitudes sociales en nivel Alto; asimismo, el 29,7% y el 46,2% tienen nivel Regular en ambas respectivamente. No hay docentes que tengan nivel Muy Alto en aptitudes sociales ni Bajo en aptitudes personales. Gran parte de los docentes tienen control de sí mismos; pero a casi la mitad, aún les queda mejorar el manejo de las relaciones con los demás.

3.1.1.3 Por variable IE

Respecto al nivel de IE que evidenciaron los docentes en el estudio, la mayoría (65,9%) tiene Alto nivel, o sea, tienen destrezas para apreciar, valorar y manifestar emociones de manera precisa, pueden contener y cambiar sus estados emocionales en uno mismo y en los demás; mientras que el 34,1% que tiene nivel Regular de IE, por lo que necesitan más entrenamiento para poder seguir desarrollándola; ningún docente del colegio tiene nivel Bajo, Muy bajo o Muy alto (véase la Figura 2).

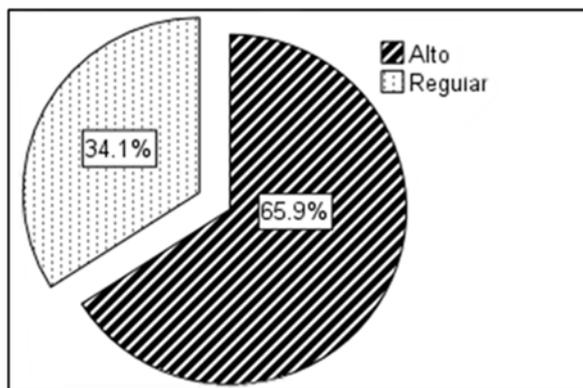


Figura 2. Nivel de IE de docentes en estudio

3.1.2. Para la variable CI

Calificación	Comunicación		Motivación		Confianza		Participación	
	F	%	F	%	F	%	F	%
Muy bueno	0	0,0%	2	2,2%	1	1,1%	2	2,2%
Bueno	15	16,5%	19	20,9%	14	15,4%	12	13,2%
Regular	56	61,5%	43	47,3%	57	62,6%	61	67,0%
Malo	20	22,0%	25	27,5%	16	17,6%	13	14,3%
Muy malo	0	0,0%	2	2,2%	3	3,3%	3	3,3%
Total	91	100,0%	91	100,0%	91	100,0%	91	100,0%

Tabla 6. Resultados por dimensiones del CI

3.1.2.1. Por dimensión Comunicación

Según la Tabla 6, un buen porcentaje de docentes (61,5%) distinguen que el nivel de comunicación es Regular, es decir, perciben que la emisión o recepción de mensajes no es del todo recíproca ni muy efectiva, sin embargo, el 16,5% cree que la comunicación es Buena y el 22% la considera Mala, es decir que no es efectiva.

3.1.2.2. Por la dimensión Motivación

El 47,3% de docentes cree que el nivel de motivación en el colegio es Regular, es decir no se satisface del todo los deseos internos de los miembros, por lo que se comprometen regularmente y el esfuerzo que realizan para alcanzar las metas es limitado. Otro grupo (27,5%) cree que el nivel de motivación es Malo, por lo que no hay compromiso; en contraste, el 20,9% percibe nivel de motivación Bueno y el 2,2% considera que el nivel es Muy bueno o Muy malo (ver Tabla 6).

3.1.2.3. Por la dimensión Confianza

Un buen porcentaje de docentes (62,6%) percibe que el nivel de confianza es Regular, lo que significa que las creencias en la honestidad y confiabilidad de los demás no se consolida de la mejor manera, por tanto, se comparte de manera regular necesidades y sueños trabajando, conforme a ese nivel, hacia las metas compartidas. Asimismo hay docentes que perciben el nivel de confianza Malo (17,6%) y Bueno (15,4%). Por otro

lado, solo el 3,3% de docentes considera que el nivel es Muy malo y solo el 1,1% percibe que el nivel es Muy bueno (Tabla 6).

3.1.2.4. Por la dimensión Participación

La mayoría de docentes (67%) percibe que la participación es Regular, o sea que la interacción en las actividades del colegio, el trabajo en equipo, las reuniones grupales se dan en grado medio. Asimismo, un 14,3% considera el nivel Malo y un 13,2% percibe que es Bueno. Hay grupos minoritarios que consideran el nivel Muy malo (3,3%) y Muy bueno (2,2%) (Tabla 6).

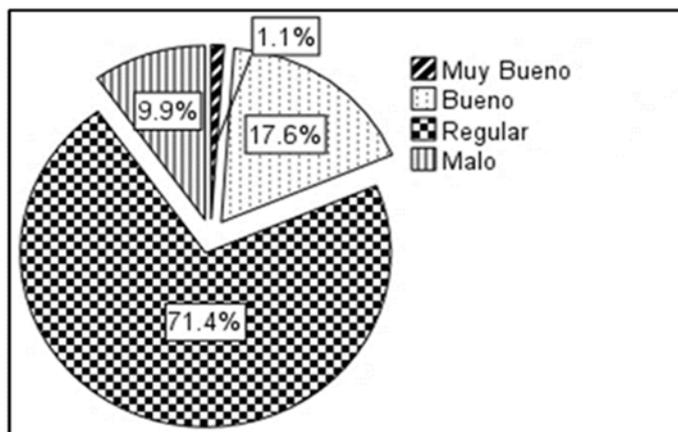


Figura 3. Nivel de CI según percepción de docentes

3.1.2.5. Por la variable CI

En la Figura 3 observamos que el 71,4% tiene la percepción que el nivel del CI es Regular, eso quiere decir que el conjunto de interacciones y vivencias positivas en el colegio no están bien consolidadas; ayudaría mucho la implementación de estrategias que eleven esos porcentajes. Por otro lado, un 17,6% cree que es Bueno y un 9,9% considera que es Malo; solo un docente percibe el nivel Muy bueno y ninguno cree que es Muy malo.

3.1.3. Para la variable DDA

Calificación	Preparación para la enseñanza de los aprendizajes		Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes	
	F	%	F	%
Destacado	34	37,4%	17	18,7%
Satisfactorio	54	59,3%	71	78,0%
En proceso	3	3,3%	3	3,3%
Insatisfactorio	0	0,0%	0	0,0%
Total	91	100%	91	100%

Tabla 7. Resultados por dimensiones del DDA

3.1.3.1. Por dimensión, Preparación para la enseñanza de los aprendizajes

El 37,4% de los docentes tiene nivel de logro Destacado, lo que significa que tienen capacidad para planificar y elaborar su plan anual, con unidades y sesiones de aprendizaje. Asimismo, la mayoría de docentes (59,3%) tiene nivel de logro Satisfactorio y solo el 3,3% está en proceso, teniendo aspectos por mejorar (Tabla 7).

3.1.3.2. Por dimensión, Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes

Gran parte de docentes (78%) alcanzó nivel Satisfactorio, lo que significa que hay manejo de estrategias didácticas, técnicas y métodos diversos del docente en el aula; además, crean un clima adecuado, fomentan el pensamiento crítico de estudiantes y comprenden su proceso de aprendizaje para retroalimentarlos. Asimismo el 18,7% presenta nivel Destacado y solo el 3,3% está En proceso (ver Tabla 7).

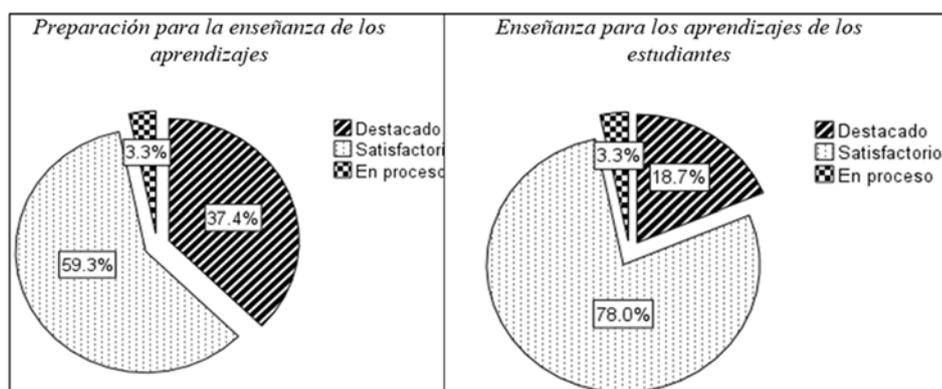


Figura 4. Resultados del DDA por dimensiones

Según la Figura 4, los docentes destacan más en la preparación para la enseñanza de los aprendizajes (37,4%) que en su desenvolvimiento frente a los estudiantes al llevar a cabo la enseñanza de los aprendizajes (18,7%). Esto significa que lo que planifican de manera destacada, no lo ejecutan tal como lo planificaron, alcanzando el nivel suficiente o satisfactorio.

3.1.3.3. Por la variable DDA

En la Figura 5, se puede ver que la mayoría de docentes (53,8%) ha logrado nivel Suficiente o Satisfactorio, mientras que el 45,1% tiene nivel Destacado y solo un docente está En proceso, esto significa que el 98,9% de docentes aprobó esta evaluación de desempeño; es decir, tienen competencias que les permiten cumplir con las funciones encomendadas satisfactoriamente y son conscientes de las situaciones que se les presentan para poder aplicar estrategias adecuadas.

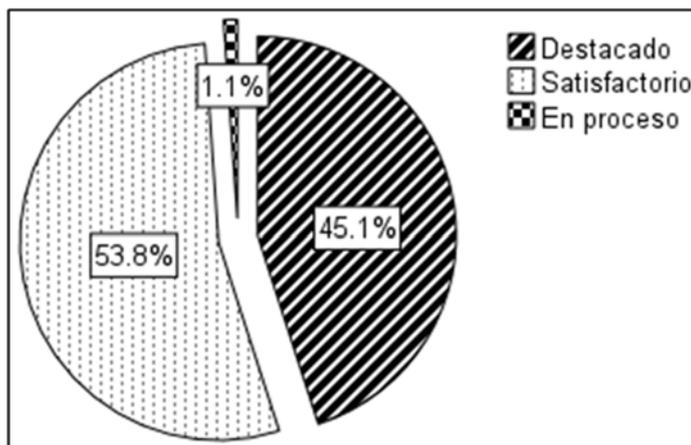


Figura 5. Resultados de la variable DDA

3.2. Análisis de correlación bivariadas

		DDA	IE	CI	
Rho de Spearman	DDA	Coefficiente de correlación	1,000	,402**	,557**
		Sig. (bilateral)	.	<,001	<,001
		N	91	91	91
	IE	Coefficiente de correlación	,402**	1,000	,213*
		Sig. (bilateral)	<,001	.	,043
		N	91	91	91
	CI	Coefficiente de correlación	,557**	,213*	1,000
		Sig. (bilateral)	<,001	,043	.
		N	91	91	91

Tabla 8. Correlaciones bivariadas entre las variables DDA, IE y CI

La Tabla 8 muestra los resultados de las correlaciones bivariadas de las tres variables de estudio. El valor Rho de Spearman entre IE y DDA es ,402 que significa que hay correlación directa moderada y significativa bilateral al nivel ,01 entre dichas variables. Además, el valor Rho de Spearman entre CI y DDA es ,557 que demuestra correlación directa moderada y significativa bilateral al nivel ,01 entre ambas. Pero en el caso del coeficiente de correlación entre IE y CI a un nivel de significancia bilateral de ,05 fue ,213 lo que significa que hay correlación baja entre esas variables.

Con estos hallazgos se lograron alcanzar los objetivos secundarios, identificando la relación que existe entre IE y CI; IE y DDA; CI y DDA.

3.3. Análisis de regresión lineal múltiple

Empezamos considerando resultados de investigaciones que afirman que IE o CI se relacionan con el DDA; por lo que, para el primer análisis se estableció como variable dependiente al DDA y como variables independientes a IE y CI.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Durbin-Watson
1	,701 ^a	,491	,480	,376	1,496

Tabla 9. Resumen de los resultados de regresión múltiple 1

La Tabla 9 muestra que las variables que intervienen en la ecuación tienen una correlación múltiple considerable con el DDA ($R = ,701$) con un porcentaje significativo del 49,1% de varianza explicada del DDA. Entonces, la IE y el CI predicen e influyen en el comportamiento del DDA.

Con el fin de corroborar los estadísticos de este primer análisis, se consideraron dos parámetros. Primeramente, el valor Durbin-Watson (1,5), para el cálculo de la autonomía de fallas de predicción, situándose en el límite (1,5-2,5). Luego se realizó la prueba ANOVA 1 (ver Tabla 10) para saber si hay similitud o diferencias entre los grupos de variables, donde la significación $F < ,001$, al ser $< ,05$ corrobora una relación significativa.

	Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	11,994	2	5,997	42,480	$< ,001^b$
	Residuo	12,423	88	,141		
	Total	24,418	90			

Tabla 10. ANOVA^a 1

A continuación, realizaremos un segundo análisis de regresión múltiple donde se tomará como variable dependiente el CI y como variables predictoras la IE y el DDA, basándonos en las investigaciones que encuentran la IE como factor importante para crear un buen CI.

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Durbin-Watson
1	,692 ^a	,478	,466	9,617	1,608

Tabla 11. Resumen de los resultados del análisis de regresión múltiple 2

La Tabla 11 muestra que las variables que intervienen en la ecuación tienen una correlación múltiple con el CI de forma considerable ($R = ,692$) con un porcentaje significativo del 47,8% de varianza explicada del CI. Entonces, la IE y el DDA predicen e influyen en el comportamiento del CI. Para corroborar los estadísticos también se consideró el valor Durbin-Watson (1,608), para el cálculo de la autonomía de fallas de predicción, situándose en el límite (1,5-2,5) y la prueba ANOVA (ver Tabla 12) donde la significación $F < ,001$, al ser $< ,05$ corrobora una relación significativa.

	Modelo	Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	7458,963	2	3729,482	40,329	$< ,001^b$
	Residuo	8138,026	88	92,478		
	Total	15596,989	90			

Tabla 12. ANOVA^a 2

No se consideró hacer el análisis de regresión considerando como variable dependiente a la IE, porque las investigaciones dicen que es ella la que predice el comportamiento de las otras.

Los análisis de regresión lineal múltiple encontraron correlaciones múltiples con un valor de $R (,701)$ y $R (,691)$ y considerando estos resultados, podemos graficar las

interrelaciones que se forman entre ellas y visualizar el flujo de predictores direccionales entre las tres variables.

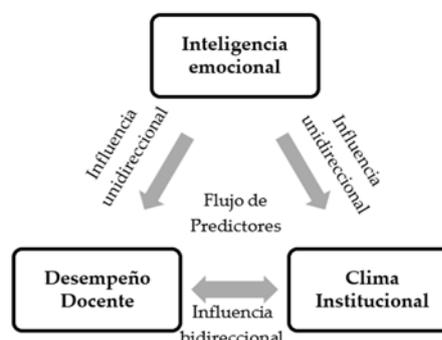


Figura 6. Flujo de predictores direccionales entre IE, DDA, CI

En la Figura 6 se puede observar el flujo de predictores direccionales resultante de los análisis de regresión múltiple, donde la IE y el CI influyen y predicen el comportamiento del DDA; asimismo, la IE y el DDA predicen e influyen en el comportamiento del CI, formándose influencias en una sola dirección, la que se denominó unidireccionales, como las que se establecen entre IE-DDA e IE-CI. Además, se observa influencia entre DDA-CI en dos direcciones, la que denominamos bidireccional; es decir que ambas variables se predicen e influyen entre sí formando doble direccionalidad.

4. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados han demostrado que hay correlación múltiple significativa entre la IE, CI y DDA. Si bien es cierto que no hay investigaciones que hayan relacionado estas tres variables, los resultados obtenidos nos permiten generar una discusión futura sobre las interrelaciones que existen entre las tres variables, donde el flujo de predictores y la influencia de unas sobre otras, puede ser unidireccional si solo va en una dirección o bidireccional si va en dos direcciones. Lanzada la propuesta, esperamos que futuras investigaciones puedan corroborar o contradecir estas interrelaciones planteadas.

En cuanto a las correlaciones bivariadas entre las variables IE, DDA y CI, los resultados se compararon con investigaciones que también se realizaron con docentes y que utilizaron el “coeficiente Rho de Spearman”; esta investigación encontró correlación directa y moderada entre el CI y el DDA ($Rho=,557$), resultado similar a la investigación que se realizó a 45 docentes en una escuela del Perú, donde se encontró que el DDA y el CI tienen relación directa y positiva con valor $Rho=,848$ (Almeida, 2019). La diferencia de los resultados podría deberse a factores relacionados con el número y tipo de muestra o con la aplicación de instrumentos. En cuanto a la correlación entre el CI y la IE, encontramos correlación positiva baja ($Rho=,213$) a diferencia de la investigación de la Ugel Ventanilla con 225 docentes, que encontraron correlación positiva alta con Rho Spearman ,969 (Ramos, 2017), lo que podría deberse a múltiples factores. Nuestros resultados también señalan que hay correlación positiva moderada entre la IE y el DDA ($Rho=,402$). Los resultados de una investigación realizada a 150 docentes del nivel universitario van en esa línea donde se ha encontrado correlación directa ya que a más alto nivel de IE, más alto DDA (Pincay et al., 2018).

En cuanto al análisis descriptivo, se ha comprobado que un gran número de docentes (65,9%) que laboran en una Escuela Secundaria emblemática tienen un nivel alto de IE, con porcentajes más altos en aptitudes personales, lo que podría no ser beneficioso, por no ser balanceado que tengan un alto grado de atención a sus emociones con algunas carencias en la empatía y habilidades sociales; aunque los resultados de la presente investigación, superan a los que obtuvieron los autores Pérez (2018); Pincay et al. (2018); Sánchez y Silva (2019); Aragón-Zepeda (2019). En cuanto al nivel de DDA, se obtuvo que los docentes manejan mejor la planificación curricular que las estrategias de enseñanza-aprendizaje y en general tienen un desempeño aprobatorio (98,9%); lo que coinciden con Pincay et al. (2018) quien encontró que más del 90% de docentes tiene un desempeño muy competente; en ambas investigaciones, los resultados del DDA lo proporcionó el área directiva. Y finalizamos el análisis descriptivo con el CI, que aquí fue medido considerando solo la percepción del docente. Los profesores y profesoras perciben que es Regular, es decir ni bueno, ni malo; otras investigaciones son similares a esta, los docentes califican al CI con nivel regular a bueno (Pérez, 2018; Espinoza, 2018); sin embargo, hay diferencias con otras investigaciones donde el CI es alto o muy alto (Feliciano y Martínez, 2018). El CI en la presente investigación fue medido considerando solo la percepción de docentes.

5. CONCLUSIONES

Las correlaciones múltiples entre IE, CI y DDA en una Escuela Secundaria de Arequipa, son significativas moderadas. Las variables IE y CI predicen e influyen de forma moderada en el comportamiento de la variable DDA. Asimismo, las variables IE y DDA, predicen e influyen de forma moderada en el comportamiento de la variable CI, lo que genera dos tipos de flujo de predictores: de una sola dirección (unidireccionales) o de dos direcciones (bidireccionales), lo que permite ver la influencia de unas sobre otras.

Las correlaciones bivariadas encontradas entre el CI y el DDA ($Rho=,557$), entre el CI y la IE, ($Rho=,213$) y entre la IE y el DDA ($Rho=,402$) son positivas moderadas y baja, lo que corrobora el flujo de predictores bidireccionales o unidireccionales establecidos entre las variables estudiadas.

El nivel de IE de los docentes investigados es Alto en su mayoría, con un grupo reducido que tiene nivel Regular en riesgo de dejarse dominar por sus emociones, lo que implica que, con un programa de entrenamiento, sobre todo en aptitudes sociales, puedan seguir desarrollando competencias emocionales para alcanzar el nivel alto o muy alto.

El nivel de logro alcanzado en el DDA de la muestra es Satisfactorio y Destacado, esto implica que están dotados de competencias y desempeños que les permiten cumplir su rol en el aula y se adaptan rápidamente a las necesidades educativas del contexto.

El nivel del CI, según la percepción de la mayoría de docentes investigados es Regular, y para grupos más reducidos es Bueno o Malo siendo importante la implementación de políticas, estrategias y programas nacionales, regionales, locales e institucionales que ayuden a mejorar el CI.

BIBLIOGRAFÍA

- Almeida, M.J. (2019). Clima organizacional y el desempeño docente en educación general básica. *Revista de Educación en América Latina*, 2(5), 85-95. Recuperado de: <http://www.eumed.net/rev/real>
- Angulo, J (2013). *Cultura organizacional, clima y liderazgo en organizaciones educativas* [Tesis de maestría, Universidad de Valladolid]. <https://doi.org/10.35376/10324/4068>
- Aragón-Zepeda, K.I. (2019). Inteligencia emocional y su relación en el desempeño laboral. *Revista Naturaleza, Sociedad y Ambiente*, 6(1), 57-67. <https://doi.org/10.37533/cunurori.v6i1.41>
- Arias, F. (2016). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (7.ª ed.). Episteme.
- Barriga, R.D. (2016). *Clima organizacional y desempeño docente en la universidad "Jaime Bausate y Meza" Jesús María - Lima, 2016*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos] Repositorio del campus UNSM: http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/5177/Barriga_rr.pdf;jsessionid=BBAB03E14975CA64239DE60204ECBBD3?sequence=1
- Castañeda-Burciaga, S., Guirette-Barbosa, O., Durán-Muñoz, H. y Arroyo-Álvarez, A. (2020). Relación del desempeño profesional docente y la inteligencia emocional. *Revista de la Alta Tecnología y Sociedad*, 12(1). Recuperado de: <https://static1.squarespace.com/static/55564587e4b0d1d3fb1eda6b/t/5ffe01a905b6f849a9906f87>
- Cejudo, J. y López-Delgado, M.L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: Un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Chiavenato, I. (2009). *Comportamiento organizacional: La dinámica del éxito en las organizaciones* (P. Mascaró, Ed.; 2.ª ed.). McGraw-Hill/Interamericana Editores, S.A. Recuperado de: https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/335680/Comportamiento_organizacional._La_dina_mica_en_las_organizaciones..pdf
- Cuno, M. e Incacutipa, D. (2019). Inteligencia emocional y cultura organizacional como pilares de ejercicio docente. *Revista Innova Educación*, 1(4), 599-612. <https://doi.org/10.35622/>
- Delgado-Bello, C.A., Veas-González, I.A., Avalos-Tejeda, M.R. y Gahona-Flores, O. F. (2021). The role of emotional intelligence and work-family conflict in teacher job satisfaction, perceived performance, and turnover. *Información Tecnológica*, 32(1), 169-178. <https://doi.org/10.4067/S0718-07642021000100169>
- Díaz, E. (2018). El clima organizacional y su relación con el desempeño docente. *Educación*, 24(2), 123-130. <https://doi.org/10.33539/educacion.2018.v24n2.1325>
- Espinoza, J. (2018). Clima organizacional como predictor del desempeño docente en centros educativos iniciales. *Revista Científica Institucional Tzhoeco*, 10(1), 87. <https://doi.org/10.26495/rtzh1810.125145>
- Extremera, N., Mérida-López, S., Sánchez-Álvarez, N., Quintana-Orts, C. y Rey, L. (2019). Un amigo es un tesoro: Inteligencia emocional, apoyo social organizacional y engagement docente. *Praxis & Saber*, 10(24), 69-92. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10003>
- Feliciano, G. y Martínez, A. (2018). El clima organizacional y el desempeño docente en la participación de la gestión en las instituciones educativas con jornada escolar completa de la provincia de Arequipa. *Revista RedCA*, 1(2), 5-15. <https://revistaredca.uaemex.mx/article/view/11784>
- Fischman, D. (2000). *El espejo del líder* (1.ª ed., Vol. 1, pp.89-105). El Comercio.

- Flores, G. (2017). Relación entre inteligencia emocional con el desempeño docente en aula del I ciclo, semestre 2012 - II, de la Facultad de Educación UNMSM - Lima. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos] En Repositorio de Tesis – UNMSM. <https://hdl.handle.net/20.500.12672/6015>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós (1.ª ed.). Editorial Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional* (1.ª ed.). Editorial Kairós.
http://cefire.edu.gva.es/pluginfile.php/520132/mod_folder/content/0/Goleman_La%20páctica_inteligencia%20emocional.pdf?forcedownload=1
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Jaimes, B.G. (2018). Relación de la inteligencia emocional y la evaluación de desempeño docente. *Revista Electrónica Calidad en la Educación Superior*, 9(2), 239-256. <https://dx.doi.org/10.22458/caes.v9i2.2190>
- Luqman, M., Rehman, J., Islam, Z. y Khan, S. (2020). Effect of organizational climate upon the job performance of instructors' physical education. *Pedagogy of Physical Culture and Sports*, 24(2), 72-76. <https://doi.org/10.15561/26649837.2020.0204>
- Martín, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprender. *Educación*, 27, 103-117. <https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/20736>
- Mayer, J. y Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](https://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)
- Mero-Vélez, J. (2017). Formación en inteligencia emocional para la optimización del desempeño laboral. *Revista Científica Ciencias Económicas y Empresariales*, 2(2), 49-64. <https://doi.org/10.23857/fipcaec.v2i2.17>
- MINEDU (2014). *Marco del buen desempeño docente*.
<https://www.gob.pe/institucion/minedu/informes-publicaciones/3280180-marco-del-buen-desempeno-docente>
- MINEDU (2018). *Rúbricas de observación de aula para la evaluación del desempeño docente. Manual de aplicación*. <http://evaluaciondocente.peru.edu.pe/rubricas-de-observacion-de-aula/pdf/manual-de-aplicacion-jardin.pdf>
- Mukhtar, N. y Fook, C. (2020). The effects of perceived leadership styles and emotional intelligence on attitude toward organizational change among secondary school teachers. *Asian Journal of University Education*, 16(2), 36-45. <https://doi.org/10.24191/ajue.v16i2.10295>
- Nagalingam, U., Kadir, N. y Hoesni, S. (2019). The mediating role of work engagement in the relationship between emotional intelligence and organizational commitment among higher education institution lecturers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(8), 31-53. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.8.3>
- Niebles-Núñez, W., Hoyos-Babilonia, L. y De-La-Ossa-Guerra, S. (2019). Clima Organizacional y Desempeño Docente en Universidades Privadas de Barranquilla. *Saber, Ciencia y Libertad*, 14(2), 283-294. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2019v14n2.5893>
- Ordóñez, A. (2017). Repercusión del clima organizacional en la gestión pedagógica de la institución educativa secundaria Comercio 32 MHC de Juliaca 2016. *Revista de Investigaciones de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional del Altiplano*, 6(4), 337-347. <https://doi.org/10.26788/riepg.2017.4.58>
- Palomino-Esteban, H. (2020). Clima organizacional y desempeño docente en instituciones educativas de la Unidad Gestión Educativa Local, Huánuco - 2017. *Gaceta Científica*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.46794/gacien.6.1.718>

- Pariona, R., Rivero, Z., González, R. e Hinojosa, R. (2021). Clima organizacional y desempeño profesional administrativo: Estudio desde una universidad estatal peruana. *Revista Venezolana de Gerencia*, 26(93), 308-317. <https://doi.org/10.52080/rvg93.21>
- Pérez, A. (2018). *La inteligencia emocional y su relación con el clima institucional de los docentes de las instituciones educativas Cristo Rey y San José de Cottolengo de Circa del distrito Cerro Colorado, 2017* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Agustín]. <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/8025/EDMpequam.pdf>
- Pincay, I., Candelario, G. y Castro, J. (2018). Inteligencia emocional en el desempeño docente. *Revista Psicología UNEMI*, 2(2), 32-40. <https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol2iss2.2018pp32-40p>
- Puertas, P., Ubago, J., Arrebola, R., Padial, R., Martínez, A. y González, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: Una revisión sistemática. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 128-142. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>
- Ramos, E. (2017). *El clima institucional y la inteligencia emocional de los docentes de la Red 01 UGEL Ventanilla, 2016* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/8761>
- Robbins, S. (1990). *Organization theory: Structure, design, and applications*. Prentice Hall. <https://books.google.com.pe/books?id=rjAtdUOdNZsC>
- Salinas, C., Laguna, J. y Mendoza, M. (1994). La satisfacción laboral y su papel en la evaluación de la calidad de la atención médica. *Salud Pública de México*, 36(1), 22-29. <https://www.redalyc.org/pdf/106/10636105.pdf>
- Sánchez, G. y Silva, O. (2019). Relación entre inteligencia emocional y desempeño docente en la Institución Educativa Emblemática “Santa Teresita” nivel secundario – Cajamarca - 2018. *Revista Perspectiva*, 20(3), 327-332. <https://doi.org/10.33198/rp.v20i3.00045>
- Soler, J., Díaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. (2018). *Inteligencia emocional y bienestar III: Reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones*. Ediciones Universidad de San Jorge. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=717005>
- UNESCO (2018). La Educación para el desarrollo en Finlandia como medio para la ciudadanía mundial. (orig. 1979). *Perspectivas: Revista trimestral de educación*, IX(9). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032220_spa