



**ESCUELA DE POSGRADO**  
UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y APTITUDES  
PERCEPTIVAS DE ATENCIÓN EN ESTUDIANTES DE  
CUARTO Y QUINTO GRADO DE PRIMARIA DE UNA  
INSTITUCIÓN EDUCATIVA – 2017**

**TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADEMICO DE:**

Maestro en Problemas de aprendizaje

**AUTOR:**

Mg. SALIRROSAS HUARNIZ IVES JUAN DE DIOS

**ASESOR:**

Mg. MERINO HIDALGO RICHARD

**SECCIÓN:**

HUMANIDADES

**LINEA DE INVESTIGACION:**

ATENCION INTEGRAL DEL INFANTE, NIÑO Y ADOLESCENTE

**PERÚ - 2017**

## PAGINA DE JURADO

---

Mg. Campos Maza Carmen Cristina

Presidente

---

Dra. Cruzado Vallejos María Peregrina

Secretaria

---

Mg. Merino Hidalgo Darwin Richard

Vocal

## **DEDICATORIA**

Con todo el cariño del mundo para mi madre por el constante apoyo y comprensión creo que sin ella no hubiera podido lograr el objetivo de poder alcázar las metas propuestas, también a mi hermanos por sus constantes consejos y comprensión y especialmente a mi abuelo que desde cielo sigue bendiciéndome en cada cosa que pueda emprender.

## **AGRADECIMIENTO**

A Dios que siempre me ilumina para no tropezar y me da fuerzas para seguir luchando por mis metas e ideales.

Un Agradecimiento muy especial a los Profesores, Carmen Campos Maza, Richard Merino Hidalgo y María Cruzado, por su constante apoyo y orientación.

A mi familia porque gracias a su apoyo estoy realizando todas mis metas y así llegar a ser un excelente profesional y persona.

Y agradecer a una persona en especial que llego en el momento indicado a brindarme todo el cariño y apoyo durante el proceso del trabajo.

## DECLARACIÓN JURADA

Yo Ives Juan De Dios Salirrosas Huaniz estudiante del programa maestría en problemas de aprendizaje de la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo, identificado con DNI: 45516805, con la tesis titulada **"INTELIGENCIA EMOCIONAL Y APTITUDES PERCEPTIVAS DE ATENCIÓN EN ESTUDIANTES DE CUARTO Y QUINTO GRADO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA – 2017"**

Declaro bajo juramento que:

La tesis es de mi autoría.

He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la tesis no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.

La tesis no ha sido autoplagiada; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.

Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presenten en la tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De identificarse la falta de fraude (datos falsos), plagio (información sin citar a autores), autoplagio (presentar como nuevo algún trabajo de investigación propio que ya ha sido publicado), piratería (uso ilegal de información ajena) o falsificación (representar falsamente las ideas de otros), asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad César Vallejo.



---

Ives Juan De Dios Salirrosas Huaniz

45516805

## **PRESENTACIÓN**

Señores miembros de jurado, presento ante ustedes la tesis titulada "INTELIGENCIA EMOCIONAL Y APTITUDES PERCEPTIVAS DE ATENCIÓN EN ESTUDIANTES DE CUARTO Y QUINTO GRADO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA – 2017", con la finalidad de determinar la relación entre la inteligencia emocional y aptitudes perceptivas de atención, en cumplimiento del reglamento de grados y títulos de la Universidad César Vallejo para obtener el grado académico de magister en Problemas de Aprendizaje.

Esperando cumplir con los requisitos de aprobación

Ives Juan de Dios Salirrosas Huarniz

## ÍNDICE DE CONTENIDO

<b>PAGINA DE JURADO</b> .....	ii
<b>DEDICATORIA</b> .....	iii
<b>AGRADECIMIENTO</b> .....	iv
<b>DECLARACIÓN JURADA</b> .....	v
<b>PRESENTACIÓN</b> .....	vi
<b>RESUMEN</b> .....	x
<b>ABSTRACT</b> .....	xi
<b>I. INTRODUCCIÓN:</b> .....	1
<b>II. METODO:</b> .....	19
2.1. <i>Diseño de Investigación</i> .....	19
2.2. <i>Variables, Operacionalización</i> .....	19
2.3. <i>Población y muestra</i> .....	21
2.4. <i>Técnicas e Instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad</i> .....	21
2.5. <i>Métodos de análisis de datos</i> .....	23
2.6. <i>Aspectos éticos</i> .....	23
<b>III. RESULTADOS</b> .....	25
<b>IV. DISCUSION:</b> .....	30
<b>V. CONCLUSIONES</b> .....	36
<b>VI. RECOMENDACIONES</b> .....	37
<b>VII. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS</b> .....	38
<b>VIII. ANEXOS</b> .....	42

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 3.1</b>	<b>Pag. 25</b>
<i>Nivel de inteligencia emocional y nivel de aptitudes perceptivas de atención en estudiantes de cuarto y quinto de primaria de una institución educativa N° 81779 “Simón Bolívar” – 2017</i>	
<b>Tabla 3.2</b>	<b>Pag. 26</b>
<i>Niveles de Inteligencia Emocional, según Dimensiones: Intrapersonal, interpersonal y manejo de estrés en estudiantes de cuarto y quinto de primaria de una institución educativa N° 81779 “Simón Bolívar” – 2017.</i>	
<b>Tabla 3.3</b>	<b>Pag. 27</b>
<i>Niveles de Inteligencia Emocional, según Dimensiones: Adaptación, estado de ánimo e impresión positiva, en estudiantes de cuarto y quinto de primaria de una institución educativa N° 81779 “Simón Bolívar” – 2017.</i>	
<b>Tabla 3.4</b>	<b>Pag. 28</b>
<i>Relación entre aptitudes perceptivas de la atención y las dimensiones de la inteligencia emocional en estudiantes de cuarto y quinto de primaria de una institución educativa N° 81779 “Simón Bolívar” – 2017.</i>	
<b>Tabla 3.5</b>	<b>Pag. 29</b>
<i>Relación entre aptitudes perceptivas de la atención y las dimensiones de la inteligencia emocional en estudiantes de cuarto y quinto de primaria de una institución educativa N° 81779 “Simón Bolívar” – 2017.</i>	

## ANEXOS

<b>Anexo 1</b>	<b>Pag. 43</b>
<i>Inventario Emocional BarOn Ice: NA Adaptado por Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares Del Aguila</i>	
<b>Anexo 2</b>	<b>Pag. 47</b>
<i>Prueba de Toulouse – Piéron (Prueba Perceptiva y de Atención) Adaptación Ana delgado, Miguel Escurra, William Torres e integrantes de la promoción 2002 de la Maestría en Psicología, Mención problemas de aprendizaje. Lima.</i>	
<b>Anexo 3</b>	<b>Pag. 49</b>
<i>Base de datos de Dimensiones de inteligencia emocional</i>	
<b>Anexo 4</b>	<b>Pag. 51</b>
<i>Base de datos de Prueba de Perceptiva y de Atención</i>	
<b>Anexo 5</b>	<b>Pag. 54</b>
<i>carta de consentimiento informado para participar en la investigación</i>	
<b>Anexo 6</b>	<b>Pag. 55</b>
<i>Constancia de haber realizado la investigación</i>	

## RESUMEN

Teniendo en cuenta que la inteligencia emocional y la atención son dos factores que influyen en el desarrollo del niño, ya que sin ellos, no podrá tener un buen desenvolvimiento en la etapa escolar, el presente trabajo de investigación, tiene como objetivo principal, establecer la relación entre inteligencia emocional y aptitudes perceptivas de atención en estudiantes de 4to y 5to grado de primaria de una institución educativa. Este estudio se enmarcó dentro de las investigaciones descriptivas, correlacionales. Se utilizó para la recolección de datos, el inventario de inteligencia emocional de Bar-On Ice – NA en niños y adolescentes (Ugarriza & Pajares, 2005 ), así como la prueba perceptiva y de atención “Toulouse – Pieron” (Delgado et. al, 2006), para evaluar inteligencia emocional, y aptitudes perceptivas de la atención respectivamente, que luego de ser aplicados en 110 estudiantes, y al evaluar luego estadísticamente los datos usando el coeficiente de correlación de Pearson, se encontró que no existe correlación entre las dimensiones de la inteligencia emocional y aptitudes perceptivas de la atención, contrastando así, con las investigaciones afines revisadas para el desarrollo de este estudio, las cuales en su mayoría encontraron un nivel de significancia estadística mayor, hallando correlación entre las variables ya mencionadas. Es por ello que entre las recomendaciones, esperamos que para futuros estudios que toquen este tema, se incluya un análisis poblacional y una muestra mayor. Además, recomendamos se tenga en cuenta estudiar más exhaustivamente cada dimensión de la inteligencia emocional, con el fin de identificar, el campo específico de intervención de esta, en el área educativa.

**Palabras Claves:** Inteligencia emocional, aptitudes perceptivas, atención, estudiantes

## **ABSTRACT**

Taking into account that emotional intelligence and the attention are two factors that affect the development of children, since without them, they will not be able to have a good stage in their school life. The main objective of this research, is find the relationship between emotional intelligence and perceptive attention skills in students of fourth and fifth grade of elementary school. The research was framed within the descriptive and correlational studies. We used for data collection, the application of Emotional Intelligence Inventory of Bar-On Ice - NA in children and adolescents (Ugarriza & Pajares, 2005) as well as the perceptive attention skills we used the Test of "Toulouse - Pieron" (Delgado et. al, 2006) to assess this two variables, that after being applied in 110 students, those data were statistically evaluated, using the Pearson correlation coefficient, so then indicates that there isn't correlation between the dimensions of emotional intelligence and perceptive attention skills, contrasting with the research papers reviewed for this study, as which mostly of them found at a higher level of statistics significance. That's why it is recommended that for future studies, will have to include a larger sample and study each dimension of emotional intelligence more thoroughly, to identify the specific field of emotional intelligence intervention in the educational area.

Key Words: Emotional intelligence, perceptive attention skills, students

## I. INTRODUCCIÓN:

A lo largo de los años, la inteligencia emocional ha ido tomando mayor importancia en todos los rincones del mundo a través de diversos programas educativos. Actualmente, nuevos juegos y juguetes se presentan como contribuidores de un mayor desarrollo, así como reforzadores de las diversas áreas cognitivo-emocionales en los niños, ya que como conocemos, el tener inteligencia emocional es poseer autocontrol, entusiasmo, empatía, perseverancia y tener la capacidad para motivarse a uno mismo.

(Adelman et. al, 2000), argumentaron, que si las escuelas se centran sólo en la instrucción académica y la gestión de las escuelas, sus esfuerzos para ayudar a los estudiantes a alcanzar el éxito académico, sólo conseguirán que ellos declinen en la búsqueda de sus objetivos. En palabras de Larry Leverett, Superintendente de Escuelas en Greenwich, Connecticut: Cada día, nuestros estudiantes llegan a las puertas de las aulas en todo Estados Unidos con desafíos que sirven como barreras para su éxito como estudiantes. Estos estudiantes son ricos y pobres; son aprendices de inglés y a su vez nativos de inglés; son blancos, hispanos, afroamericanos y asiáticos; son urbanos, suburbanos y rurales. Sin importar quiénes son, de dónde vienen, o el alcance de su pobreza o riqueza, la realidad es que muchos carecen de las competencias personales, sociales y emocionales para recibir el máximo beneficio de un programa de instrucción riguroso y basado en estándares. (Arnol et. al., 2006)

En la Página web del diario "Gestión", del grupo El Comercio, se da a conocer en una investigación, que las personas con coeficiente intelectual promedio, tienen mejor rendimiento en el trabajo que aquellos con un mayor coeficiente intelectual. También se cuestiona la creencia popular de que el coeficiente intelectual alto es la única fuente de éxito. (Bradberry, 2017)

Generalmente los alumnos del nivel primario tienden a fallar en sus tareas escolares, porque manifiestan cierto déficit en la capacidad de dar respuestas. En los alumnos, el tiempo para emitir su respuesta es menor, cayendo así en el error, pues eligen tomar decisiones sin un análisis previo a una situación. Aunque su capacidad intelectual sea promedio, son aún inmaduros en lo que respecta a la intensidad y duración de su concentración, y en su habilidad para mantener un

foco de atención en la tarea que se les presenta, teniendo así una atención limitada.

Sin habilidades de inteligencia emocional, los niños pueden ser más vulnerables a dolencias físicas que agotan su energía y fuerza, así como las dificultades emocionales que impiden el rendimiento académico (Elias & Arnold, 2006).

Los educadores están aprendiendo que los niños sufren emocional, intelectual y físicamente cuando las habilidades de inteligencia emocional no son parte de una cultura escolar (Elias & Arnold, 2006).

(Stone McCown et. al, 1998), ha declarado que un plan de estudios bien desarrollado, que incluye Inteligencia emocional, es una solución preventiva esencial para muchos de los problemas escolares actuales. A su vez (Jensen et al., 2007) plantea, que en lugar de luchar con intervenciones a corto plazo, una currícula de inteligencia emocional integrada, puede ser actualmente, de lo más útil en los estudiantes.

Podemos concluir que la inteligencia emocional y la atención son dos factores que influyen en el desarrollo del niño, sin ellos, no podrá tener un buen desenvolvimiento en la etapa escolar.

(Herrera et. al., 2017), analizó el coeficiente de Inteligencia Emocional (IE) en centros educativos de Colombia, en base a su contexto sociocultural y de vivienda, es decir si vivían en zonas campestres o urbanas, así como también la diferencia de la inteligencia emocional según el género. En su muestra, trabajó con 1451 personas de cuarto y quinto de primaria de 3 zonas de Boyacá. Se usó el Inventario de coeficiente emocional: Versión para niños y jóvenes ([EQ-i: YV]; (BarOn, 1988) para la recolección de datos. Tanto la confiabilidad y la validez del EQ-i: YV, fueron estandarizados para esta muestra. Los resultados presentan diferencias entre la inteligencia emocional de acuerdo a si los participantes eran de zonas rurales o urbanas. En general, la IE fue más alta en personas que vivían en zonas urbanas que aquellos que provenían de la zona rural. Además, las puntuaciones en la dimensión interpersonal y la dimensión adaptabilidad, eran diferentes dependiendo del género. Además planteó la necesidad de la implementación de programas y talleres de habilidades socioemocionales en las escuelas intervenidas.

(Salavera et. at, 2017), tuvo como objetivo describir la inteligencia emocional y la creatividad en escolares de educación primaria así como si existía algún grado de correlación entre ellas. Estos dos constructos, se evaluaron en estudiantes de primer y segundo año que asistieron a diferentes escuelas de la Comunidad Autónoma de Aragón en España. La muestra del estudio estuvo formada por 631 escolares (313 niños y 318 niñas) de 6 a 7 años. Los resultados mostraron diferencias en la inteligencia emocional para el género, además se observó que presentaron mayor puntaje en las dimensiones de manejo de estrés, adaptabilidad e intrapersonal, en los cuales presentaron un alto coeficiente de inteligencia emocional, pero las diferencias obtenidas para la creatividad no fueron significativas. Finalmente, se realizó un análisis de conglomerados para analizar cómo se agruparon las diferentes variables, donde las diferencias fueron encontradas en los niveles de creatividad, pero no para niveles de inteligencia emocional. Esta investigación indicó también cómo la inteligencia emocional no influyó en la creatividad de los alumnos.

(Seng et. al, 2016), quien tuvo como objetivo identificar el nivel de inteligencia emocional de 406 estudiantes de educación primaria y secundaria en el distrito de Limbang, Sarawak, así como determinar, en qué medida, la inteligencia emocional influye en el rendimiento académico de ellos. Se usó como instrumento psicológico para medir Inteligencia emocional, el Inventario de inteligencia emocional de Malasia – para Niños y Adolescentes (IKEM-R) (Rahman et. al, 2008). Se usaron 49 ítems de este instrumento para medir la inteligencia emocional de los encuestados, el cual presenta 104 elementos que han sido modificados para el contexto de Malasia, a fin de que los estudiantes de primaria y secundaria puedan entender fácilmente, es así que mide : Conciencia de sí mismo, autorregulación, auto-motivación y empatía (36 Artículos). El análisis factorial exploratorio y el valor de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para el estudio piloto fue de 0.707 (el valor de KMO midió cuan adecuados fueron los datos para el análisis de factores). El resultado del estudio muestra que todas las dimensiones de inteligencia emocional están en alto nivel. Además, los resultados revelaron que no hay influencia de todas las dimensiones en el logro académico.

(Sezer et, al, 2015), tuvo como objetivo, describir los niveles de atención de los estudiantes de nivel primario de una escuela elemental de Uşak. El estudio planteó un nuevo sistema de medida para determinar el nivel de atención de los estudiantes en el aula real, el cual se diseñó mediante un modelo experimental de series de tiempo para ver el cambio en los niveles de atención de los estudiantes frente a estímulos dados durante una lección de una hora. Todo esto fue medido con un dispositivo llamado NeuroSky's MindWave EE. Además se realizó un estudio piloto previo, con 10 horas lectivas en 42 estudiantes de cuarto año de primaria. Después de la usabilidad del sistema y la obtención de los datos, en tiempo real con el dispositivo mencionado, los resultados indicaron que, el nivel de atención de la institución educativa evaluada era muy alto. Además recomiendan que las presentaciones en PowerPoint, así como los mapas digitales utilizados en la clase, aumentarían los niveles de atención de los estudiantes, ya que los métodos de lectura sin ningún material de enseñanza disminuyen sus niveles de atención.

A su vez (Escobedo, 2015), realizó un trabajo de investigación en Guatemala sobre la relación que existe entre la inteligencia emocional y rendimiento académico en los alumnos de nivel básico de un colegio privado, ubicado en Santa Catarina Pínula. El estudio incluyó a 53 alumnos de nivel básico, entre las edades de 14 y 16 años. La investigación se trabajó de forma cuantitativa, y correlacional. En los análisis estadísticos, se determinó una correlación significativa en lo que refiere a la sub escala de atención de emociones, y el progreso de los escolares; así como se determinó que no existe correlación positiva, entre la variable de refuerzo emocional y el rendimiento escolar.

Por otro lado (Fiori, 2010) quien contrasta este resultado, luego de reclutar 91 participantes entre hombres y mujeres de 10 escuelas elementales en Suiza, a quienes se le aplicó un instrumento para medir inteligencia emocional y en forma específica grado de adaptación y estrés frente a un estímulo negativo en dichos estudiantes, en relación a su coeficiente intelectual; presentó como resultado, que sólo el 20% de los sujetos de estudio evaluados presentaron un alto grado de adaptabilidad y manejo de estrés, frente a situaciones negativas versus el 10%, que presentó un grado alto de adaptación frente a situaciones desconocidas. Además al implementar la medición del coeficiente intelectual en la muestra, y

una escala de atención estandarizada, halló que el 100% presenta un Coeficiente Intelectual adecuado para conseguir logro académico, no así, sólo el 24% de los evaluados presentó un grado apropiado de atención, concluyendo que no existe un índice de correlación entre el grado de adaptabilidad, el coeficiente intelectual y medios de atención.

Por otro lado (Vasquez, 2011), midió el nivel de inteligencia emocional en alumnos de quinto grado de bachillerato de un colegio privado en la ciudad capital de Guatemala, la muestra fue de 61 estudiantes, entre hombres y mujeres. Para medir el grado de inteligencia emocional, se aplicó el test psicométrico TMMS (Salovey, P., Hsee, C., & Mayer, J., 1993), con el cual midió tres subescalas de Inteligencia Emocional, las cuales fueron: La claridad de la experiencia emocional, atención a las emociones, y la habilidad para sobreponerse a experiencias negativas. El autor concluyó que los estudiantes poseían cierta habilidad para el aprendizaje, así como la capacidad de captar emociones y sentimientos, y un alto nivel en la escala de claridad.

En la investigación de (Cheryan et. al., 2014) el cual fue un estudio multicéntrico realizado en escuelas primarias de EEUU, muestra cómo el ambiente físico de la clase influye en el rendimiento del estudiante y mejora el estrés. En el estudio propone dos hallazgos clave: Primero, las instalaciones estructurales del edificio influyen profundamente en el aprendizaje. La iluminación inadecuada, el ruido, la baja calidad del aire y el calentamiento deficiente en el aula están significativamente relacionados con peores logros estudiantiles, y esto empeora el rendimiento del educando, debido al mal manejo del estrés, de lo cual se desprende, un mal enfoque de inteligencia emocional en dichas escuelas. Más de la mitad de las escuelas de EE. UU tienen instalaciones estructurales inadecuadas, y los estudiantes de color y de bajos ingresos tienen más probabilidades de asistir a escuelas con estas instalaciones. En segundo lugar, los estudios científicos revelan la importancia inesperada de las características simbólicas para influir en el manejo del estrés y la interrelación entre los miembros de un mismo grupo de alumnos.

También (Aritzeta et. al, 2016), desarrolló un cuestionario para la medida de la Inteligencia Emocional grupal (G-TMMS) en contextos académicos. Las

propiedades psicométricas del G-TMMS fueron examinadas en una muestra de 794 participantes dividida en 59 aulas (47% mujeres;  $Media_{edad} = 16$ ;  $DT = 1.4$ ). El G-TMMS mostró una estructura unifactorial, una consistencia interna adecuada, estabilidad temporal y validez convergente. Además, la inteligencia emocional grupal del aula se mostró asociada con un mejoramiento en el desempeño escolar y mejora en la calidad de atención. El estudio concluyó en que, conceptualizar las emociones, las cogniciones y las motivaciones de los estudiantes como un todo integrado que evoluciona a partir de sus interacciones dentro de un contexto afectivo, podría ayudarnos a explicar y predecir las experiencias en el aula de formas más compactas.

De la misma forma (Fatum, 2008), quien enfocó su investigación, en el área de inteligencia emocional (IE) ha indicado que los niños que desarrollan capacidades y competencias de IE, a través de los Programas de aprendizaje social y emocional (SEL), tienen más probabilidades de tener éxito social y académico. El propósito de este estudio fue investigar la relación entre la programación de IE- SEL y el rendimiento académico en estudiantes de quinto grado de educación elemental en 5 escuelas. La investigadora utilizó la Evaluación de inteligencia emocional de seis segundos para Jóvenes (SEI-YV) para investigar la posibilidad de una relación entre inteligencia emocional y mejoramiento de la atención así como el logro académico en dos escuelas públicas primarias del área de la bahía de San Francisco. Cada una de estas escuelas había establecido un plan de estudios SEL para enseñar las competencias de IE, además de integrar ese plan de estudios en los aspectos académicos y sociales de la escuela. La muestra consistía en dos grupos de quinto grado que se reunieron con el investigador 3 veces durante el semestre de primavera de 2008. Cada grupo estaba compuesto de 8 a 10 estudiantes en un día determinado. (La asistencia varió debido a otras actividades o enfermedades por parte del estudiante.) Los estudiantes con puntaje alto del grupo EI (HT) se encontraban entre el 10% superior de las respuestas en esa escuela en el SEI-YV; los puntajes variaban de 110 a 131. El grupo de IE de baja calificación (LT) estaba en el 10% inferior de las respuestas de los estudiantes en esa escuela en el SEI-YV; los puntajes variaron de 69 a 101. Las niñas superaron en número a los niños en HT ( $f = 6$ ;  $m = 4$ ); los niños superaron en número a las niñas en LT ( $f = 4$ ,  $m = 6$ ). Los estudiantes en esta

muestra indicaron un nivel de competencia "Avanzado" en artes del lenguaje en inglés y matemáticas y un nivel de competencia "Competente" en Ciencias. Los puntajes de STAR en esta muestra representan a estudiantes con alto rendimiento académico, los mismos que coincidentemente tuvieron puntuación alta en el test para medir cociente intelectual.

Por su parte (Chan, 2002), en su tesis doctoral, incluyó en su investigación a estudiantes, entre los 8 y 10 años de 8 escuelas públicas de Hong Kong, a quienes se les incluyó en charlas y talleres de inteligencia emocional durante 8 meses, luego de lo cual, solo el 3% tuvo una mejora en sus niveles de atención y rendimiento académico, es así que concluyó, que a pesar del reconocimiento de la importancia de promover la inteligencia emocional por parte de las escuelas intervenidas, se hace hincapié en la demora, en incorporar la alfabetización emocional en su estructura. Esto podría tener que ver con el apretado programa de estudios y el enfoque de las escuelas, el cual se centra, en una estrecha gama de resultados académicos en el contexto de un sistema basado netamente en evaluar resultados según los exámenes. Además, existe el temor, de que las escuelas puedan ser vistas como lugares para aprender disciplinas académicas en lugar de habilidades sociales y emocionales, ya que según la tradición china, estas deben aprenderse en el hogar y en la comunidad. Por lo tanto, los maestros de escuela y los profesionales de la educación, podrían plantear la cuestión de que si las escuelas incluyeran la promoción de habilidades sociales y emocionales, podrían estar pasando por alto su papel en el rendimiento académico. En respuesta a estos cuestionamientos, los educadores que abogan por la promoción de la inteligencia emocional en las escuelas, argumentan que al abordar las necesidades sociales y emocionales de los estudiantes, introduciendo la alfabetización emocional en el plan educativo, es más probable que se obtenga, un mayor grado de receptividad en los estudiantes durante el desarrollo de las clases, así como se espera una mejora en su rendimiento académico.

Por otro lado en investigaciones nacionales, encontramos a (Rojas, 2013) que realizó una investigación cuyo fin era determinar la relación que existe ente los niveles de atención y las dificultades en la comprensión lectora de los alumnos de segundo grado de educación primaria del colegio experimental de aplicación de la Universidad Nacional Enrique Guzmán y Valle. El tipo de investigación fue

correlacional transversal, con una población de 68 alumnos, y los instrumentos utilizados fueron el test de atención y concentración de Toulouse – Pierón y una prueba de comprensión lectora. Los resultados obtenidos, muestran que el 5.9% de los alumnos obtuvieron un nivel inferior de atención, el 32.4% un nivel inferior al promedio, y el 61.8% presentó nivel promedio. En cuanto a la comprensión literal, el 8.8% presentó dificultad grave, el 26.5% dificultad leve y el 64.7% no tiene dificultades. En cuanto a la dimensión de comprensión inferencial, el 11.8% presentó dificultad grave, el 26.5% dificultad leve, y el 61.8% no presenta dificultad. En la dimensión comprensiva crítica, el 17.6% presentó dificultad grave, el 32.4% dificultad leve, así como, el 50.0% no presentó dificultad. En la dimensión de comprensión lectora, el 11.8% tuvo dificultad grave, el 27.6% dificultad leve, y el 60.6% dificultad promedio. Finalmente, luego del análisis estadístico, concluyó que existe una relación positiva entre la atención y el nivel de comprensión lectora. Asimismo (Bazán, et al., 2001), hizo una investigación acerca de la relación entre la capacidad de atención – concentración y el nivel de comprensión lectora en niños de cuarto y quinto grado de primaria de los centros educativos estatales del distrito de la Molina, pertenecientes a la UGEL N° 06 de Lima Metropolitana. La población estuvo conformada por 1265 alumnos, y se utilizó el test de E. Toulouse y H. Piéron, para medir el nivel de atención – concentración y la prueba CLP Formas Paralelas, para conocer el nivel de comprensión lectora. Encontrando que a menor nivel de atención – concentración, el nivel de comprensión lectora disminuía y a un nivel mayor de atención – concentración, se tenía un mayor nivel de comprensión. Se halló que algunos alumnos, presentan un aumento progresivo al transcurrir el grado escolar, en su capacidad de atención – concentración. Otro indicador evaluado, mostró que los niños presentan mejores resultados que las niñas en lo que respecta a comprensión lectora

Finalmente, a nivel de la región encontramos a (Dávila, 2014), quien realizó una investigación sobre las propiedades psicométricas del inventario de inteligencia emocional BarOn Ice: NA, incluyendo en su población a 350 alumnos, de ambos sexos, con edades que oscilaron entre los 9 y 11 años, los mismos que pertenecían a la institución educativa nacional, Ramiro Aurelio Ñique Espíritu, ubicada en el distrito de Moche – Trujillo. Los resultados se obtuvieron por

muestreo aleatorio simple estratificado. Arrojando un valor de correlación de ítem – escala “Intrapersonal”, con fluctuaciones entre 0.229 y 0.559 y un mínimo aceptable de 0.20. En la escala “Interpersonal” los valores oscilaron entre 0.381 y 0.590. En la escala de “Adaptabilidad”, diez ítems superaron el valor mínimo de 0.20. En la escala de “manejo de estrés” los ítems superaron ampliamente el valor sugerido como mínimo; y con respecto a la escala de “Animo General”, solo un ítem cumplió con el valor mínimo requerido, es decir 0.20. Se concluyó, que la prueba era confiable puesto que, las escalas registran índices estadísticos aceptables, es así que se elaboraron normas aplicables a cada escala utilizada en las dimensiones. Adicionalmente, entre los resultados, no se hallaron diferencias significativas al aplicar el instrumento tanto a hombres como a mujeres, así como, al aplicar el instrumento a los estudiantes de las diferentes edades mencionadas. (Flores, 2016), en su investigación tuvo como objetivo determinar las Propiedades Psicométricas del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE: NA en estudiantes de educación secundaria de instituciones educativas privadas. La muestra estuvo compuesta por 512 estudiantes de ambos sexos, cuyas edades oscilaban entre los 12 y 17 años. Luego del proceso estadístico, para validar el instrumento, se halló un índice de 0.045, el cual se considera altamente significativo. Del mismo modo se estimó la confiabilidad de la escala total mediante el método de Alpha de Cronbach, obteniéndose un puntaje de 0.901, que evidencia, un buen ajuste entre el modelo estimado y el modelo teórico en cuanto a la fiabilidad de las escalas. Además, en la escala intrapersonal se obtuvo un coeficiente Alpha de 0.614, en la escala interpersonal una fiabilidad de 0.773, en la escala manejo del estrés un coeficiente Alpha de 0.822, en la escala adaptabilidad, una fiabilidad de 0.823, en la escala ánimo general un coeficiente Alpha de 0.860 y en la escala de impresión positiva una fiabilidad de 0.694; evidenciándose así, un buen nivel en cada dimensión estudiada.

Hoy en día los educadores y sus políticas educativas resaltan la gran importancia de trabajar en las diversas competencias emocionales en niños, ya que todo ello, repercutirá en su desempeño social; asimismo, influenciará en el rendimiento académico de cada uno de ellos, generando así, menores riesgos y probabilidades de que se vean involucrados en conductas desadaptativas, de

violencia o relacionados a actos delictivos, así como, a consumir sustancias psicoactivas y verse involucrados en actividades sexuales tempranas, por lo cual se busca trabajar en estas edades para así prevenir que este tipo de conductas no tengan consecuencias negativas y perjudiciales a futuro.

El constructivismo social (Vigotsky, 2001), nos da un punto de vista basado en el aprendizaje mediante el desarrollo de capacidades, lo cual va a permitir al niño, ir experimentando nuevas capacidades para poder expresar sus emociones con mayor facilidad.

(Saami, 1999), considera importante los siguientes tres temas para poder entender el desarrollo emocional: Regulación del ajuste, la conducta expresiva y construcción de las relaciones. Con esto, trata de explicar el desarrollo emocional y la interacción que va tener el niño.

Según (Mayer, J. D., & Salovey, P., 1997), la inteligencia emocional se relaciona con la capacidad de un individuo para razonar sobre emociones y procesar la información emocional para mejorar los procesos cognitivos y regular el comportamiento.

Por ejemplo (Mayer et. al, 1999), discute la capacidad de manejar las propias emociones (por ejemplo, la capacidad de distraerse temporalmente de una situación difícil) como un elemento de Inteligencia emocional.

Los modelos mixtos, por otro lado, definen y miden la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades percibidas, de destrezas y rasgos de personalidad. (Goleman, 1996).

Por ejemplo, el modelo de (BarOn, 1988), de Inteligencia emocional, incluye la percepción de su propia habilidad, "tolerancia al estrés" y rasgos básicos de personalidad como "optimismo".

Debido a que tanto las habilidades como los rasgos percibidos se encuentran en el marco conceptual, los autores del enfoque del modelo mixto generalmente han empleado medidas de autoinforme a diferencia de las medidas de rendimiento para evaluar inteligencia emocional.

(Saami, 1999), explica que entre los seis y siete años de edad hay un incremento en la madurez emocional del niño, lo cual le va permitir elaborar estrategias para poder enfrentar futuros retos en su ámbito social. Por lo tanto la conducta

emocional expresiva, como la conducta emocional simulada, están predisuestas a una regulación de conducta.

Entre los cinco y seis años de edad, el niño se enfrentará a tener emociones frías con sus similares; a partir de los diez años, el niño empieza a manifestar conductas propias, lo que le va permitir relacionarse dinámicamente con sus demás pares: por ejemplo, el sonreír mientras se le da un halago al niño por la buena acción que hizo, genera una expresión emotiva. Mientras el niño sea estimulado va ir aprendiendo habilidades para poder expresar sus emociones con mayor desenvolvimiento.

Desde que el niño nace empieza a ir desarrollando relaciones sociales ya que desde temprana edad se empieza a relacionar con sus padres. Entre los cinco y siete años, el niño empieza a tener amplitud en sus relaciones sociales y el manejo de sus propias emociones, lo cual le va permitir que se pueda desenvolver así como posteriormente, aprenda a adaptarse a diversas situaciones factibles de enfrentar.

Para el desarrollo de las competencias emocionales es muy importante tomar en cuenta el área interpersonal, lo cual le va permitir relacionarse con otras personas. En el área interpersonal, se tienen que desarrollar habilidades para que pueda discriminar emociones, y así poder expresarlos con gestos. Asimismo, podrá tener la capacidad de discriminar y empatizar con las expresiones de los demás, y así entender por qué las personas tienen diferentes maneras de reaccionar a diferentes estímulos.

(BarOn, 1988), nos dice que la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades personales e interpersonales que van a influenciar para enfrentar las presiones y demandas del medio que nos rodea. Por eso podemos decir que nuestra inteligencia emocional es el factor más importante para determinar nuestra habilidad y así poder tener éxito.

Según el modelo que (BarOn, 1988), la persona misma, es quien emocionalmente inteligente, puede ser capaz de reconocer y expresar sus emociones, así como comprenderse a sí mismo. Además de comprender, el cómo

se siente la otra persona y así poder mantener una buena relación interpersonal satisfactoria y responsable, sin llegar a tener dependencia de los demás. Estas personas son por lo general, realistas, optimistas y tienen éxito para la resolución de problemas así como la capacidad para poder enfrentar el estrés sin perder el control.

El modelo de (BarOn, 1988), comprende dos tipos de inteligencia: La cognitiva, la cual es medida con el valor del Coeficiente Intelectual; y la emocional, para la cual elaboró, como unidad de medida, el Cociente Emocional. Se dice que las personas saludables emocionalmente, funcionan bien y tienen éxito.

La inteligencia emocional se entrelaza con otras importantes habilidades para obtener un desempeño satisfactorio, como es, por ejemplo, la habilidad para adaptarse al medio que lo demande, así como otras aptitudes importantes de la personalidad y la inteligencia cognitiva.

Para (BarOn, 1988), los cinco componentes de la inteligencia emocional, es decir: La dimensión intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general, son importantes para el desarrollo de habilidades.

Cada una de estas dimensiones están relacionadas entre sí, en el estudio de (Ugarriza & Pajares, 2005 ), quien analiza la inteligencia emocional en niños y adolescente, adaptando el inventario, para poder confirmar la relación entre las dimensiones y los modelos propuesto por (BarOn, 1988).

La inteligencia emocional comprende cinco escalas, esta son:

- **Escala intrapersonal.-** Es la habilidad que posee la persona para obtener una comprensión de sí mismo.
- **Escala interpersonal.-** Es la habilidad que posee la persona para mantener empatía y responsabilidad social. Así tener la capacidad de saber escuchar y poder comprender los sentimiento de los demás.
- **Escala de adaptabilidad.-** La persona tiene la capacidad de poder manejar los cambios o problemas que se puedan dar en la vida cotidiana.
- **Escala de manejo del estrés.-** La persona puede tener el control del estrés como el de sus impulsos ya que por lo general puede trabajar bajo presión.

- **Escala de estado de ánimo general.**- Lo poseen las personas optimistas y felices en diferentes situaciones y que son capaces de enfrentar el día a día, teniendo una predisposición positiva a situaciones difíciles que se les pueda presentar.

Según (Naglieri et al, 1990), la atención va permitir, que el estudiante se centre selectivamente en estímulos auditivos o visuales, y se focalice en lo importante de alguna actividad en particular, para evitar distraerse con variables extrañas, que eviten el correcto desarrollo de la actividad enfocada. Por otro lado la atención sostenida, permitirá al estudiante, mantener en el tiempo, el estímulo, para resolver la tarea encomendada.

Para (Vallés, 1998), la atención es un mecanismo mediante el cual se procesan los estímulos ambientales, desde otro punto de vista, es un proceso de orientación mental que tiene características selectivas hacia un determinado estímulo.

El proceso de atención implica focalizar – concentrar nuestra propia actividad cognitiva.

Para (Barca et. al, 1997), la cantidad y calidad de información que llega a nuestros receptores, es fundamental para poder captar y procesar la información. Por eso es necesario tener un mecanismo que permita filtrar y seleccionar, sólo aquello que sea importante en el aprendizaje.

(Derryberry et. al, 1997), elaboraron un modelo de tres dimensiones, por lo que para el sistema de atención tenemos:

- **El sistema de vigilancia:** Va a permitir tener un estado de alerta frente a los estímulos que se presentan.
- **Sistema de atención posterior:** Va a controlar la atención, impidiendo transmitir al sistema nervioso, sucesos que impidan mantener el enfoque de la tarea inicial. Por ejemplo, incomodidad de la ropa, la picadura de un insecto, etc.
- **Sistema de atención anterior o cortical:** Es una función que permite al alumno realizar acciones particulares, y es la necesaria para la realización de actividades escolares.

Para (Derryberry et. al, 1997), los procesos de atención presentan las siguientes fases:

- **Fase de alerta:** Es la fase en la que la persona, pone atención a diferentes estímulos que puede encontrar a su alrededor.
- **Fase de la selectividad:** En esta fase la persona va a seleccionar, a qué estímulo le va poner más atención.
- **Procesos conscientes:** Es la motivación que tiene el alumno, para poder atender y contribuir de alguna manera a sostener la atención frente a algunos estímulos.

Según (Vallés, 1998), la atención selectiva “Es la habilidad de dirigir el foco de la vigilancia hacia los aspectos relevantes del espacio sensorial”. Las teorías que sustentan la atención selectiva, son las de (Broadbent, 1958), quien considera que la información, entra a través de los órganos de los sentidos y llega a un almacén a corto plazo, en donde se ubica un filtro de selección.

(Kahneman, 2003), sostiene que los estímulos pasan a un registro sensorial y luego se produciría un filtro de selección antes del análisis perceptivo. Para (Treisman, 1960), la atención selectiva estaría después de la discriminación de la información y antes de la codificación. En ese punto existe un filtro que selecciona la información y le da sentido para finalmente dar una respuesta. (Treisman, 1960), demostró que la información detectada no interferiría con la información principal de seguimiento. Además en su teoría, argumenta que dicha información filtrada, no se ignoraba del todo, es así que sugiere, que el filtro no era rígido, como sí lo afirmaba (Broadbent, 1958) en sus teorías, sino que trabajaba como un mecanismo atenuante de toda la información, permitiendo algún grado de análisis en los mensajes no importantes. En general, existe siempre un filtro que en el fondo, trata de eliminar un tipo de información para sostener el análisis de la tarea inicial.

Para (Vallés, 1998), las estrategias de selección de atención, tienen diferentes estilos cognitivos. Entre ellos encontramos dos tipos diferentes de atención que son los siguientes:

**Rastreo:** Es la atención sucesiva o de seguimiento, que tiene la persona para poder ver todo el campo de estímulos y detenerse por un breve de tiempo, para así analizarlas sin perder la ilación.

**Enfoque:** Es la atención determinada a seguir el estímulo, centrando la visión y la audición en el estímulo deseado.

Para (Vallés, 1998), en el ámbito educativo son importantes dos tipos de atenciones: La atención visual y la atención auditiva; que le va permitir al alumno mantener una buena concentración sobre los temas o estímulos que se le presenten en el salón de clases.

Para este autor, existen 4 tipos de atención

- *Atención visual:* Es la atención que permite, observar un todo, como representaciones visuales de objetos, dibujos o gráficos, para así, concentrarse en ellas.
- *Atención auditiva:* Done los estímulos, ingresan al sistema nervioso usando la vía coclear, ayudando a discriminar aquellos sonidos acústicos, que van permitir que el cerebro pueda reconocer aquellos relacionados con la tarea inicial.
- *Atención concentrada:* Nos dice que un determinado estímulo focalizado, conllevará a eliminar otros estímulos extraños, para solo centrarse en el estímulo que más llame la atención.
- *Atención selectiva:* Es la atención puesta en un sólo estímulo de importancia para la persona, el cual va a tomar toda la atención y concentración del sujeto.
- *Atención dividida:* Es una consecuencia de las atenciones múltiples. Debido a los estímulos que aparecen simultáneamente, obliga al sistema nervioso a seleccionar o a dar prioridad, a un estímulo de su importancia.

El trastorno de déficit de atención se define como, la falta del control de atención, impulsividad y autocontrol que tiene una persona. Lo cual le impedirá estar concentrado, y así perder fácilmente, la atención a los diferentes estímulos.

Para (Barkley, 1990) el déficit de atención, se define como un desorden del desarrollo de la atención, que no se atribuye a algún retraso, ni trastornos de los sistemas visuales y auditivos.

(Vallés, 1998), considera que aquellos con este problema, deben ser clasificados como personas con un síndrome de lesión cerebral, o hiperkinesia, así como un trastorno impulsivo o hiperkinético.

Para (Pichardo, 1997), se debe estudiar el déficit de atención según los problemas en las siguientes seis áreas:

- *Área conductual:* Es la poca capacidad de atención de la persona y puede darse también por deterioro cognitivo.
- *Área social:* Es la pobre capacidad para poder relacionarse, y no tener buena capacidad para poder solucionar problemas sociales.
- *Área cognitiva:* Tiene gran problema con la concentración, lo que no le va a permitir desarrollarse, desencadenándose así, una ausencia de consciencia.
- *Área académica o curricular:* Tienen un bajo rendimiento académico, y eso va influenciar en su capacidad aprendizaje.
- *Área emocional (Depresión; baja autoestima; excitabilidad; facilidad para la frustración; bajo control emocional y humor impredecible)* Bajo nivel de autoestima y al no ser capaz de trabajar bajo presión, no podrá desarrollarse emocionalmente.
- *Área física:* Podemos encontrar poca coordinación motora, así como problemas relacionados con procesos fisiológicos comunes. Por ejemplo: la enuresis y encopresis.

(Mendoza, 2007), nos manifiesta que el déficit de atención es básicamente una incapacidad para mantener la atención y la concentración, y que a su vez también se puede dar como un desorden neurobiológico que va a causar al niño, el no poder captar, debidamente, información importante para su desarrollo social.

Por lo anteriormente descrito se plantea el siguiente problema ¿Existe relación entre la inteligencia emocional y aptitudes perceptivas de atención en estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria de la institución educativa N° 81779 “Simón Bolívar” – 2017 una institución educativa? - 2017.

Asimismo, la presente investigación tiene justificación, ya que está orientada a estudiar y analizar en qué área de la psicología educacional, intervendría, la relación entre dos variables que son importantes para el desarrollo del niño en su proceso de aprendizaje, como son así, la inteligencia emocional y la atención. Además nos va a permitir ampliar conceptos, así como, contrastar el grado de influencia de estas variables en el desempeño de los estudiantes.

Con esta investigación se pretende aportar al campo de la psicología educativa, la importancia de la psicología emocional, en el proceso de captación de información, así como la importancia de afianzar el desarrollo de programas que refuercen la inteligencia emocional del educando. Además se aportará a la institución educativa intervenida, datos estadísticos exactos que permitirán realizar intervenciones acertadas de acuerdo a las necesidades encontradas durante el transcurso de la investigación.

Finalmente se corroborarán las teorías clásicas y las modificadas en la actualidad, en lo relacionado al campo de la psicología emocional, aplicada al campo educativo.

En cuanto a la formulación de hipótesis se planteó la siguiente:

Existe una relación significativa entre inteligencia emocional y aptitudes perceptivas de atención en estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria de la institución educativa N° 81779 “Simón Bolívar” – 2017.

Al mismo tiempo se planteó un objetivo general:

Determinar si existe relación entre la Inteligencia Emocional y las Aptitudes Perceptivas de Atención en estudiantes de cuarto y quinto de primaria de la institución educativa N° 81779 “Simón Bolívar” – 2017.

Los objetivos específicos a considerar fueron:

Determinar el nivel de Inteligencia Emocional en estudiantes de cuarto y quinto de primaria de la institución educativa N° 81779 “Simón Bolívar” – 2017.

Determinar el nivel de las Aptitudes Perceptivas de Atención en estudiantes de cuarto y quinto de primaria de la institución educativa N° 81779 “Simón Bolívar” – 2017.

Determinar si existe relación entre la dimensión Intrapersonal y Aptitudes Perceptivas de Atención en estudiantes de cuarto y quinto de primaria de la institución educativa N° 81779 “Simón Bolívar” – 2017.

Determinar si existe relación entre la dimensión Interpersonal y Aptitudes Perceptivas de Atención en estudiantes de cuarto y quinto de primaria de la institución educativa N° 81779 “Simón Bolívar” – 2017.

Determinar si existe relación entre la dimensión Manejo de Estrés y Aptitudes Perceptivas de Atención en estudiantes de cuarto y quinto de primaria de la institución educativa N° 81779 “Simón Bolívar” – 2017.

Determinar si existe relación entre la dimensión Adaptabilidad y Aptitudes Perceptivas de Atención en estudiantes de cuarto y quinto de primaria de la institución educativa N° 81779 “Simón Bolívar” – 2017.

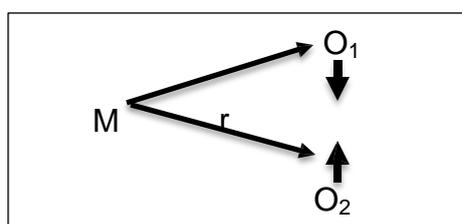
Determinar si existe relación entre la dimensión Animo General y Aptitudes Perceptivas de Atención en estudiantes de cuarto y quinto de primaria de la institución educativa N° 81779 “Simón Bolívar” – 2017.

Determinar si existe relación entre la dimensión Impresión Positiva y Aptitudes Perceptivas de Atención en estudiantes de cuarto y quinto de primaria de la institución educativa N° 81779 “Simón Bolívar” – 2017.

## II. METODO:

### 2.1. Diseño de Investigación:

El diseño de investigación es de tipo correlacional; pues determinará el grado de relación que existe entre dos o más variables, en una misma muestra según lo señala (Sánchez & Reyes, 2006). El esquema de dicho diseño es el siguiente:



*Dónde*

M = Alumnos de cuarto y quinto grado de primaria de la institución educativa N° 81778 “Simón Bolívar”, 2017

O<sub>1</sub> = inteligencia emocional

O<sub>2</sub> = aptitudes perceptivas de atención

r = Relación entre inteligencia Emocional y Aptitudes Perceptivas de Atención

### 2.2. Variable, Operacionalización:

V1: inteligencia emocional

VARIABLE	DEFINICION CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES
	La inteligencia	La habilidad emocional de los estudiantes	<b>Ánimo general</b>	Bajo Medio Alto

<b>INTELIGENCIA EMOCIONAL</b>	emocional son una serie de habilidades personales que van influir en la adaptación de la persona a diferentes medios. (Ugarriza & Pajares, 2005 )	de cuarto y quinto de primaria de la institución educativa N° 81779 “Simón Bolívar” – 2017, para percibir sus emociones así como aprender a usar dichas emociones reflexivamente a fin de promover su crecimiento intelectual y emocional.	<b>Interpersonal</b>	Bajo Medio Alto
			<b>Intrapersonal</b>	Bajo Medio Alto
			<b>Adaptabilidad</b>	Bajo Medio Alto
			<b>Manejo del estrés</b>	Bajo Medio Alto
			<b>Impresión positiva</b>	Bajo Medio Alto

V2: Aptitudes perceptivas de atención

VARIABLE	DEFINICION CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES
<b>ATENCIÓN</b>	Es un proceso conductual de concentración selectiva hacia determinados estímulos en función de nuestra	Las capacidades conductuales y cognitivas de los estudiantes de cuarto y quinto grado de la institución	<b>Atención</b>	Bajo
				Medio

	percepción (Bazán, et al., 2001)	educativa N° 81779 “Simón Bolívar” – 2017, de concentrarse selectivamente en un aspecto discreto de información ya sea este, subjetivo u objetivo, mientras ignoran otra información perceptible.		Alto
--	--	---	--	------

### 2.3. Población y muestra:

#### **Población y muestra:**

La población estuvo constituida por 110 alumnos de cuarto y quinto grado de primaria de la institución educativa N° 81779 “Simón Bolívar” – 2017.

### 2.4. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad:

#### **Técnicas**

- Aplicación de test psicométricos

#### **Instrumentos**

- **Test 1:** Adaptación y estandarización del inventario de inteligencia emocional de BarOn ice – NA en niños y adolescentes.

## **FICHA TÉCNICA**

**Nombre original:** EQi-YV BarOn Emotional Quotient Inventory

**Autor:** Reuven Bar-On

**Procedencia:** Toronto – Canadá

**Adaptación peruana:** Nelly Ugarriza Chavez y Liz Pajares.Lima 2002

**Administración:** Individual o Colectiva

**Forma:** Forma completa y Abreviada

**Duración de la Prueba:** 20 a 25 minutos

**Aplicación:** Niños y adolescentes entre los 7 – 18 años

**Significación:** Evaluación de las habilidades emocionales y sociales.

**Tipificación:** Baremos Peruanos

### **Confiabilidad**

Test – retest oscilando los coeficientes entre .77 y .88 tanto para la forma completa como para la abreviada, además cuenta con una excelente confiabilidad de consistencia interna del Coeficiente Emocional Total de .93 y para los componentes del I -CE oscila entre .77 y .93.

### **Validez**

Específicamente hablando con respecto a sus componentes, el Componente Intrapersonal tiene una carga factorial .92 con una proporción de varianza explicada del Coeficiente Emocional General del 85%, seguida del Componente de Estado de Ánimo General, con una carga factorial de .88 y varianza explicada del 77%, el Componente Adaptabilidad con una carga factorial .78 y una varianza explicada del 61%, el Componente Interpersonal con una carga factorial .68 y una varianza explicada del 46% y el Componente Manejo del Estrés con una carga factorial .61 y una varianza explicada de 37%. Aparte, contiene una validez de las intercorrelaciones entre las escalas correspondientes del inventario tanto Completa como Abreviada como por ejemplo en la Escala Interpersonal tanto en varones como en mujeres fue de .92, en la Escala Manejo del Estrés fue de .89.

➤ **Test 2:Prueba perceptiva y de atención – “Toulouse – Pieron”**

### **Ficha técnica**

**Nombre original:** Prueba Toulouse – Piéron (Prueba Perceptiva y de Atención)

**Autores:** E. Toulouse y H. Piéron

**Procedencia:** TEA ediciones (1978)

**Adaptación peruana:** Ana delgado, Miguel Escurra, William Torres e integrantes de la promoción 2002 de la Maestría en Psicología, Mención problemas de aprendizaje. Lima.

**Administración:** Individual o Colectiva

**Duración de la Prueba:** 10 minutos

**Grados de Aplicación:** Cuarto, Quinto y Sexto grado de primaria

**Significación:** Atención

**Normas o Baremos:** Percentil

### **Confiabilidad**

Se estableció a través del método test – retest, en una sub muestra de alumnas y alumnos de cuarto, quinto y sexto de primaria, obteniéndose un coeficiente de 0.82, que permite señalar que los puntajes obtenidos son consistentes. Asimismo, con el total de participantes se estableció la confiabilidad con el método consistencia interna, utilizando el alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0.89, lo cual indica que el instrumento es confiable.

### **Validez**

Se estudió a través del análisis factorial exploratorio con el método ortogonal de rotación de factores VARIMAX, los resultados mostraron que la prueba está conformada por tres factores (rapidez perceptiva, atención continuada y resistencia a la fatiga), que dan un valor de varianza explicada de 58.05% que permite afirmar que el instrumento es válido.

### **2.5. Métodos de análisis de datos:**

Los datos fueron procesados y analizados utilizando el software estadístico SPS 23, para ser presentados en tablas simples y de doble entrada. Se

utilizaron los siguientes estadígrafos: Media aritmética, la desviación estándar y el coeficiente de correlación de Pearson.

### **2.6. Aspectos éticos:**

Se informó sobre la investigación al director, docentes, tutores y padres de familia (por tratarse de estudiantes menores de edad), así como de los beneficios que se pueden obtener, la finalidad del estudio, el tiempo que se utilizaría y las estrategias que se usarían. Asimismo, el director de la institución educativa, firmó un consentimiento informado (Anexo 8). Cabe resaltar que en todo momento del estudio, se tuvo en cuenta los acuerdos estipulados en la Declaración de Helsinki, (Manzini, 2000), así como los lineamientos del (BELMONT, 2013), para investigaciones que involucren humanos.

### III. RESULTADOS

**Tabla 3.1**

**Nivel de inteligencia emocional y nivel de aptitudes perceptivas de atención en estudiantes de cuarto y quinto de primaria de la institución educativa N° 81779 “Simón Bolívar” – 2017.**

Nivel	Inteligencia Emocional		Aptitudes Perceptivas de Atención	
	N°	%	N°	%
Bajo	33	30	28	25,5
Medio	52	47,3	52	47,3
Alto	25	22,7	30	27,3
Total	110	100	110	100

Fuente: Base de Datos del Inventario de BarOn Ice y Cuestionario de aptitudes perceptiva de la atención.

#### **Interpretación:**

En la tabla 3.1, luego de aplicar los instrumentos para medir inteligencia emocional y aptitudes perceptivas de atención. Se observa que: Del 100% de evaluados con el test BarOn Ice (Ugarriza & Pajares, 2005 ), el 47.3%, obtuvieron un nivel medio; el 22,7% nivel alto y el 30% un nivel bajo de inteligencia emocional.

Por otro lado, con respecto al test aplicado para medir Aptitudes perceptivas de atención (Delgado et. al, 2006), muestra que el 47,3% presentaron un nivel medio de atención, así como el 27,3% y el 25,5% un nivel alto y bajo respectivamente.

**Tabla 3.2**

**Niveles de Inteligencia Emocional, según Dimensiones: Intrapersonal, interpersonal y manejo de estrés en estudiantes de cuarto y quinto de primaria de la institución educativa N° 81779 “Simón Bolívar” – 2017.**

Nivel	Inteligencia Emocional					
	Intrapersonal		Interpersonal		Manejo de estrés	
Bajo	32	29,1%	29	26,4%	22	20%
Medio	53	48,2%	51	46,4%	57	51,8%
Alto	25	22,7%	30	27,3%	31	28,2%
Total	110	100,0	110	100,0	110	100,0

Fuente: Base de Datos del Inventario de BarOn Ice.

**Interpretación:**

En la tabla 3.2, se observan los resultados de los niveles de inteligencia emocional según sus dimensiones, y se tiene:

*Dimensión Intrapersonal:* Encontramos que el 48,2%, obtuvieron un nivel medio; 29,1% y el 22,7% un nivel bajo y alto respectivamente.

Por otro lado en la siguiente *dimensión interpersonal* vemos 46,4% tienen un nivel medio, 27,3% y 26,4%, un nivel alto y bajo.

En la dimensión del *manejo de estrés* encontramos un 51.8% que tienen un nivel medio, 28,2% se encuentran en un nivel alto y el 20% un nivel bajo.

**Tabla 3.3**

**Niveles de Inteligencia Emocional, según Dimensiones: Adaptación, estado de ánimo e impresión positiva, en estudiantes de cuarto y quinto de primaria de la institución educativa N° 81779 “Simón Bolívar” – 2017.**

Nivel	Inteligencia Emocional					
	Adaptación		Estado de ánimo		Impresión positiva	
Bajo	29	26,4%	33	30%	33	30%
Medio	50	45,5%	53	48,2%	52	47,3%
Alto	31	28,2%	24	21,8%	25	22,7%
Total	110	100,0	110	100,0	110	100,0

Fuente: Base de Datos del Inventario de BarOn Ice

**Interpretación:**

En la tabla 3.3, Los niveles de inteligencia emocional según dimensión, con respecto a:

*Adaptación:* Se observa que el 45,5% presentó un nivel medio; el 28,2% un nivel alto y el 26,4% un nivel bajo.

Por otro lado en la siguiente dimensión *Estado de ánimo* vemos que el 48,2% tienen un nivel medio, 30% y 21,8%, un nivel bajo y alto respectivamente.

En la dimensión de *impresión positiva* encontramos que un 47.3% tienen un nivel medio, 30% un nivel bajo y el 22,7% se encuentra en un nivel alto.

**Tabla 3.4**

**Relación entre aptitudes perceptivas de la atención y las dimensiones de la inteligencia emocional en estudiantes de cuarto y quinto de primaria de la institución educativa N° 81779 “Simón Bolívar” – 2017.**

<b>Aptitudes perceptivas de la atención</b>	<b>Inteligencia emocional</b>		
	<b>Intrapersonal</b>	<b>Interpersonal</b>	<b>Manejo de estrés</b>
<b>Coefficiente de Correlación (r)</b>	-0,089	-0014	-0,047
<b>Significancia</b>	0,357	0,882	0,624

\*\*p<,001

\*p<,005

**Interpretación:**

En la Tabla 3.4, se observa que no existe una relación ( $p > 0.05$ ) entre las aptitudes perceptivas de la atención y las dimensiones: Intrapersonal, interpersonal y manejo de estrés.

**Tabla 3.5**

**Relación entre aptitudes perceptivas de la atención y las dimensiones de la inteligencia emocional en estudiantes de cuarto y quinto de primaria de la institución educativa N° 81779 “Simón Bolívar” – 2017.**

<b>Aptitudes perceptivas de la atención</b>	<b>Inteligencia emocional</b>		
	<b>Adaptabilidad</b>	<b>Animo general</b>	<b>Impresión Positiva</b>
<b>Coefficiente de Correlación (r)</b>	0,058	0,087	-0,038
<b>Significancia</b>	0,549	0,364	0,696

\*\*p<,001

\*p<,005

**Interpretación:**

En la Tabla 3.5, se observa que no existe una relación ( $p > 0.05$ ) entre las aptitudes perceptivas de la atención y las dimensiones: Adaptabilidad, ánimo general e impresión positiva.

#### IV. DISCUSION:

Los hallazgos científicos sobre la inteligencia emocional apoyan la noción de que las emociones son funcionales cuando, de la información que proporcionan, se atienden, se interpretan con precisión, se integran al pensamiento y la conducta, y se manejan de manera efectiva. De acuerdo con la teoría de la inteligencia emocional, los cambios cognitivos, fisiológicos y de comportamiento que acompañan a las respuestas emocionales son adaptativos; estos cambios nos preparan para responder al evento que causó dicha emoción (Lazarus, 1991)

La teoría también afirma que las emociones cumplen importantes funciones sociales, transmiten información sobre los pensamientos, intenciones y el comportamiento de otras personas (Ekman et. al, 1973).

Se presume que la inteligencia emocional ayuda a priorizar el pensamiento y a permitir que uno mismo maneje las emociones en situaciones que provocan ansiedad, como la realización de pruebas estandarizadas (Saami, 1999), esto ocurre comúnmente en las instituciones educativas. Es así que en la presente investigación al intentar corroborar lo que proponen los antecedentes frente a este tema, se halla entre los resultados, como se aprecia en la **TABLA 3.1**, que luego de aplicar el inventario de BarOn ICE adaptado (Ugarriza & Pajares, 2005 ), para medir inteligencia emocional en los estudiantes de la muestra, encontramos que, el 47.3% obtuvo una inteligencia emocional de grado medio, notando así que los sujetos de estudio, se encuentran en la media esperada para la edad y el grado de formación. Lo mismo encontró (Chan D, 2002), quien en su estudio, al buscar la estandarización de su muestra, luego de aplicar un instrumento similar, como es el test de Mayer-Salovey-Caruso (Mayer, J. D., & Salovey, P., 1997), del cual realizó una adaptación para la medición de inteligencia emocional en estas edades, el autor encontró, que el 40% de los estudiantes, presentó un nivel de inteligencia emocional considerado estándar y acorde a la edad, así como al grado académico en ambas áreas medidas, es decir , el área experiencial y estratégica, así como una puntuación media en las cuatro ramas en la que los autores del test, dividieron la inteligencia emocional (percepción emocional, facilitación emocional, comprensión emocional y manejo emocional), es así que concluye

que el plan curricular usado en dichos centros educativos bastaba para que la muestra tuviera un grado medio de inteligencia emocional. En contraste a nuestros hallazgos, (Herrera et. al., 2017), quien usó en su investigación el Inventario de CE (coeficiente emocional): versión para niños y jóvenes ([EQ-i: YV]; (BarOn, 1988), encontró que su muestra presentó un nivel de inteligencia emocional alto, asimismo entre sus hallazgos incidentales se observa que la inteligencia emocional fue más alta en personas que vivían en zonas urbanas en comparación a quienes provenían de la zona rural. Otro estudio que encuentra un resultado semejante fue el de (Salavera et. at, 2017), quien en su estudio aplicado a 631 escolares de la comunidad de Aragón – España, encontró que los estudiantes mostraron un nivel de inteligencia emocional medio, además reporta diferencias en la inteligencia emocional entre hombres y mujeres, así como diferencias entre los dos grupos de edades. Para ambos géneros, describe que los niveles de inteligencia emocional fueron mayores en el grupo de mujeres (niveles medio a alto), a diferencia de lo hallado en los varones, quienes obtuvieron niveles (bajo a medio). Así mismo al comparar la inteligencia emocional en relación a la edad, fue mayor en estudiantes de 7 años. Por otro lado (Seng, 2016) quien tuvo como objetivo identificar el nivel de inteligencia emocional y en qué medida influye este en el rendimiento académico, de los estudiantes de primaria y secundaria de las escuelas en el distrito de Limbang, Sarawak, al aplicar el inventario de inteligencia emocional de Malasia – para niños y adolescentes (IKEM-R) adaptado por (Rahman et. al, 2008), para medir la inteligencia emocional; encontró, que luego del análisis factorial exploratorio y el valor de referencia de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para el estudio piloto fue de 0.707 (el valor de KMO midió cuán adecuados fueron los datos para el análisis de factores). El resultado del estudio mostró que todas las dimensiones de inteligencia emocional medidas tenían un alto nivel. Además se resalta la labor del sistema educativo de Malasia, ya que los aspectos emocionales se priorizan en el desarrollo del estudiante. Además este sistema no sólo tiene como objetivo producir estudiantes sobresalientes, sino también un crecimiento espiritual y emocionalmente saludables para, que posteriormente puedan contribuir al bienestar y al progreso de la nación.

En los diferentes estudios presentados, a pesar de que se usaron instrumentos psicológicos diferentes para medir la variable inteligencia emocional, entre estudiantes de distintas instituciones educativas alrededor del mundo, vemos que en todos ellos se halló al menos algún grado de inteligencia emocional. De lo cual se desprende que la currícula académica de estos centros educativos, incluye un esfuerzo por reforzar el nivel de inteligencia emocional.

Con respecto al resultado luego de aplicar el test para evaluar aptitudes perceptivas de la atención en nuestra muestra, se resalta que el 47,3% obtuvo un nivel medio de atención; y al comparar con el estudio de (Chan, 2002), quien encontró que el 66% de su muestra, luego de aplicar el test de BTA (The Brief Test of Attention en inglés o test breve de atención en castellano) adaptado por (Schretlen et. al, 2007), presenta un déficit de atención; por lo que, decidió agregar a la investigación factores agravantes de esta realidad, sugiriendo hipotéticamente un desbalance entre el desarrollo de la habilidad de captación de información. También podemos comparar estos resultados, con los obtenidos por (Sezer et, al, 2015), quienes en su trabajo de corte experimental, en el cual se intentó medir el nivel de atención en los estudiantes de cuarto año de educación primaria, mediante un dispositivo estandarizado, hallaron que el nivel de atención de la institución educativa evaluada era muy alto. Además recomiendan que las presentaciones en PowerPoint, los mapas digitales utilizados en la clase, aumentarían los niveles de atención de los estudiantes, ya que los métodos de lectura sin ningún material de enseñanza disminuyen sus niveles de atención. Por otro lado (Cheryan et. al., 2014), al igual que en nuestro estudio, encontró un nivel promedio de atención, al aplicar el test de (Morris, 1990) en su muestra. Además, los resultados mostraron que el nivel específico de entendimiento de los estudiantes para la edad y grado académico en dichas instituciones educativas, era el estándar.

**En la TABLA N°3.2 y 3.3,** se destaca que, las dimensiones de Inteligencia Emocional, medidas con el inventario de BarOn ICE adaptado (Ugarriza & Pajares, 2005 ), presentaron en cada una de ellas un nivel medio. Además se

aprecia que la dimensiones que presentaron mayor porcentaje en el nivel alto, fueron el manejo de estrés y adaptabilidad, coincidiendo este último, con el estudio de (Herrera et. al., 2017), quien halló que las puntuaciones en la dimensiones interpersonal y adaptabilidad eran las más altas, así como que existen diferencias dependiendo del género, encontrando que en el sexo femenino predominaba un puntaje alto en las dimensiones interpersonal, manejo del estrés y adaptabilidad, no así en el sexo masculino, quienes presentaron mayores puntajes en las dimensiones, ánimo general e intrapersonal. También encontramos en el estudio de (Salavera et. at, 2017) que tanto niños como niñas presentaron diferentes niveles de inteligencia emocional y cuando se analizó esto por edad, se observó diferencias significativas para las dimensiones adaptabilidad, manejo del estrés y la inteligencia emocional intrapersonal. Cuando se analizó lo mismo según género, cuatro de las cinco dimensiones fueron significativamente más desarrolladas en el sexo femenino y son: Estado de ánimo general, adaptabilidad, interpersonal y manejo del estrés. Sin embargo (Seng, 2016), encontró que las dimensiones de la inteligencia emocional, desarrolladas según el inventario aplicado a su muestra, tenían todas un nivel alto. Además, el autor describe que los estudiantes de su muestra, tienen un alto nivel de motivación así como de autoconciencia, empatía y habilidades sociales (otras dimensiones medidas con el inventario utilizado). También se describe que el nivel más bajo fue la dimensión de autorregulación. Por otro lado (Cheryan et. al., 2014), al encontrar niveles promedios en las dimensiones de inteligencia emocional, destaca la importancia inesperada de las características simbólicas para influir en el manejo del estrés y la interrelación entre los miembros de un mismo grupo de alumnos.

En la **TABLA 3.4 y 3.5** No se halla significancia estadística, para sostener la hipótesis principal, por ende para este estudio en particular, no se halla relación estadística significativa entre las dimensiones de inteligencia emocional y las aptitudes perceptivas de la atención; contrastando así, con el estudio de (Fatum, 2008), quien al enfocar su investigación en el área de la inteligencia emocional (IE) indica que los niños que desarrollan capacidades y competencias en esta área, tienen más probabilidades de tener éxito social y académico a través de los programas de Aprendizaje Social y Emocional (SEL). Los puntajes hallados,

demonstraron que los estudiantes con alto rendimiento académico, así como un nivel promedio de atención, fueron los mismos que coincidentemente tuvieron una alta puntuación en el test de inteligencia emocional, el cual se aplicó al inicio del estudio para conocer el nivel basal de los estudiantes al ingreso de la evaluación; hallando así, un grado elevado de correlación. Sin embargo, el estudio de (Chan, 2002), quien a diferencia del antecedente mencionado, observó que, de los estudiantes incluidos en charlas y talleres de inteligencia emocional durante 8 meses (investigación piloto), sólo el 3% tuvo una mejora considerable en sus niveles de atención y rendimiento académico, es así que estadísticamente no halló correlación positiva entre dichas variables y que a pesar de reconocer la importancia de promover la inteligencia emocional, las escuelas han tardado en incorporar la alfabetización emocional en su estructura. Por su parte (Fiori, 2010), luego de buscar correlación entre las dimensiones de adaptación y manejo de estrés frente a un estímulo negativo en la atención de los estudiantes de la muestra, no halla suficiente base estadística para una correlación científica, además señala que sólo el 20% de los sujetos de estudio evaluados presentaron un alto grado de adaptabilidad y manejo de estrés, frente a un 30% de ellos, que a pesar de los estímulos negativos utilizados, mantuvieron un grado medio de adaptación frente a situaciones desconocidas. Además al implementar la medición del coeficiente intelectual en la muestra, y una escala de atención estandarizada, halló que el 100% presentó un coeficiente intelectual adecuado para conseguir logro académico, no así, solo el 24% de los evaluados presentó un grado apropiado de atención, concluyendo que no existe un índice de correlación entre el grado de adaptabilidad, el coeficiente intelectual y la atención. El papel de los procesos atencionales en la regulación de las emociones fue mencionado recientemente por (Wadlinger et. al, 2011), seleccionando ciertos aspectos de las situaciones como el foco de atención que puede usarse a su vez como una estrategia reguladora, dirigida a mantener un estado emocional deseable y a determinar o mejorar una situación no deseada. Ser capaz de regular las emociones es una característica fundamental de las personas que usan las emociones de forma inteligente. Tales individuos deberían tener una mayor sensibilidad (o atención) a las señales emocionales, pero también una mayor capacidad para seleccionar, entre varios estímulos, la información

emocional que puede ayudar a alcanzar el estado deseado. Ambos procesos de atención selectiva cumplen una función: prestar atención a la información sobre la emoción apropiada o ignorar la información de la emoción inapropiada que ayudará a centrarse en la tarea en cuestión.

## **V. CONCLUSIONES**

No se encontró relación significativa entre las variables de inteligencia emocional y actitudes perceptivas de atención en los estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria de la institución educativa N° 81779 “Simón Bolívar” – 2017.

El nivel de inteligencia emocional de los sujetos de estudios es, el 47,3% (52 niños), obtuvieron un nivel medio; el 22,7% (25 niños) nivel alto y el 30% (33 niños) un nivel bajo de inteligencia emocional.

El nivel de actitudes perceptivas de la atención de los estudiantes de cuarto y quinto de primera de una institución educativa intervenida es 47,3% (52 niños) presentaron un nivel medio de atención, así como el 27,3% (30 niños) y el 25,5%(28 niños) un nivel alto y bajo respectivamente.

No existe relación entre la dimensión Intrapersonal de la inteligencia emocional y las aptitudes perceptivas de la atención en los estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria de la institución educativa N° 81779 “Simón Bolívar” – 2017.

No existe relación entre la dimensión Interpersonal de la inteligencia emocional y las aptitudes perceptivas de la atención en los estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria de la institución educativa N° 81779 “Simón Bolívar” – 2017.

No existe relación entre la dimensión Manejo de Estrés de la inteligencia emocional y las aptitudes perceptivas de la atención en los estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria de la institución educativa N° 81779 “Simón Bolívar” – 2017.

No existe relación entre la dimensión Adaptabilidad la inteligencia emocional y las aptitudes perceptivas de la atención en estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria de la institución educativa N° 81779 “Simón Bolívar” – 2017.

No existe relación entre la dimensión ánimo General de la inteligencia emocional y las aptitudes perceptivas de la atención en los estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria de la institución educativa N° 81779 “Simón Bolívar” – 2017.

No existe relación entre la dimensión Impresión Positiva de la inteligencia emocional y las aptitudes perceptivas de la atención en los estudiantes de cuarto y quinto grado de primaria de la institución educativa N° 81779 “Simón Bolívar” – 2017.

## VI. **RECOMENDACIONES**

Se recomienda a la institución educativa N° 81779 “Simón Bolívar”, implementar programas que ayuden al estudiante a mejorar el grado de inteligencia emocional así como sus capacidades perceptivas de atención.

Se recomienda a los docentes de la institución educativa N° 81779 “Simón Bolívar”, implementar talleres multidisciplinarios, en los cuales, con ayuda de un psicólogo, se mejoren las habilidades de inteligencia emocional en los estudiantes.

Se recomienda que para futuras investigaciones de esta índole, se incluya un análisis poblacional y una muestra mayor a la obtenida en este estudio.

Se recomienda también, que se tenga en consideración estudiar más exhaustivamente cada esfera de la inteligencia emocional a desarrollar, con el fin de identificar, el campo específico de intervención de la inteligencia emocional en el área educativa.

## VII. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Adelman et. al. (2000). Moving prevention from the fringes into the fabric. *Journal of Education and Psychological Consultation*, 11, pag 7-36.
- Aritzeta et. al. (2016). Classroom emotional intelligence and its relationship with school performance, *European Journal of Education and Psychology*, . *European Journal of Education and Psychology*, 9, 1-8.
- Arnol et. al. (2006). The educator's guide to emotional intelligence. *Thousand Oaks CA: Corwin Press*.
- Barca et. al. (1997). *C.D.P.F.A. Cuestionario de datos persoais, familiares e académicos*. España: Publicaciones de Universidad de Coruña.
- Barkley. (1990). *Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Handbook for diagnosis and treatment)*. Nueva York: NY.
- BarOn. (1988). *The development of a concept psychological well-being*. South Africa: Unpublished doctora Dissertation Rhodes University.
- Bazán, et al. (2001). *Relacion entre la capacidad de atencion - concentraciom y el nivel de compresion lectora en niños de cuarto y quinto grado de primaria de centro educativo estatales del distrito de la molina*. (tesis de maestria): Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú.
- BELMONT. (2013). *Principios éticos y normas para el desarrollo de las investigaciones que involucran a seres humanos*. Lima - Perú: Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Bradberry. (19 de Julio de 2017). Compruebe si tiene un alto nivel de inteligencia emocional con estas señales cotidianas. *Redacción Diario Gestión*, págs. Recuperado <https://gestion.pe/tendencias/management-empleo/compruebe-alto-nivel-inteligencia-emocional-senales-cotidianas-139674>.
- Broadbent. (1958). *Perception and Communication*. Londres: Pergamon Press.
- Carbajal, I. (2002). *Efectos de un Programa cognitivo conductual en los niveles de atención y reflexividad en un grupo de estudiantes del 3° grado de Educación Primaria con Déficit Atencional*. Perú: Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Educación: "Enrique Guzmán y Valle".
- Chan. (2002). *Emotional Intelligence: Implications for Educational Practice in Schools*. Indonesia: Educational Research Journal, Vol. 17, No.2,.
- Cheryan et. al. (2014). Designing Classrooms to Maximize Student Achievement. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, Vol. 1(1) 4 - 12.

- Dávila. (2014). *propiedades Psicométrica del inventario de inteligencia emocional Baron Ice: NA, la población estaba constituida por 350 alumnos entre las edades 9 y 11 años edad, de ambos sexos del colegio Nacional Ramiro Aurelio Ñique Espiritu del distrito de Moche*. Trujillo: Tesis.
- Delgado et. al. (2006). *Prueba Toulouse – Piéron (Prueba Perceptiva y de Atención)*. Adaptación peruana. Lima: TEA ediciones.
- Derryberry et. al. (1997). Reactive and effortful processes in the organization of temperament. . *Development and Psychopathology*, pag 633–652.
- Ekman et. al. (1973). *The argument and evidence about universals in facial expressions of emotion*. California: Eds Wagner editors.
- Elias & Arnold. (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Escobedo, P. (2015). *"relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico de los Alumnos del nivel básico de un colegio privado"*. (Tesis inédita): Universidad Rafael Landívar. Guatemala. .
- Escurra, M. y Cols. (2000). Construcción de una prueba de Inteligencia Emocional. . *Investigación en Psicología.*, Vol. 3, N° 1, pp.71 - 85.
- Fatum. (2008). *The relationship between emotional intelligence and academic achievement in elementary-school children*. The University of San Francisco (Doctoral Dissertations. 265.).
- Fiori. (2010). *Selective attention to emotional stimuli: What IQ and Openness do, and emotional intelligence does not.*(Tesis inédita). University of Lausanne - Switzerland: University of Lausanne.
- Flores. (2016). *Propiedades Psicométricas del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn Ice: Na en estudiantes de educación secundaria de algunas Instituciones Educativas Privadas*. Trujillo: Universidad Cesar Vallejos.
- Furnham, et al. (2003). Trait emotional intelligence and happiness. . *Social Behavior and Personality*, 815–824.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona - España: Kairós.
- Gratch, L. (2009). *El trastorno por déficit de atención*. Buenos Aries - Argentina.: Editorial Médica Panamericana.
- Herrera et. al. (2017). motional Intelligence in Colombian Primary School Children. *Location and Gender Analysis. Universitas Psychologica*, 16(3), pag 1-10.
- Jensen et al. (2007). SEI-YV Technical Manual. Retrieved June 5, from <http://www.6Seconds.org>.

- Kahneman. (2003). Mapas de racionalidad limitada: psicología para una economía conductual. *Revista Asturiana de Economía*, 28, pag 181 - 225.
- Lazarus. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychological Association*, 46, pag 819–834.
- Manzini. (2000). *DECLARACIÓN DE HELSINKI: PRINCIPIOS ÉTICOS PARA LA INVESTIGACIÓN MÉDICA SOBRE SUJETOS HUMANOS*. Chile: Scientific Electronic Library Online - <http://www.temoa.info/es/node/558289>.
- Mayer et. al. (1999). Emotional intelligence meets traditional. *standards for an intelligence. Intelligence*, 27, pag 267-298.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* . New York: Basic Books.: What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyters .
- Mendoza. (2007). Síndrome de Déficit de Atención con Hiperactividad . *Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C. En [http://www.conductitlan.net/deficit\\_atencional.ppt](http://www.conductitlan.net/deficit_atencional.ppt) , [http://www.conductitlan.net/deficit\\_atencional.ppt](http://www.conductitlan.net/deficit_atencional.ppt) .*
- Montes. (1962). "Tipificación de cuatro test con más de 2000 examinados de toda España". *Psicología general aplicada*, pag. 737 - 713.
- Morris, C. &. (1990). Attention in children: a neuropsychologically based model for assessment. *Dev Neuropsychol*, 6, pag 239- 274.
- Naglieri et al. (1990). Planning, Attention, Simutaneous and Succesive (PASS) cognitive processes as a model for intelligence. *Journal of Psychoeducational Assesment* , pag 303 -337.
- Pichardo. (1997). Déficit de Atención e Hiperactividad . *Intervención Psicoeducativa en las dificultades del desarrollo*, pp. 105 – 113.
- Rahman et. al. (2008). Indeks dan profil kecerdasan emosi pelajar sekolah menengah. *Journal Teknologi Universiti Teknologi Malaysia*, 48(E):187-202.
- Rickel, A. y Brown, R. (2008). *Trastorno por déficit de atención con hiperactividad*. . México.: Editorial Manual Moderno.
- Rojas. (2013). *Niveles de atención y dificultades en la comprensión lectora de alumnos del segundo de primaria del colegio experimental de aplicación de la universidad nacional de educación: "enrique guzmán y valle"*. Lima: Universidad nacional de educación "enrique guzmán y valle". Perú.
- Saami. (1999). *Developing Emotional Competence*. Nueva York: NY.
- Salavera et. at. (2017). Emotional intelligence and creativity in first- and second-year primary school children. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, pag. 1179 – 1183.

- Salovey, P., Hsee, C., & Mayer, J. (1993). *Emotional intelligence and the self-regulation of affect*. In D. M. Wegner and J. W. Pennebaker (Eds.). Prentice-Hall.
- Schretlen et. al. (2007). Development and psychometric. *The Clinical Neuropsychologist*, 10, pag 80 - 89.
- Schutte, N.S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D.j., Copper, J.T., Golden, C.J., & Domheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotiona intelligence. . *Personality and Individual Differences*, 167–177.
- Seng et. al. (2016). Influence of Emotional Intelligence on Students’ Academic Achievements. *International Journal of Humanities and Social Science Research.*, Volume 2; Issue 3; March; Page No. 41 - 46.
- Sezer et, al. (2015). Res. Ast. Ufuk ULUÇINAR. An Investigation of University Students’ Attention Levels in Real Classroom Settings with NeuroSky’s MindWave Mobile (EEG) Device. . *15th international educationes tecnology conference*. (págs. pag 88- 101.). Istambul turkia: Universidad de Estambul.
- Stone McCown et. al. (1998). *Self - Science:The emotional intelligence curriculum*. San Mateo: CA: 6Seconds.
- Szekely, B. (1966). *Los test. Manual de técnicas de exploración psicológica*. . Buenos Aires - Argentina: kapelusz 5° edición.
- Treisman. (1960). Contextual cues in selective listening. *QuarterlyJournal of Experimental Psychology*, 12, pag 242-248.
- Ugarriza & Pajares. (2005 ). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes* .
- Vallés. (1998). *Dificultades de aprendizaje e intervención psicopedagógica*. Valencia: Promolibro.
- Vasquez, M. (2011). *Nivel de inteligencia emocional que presentan los alumnos de quinto bachillerato de un colegio privado de la ciudad capital de Guatemala*. (Tesis inédita): Universidad Rafael Landívar. Guatemala.
- Vygotsky. (2001). *Psicología Pedagógica*. Buenos Aiires Argentina: AIQUE.
- Wadlinger et. al. (2011). Fixing our focus: Training attention to regulate emotion. . *Personality and Social Psychology Review*, vol. 15, pag 75-102.
- Zanabria, B. (2004). *Desorden de Atención en niños con bajo rendimiento académico en la ciudad de Lima*. . Perú: Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Educación: “Enrique Guzmán y Valle”.

Zuñiga. (2007). *Análisis de la propuesta de atención – concentración, para estudio sobre saliente en el estado de hidalgo*. España: Tesis para optar el grado de doctora ciencias de la educación, por la universidad autónoma de hidalgo - España.

## VIII. **ANEXOS**

**Anexo 1**  
**Inventario Emocional BarOn Ice: NA Adaptado por Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares Del Águila**

**INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA -**  
 (Adaptado por Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares Del Águila)

Apellidos y nombres : \_\_\_\_\_ Sexo : \_\_\_\_\_  
 Fechas de evaluación : \_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_ Edad : \_\_\_\_\_  
 Fecha de nacimiento : \_\_\_\_\_ Grado : \_\_\_\_\_  
 Examinador (a) : \_\_\_\_\_

**INSTRUCCIONES**

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:

1. Muy rara vez
2. Rara vez
3. A menudo
4. Muy a menudo

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES. Elige una, y sólo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es “Rara vez”, haz un ASPA sobre el número 2 en la misma línea de la oración. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas. Por favor haz un ASPA en la respuesta de cada oración.

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1.	Me gusta divertirme.	1	2	3	4
2.	Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	1	2	3	4
3.	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	1	2	3	4
4.	Soy feliz.	1	2	3	4
5.	Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
6.	Me es difícil controlar mi cólera.	1	2	3	4
7.	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
8.	Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
9.	Me siento seguro (a) de mi mismo (a).	1	2	3	4

10	Sé cómo se sienten las personas.	1	2	3	4
11	Sé como mantenerme tranquilo (a).	1	2	3	4
12	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	1	2	3	4
13	Pienso que las cosas que hago salen bien.	1	2	3	4
14	Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15	Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
16	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	1	2	3	4
17	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
18	Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
19	Espero lo mejor.	1	2	3	4
20	Tener amigos es importante.	1	2	3	4
21	Peleo con la gente.	1	2	3	4
22	Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23	Me agrada sonreír.	1	2	3	4
24	Intento no herir los sentimientos de las personas.	1	2	3	4
25	No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	1	2	3	4
26	Tengo mal genio.	1	2	3	4
27	Nada me molesta.	1	2	3	4
28	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
29	Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
30	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
31	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
32	Sé cómo divertirme.	1	2	3	4

33	Debo decir siempre la verdad.	1	2	3	4
34	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
35	Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
36	Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
37	No me siento muy feliz.	1	2	3	4
24	Intento no herir los sentimientos de las personas.	1	2	3	4
25	No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	1	2	3	4
26	Tengo mal genio.	1	2	3	4
27	Nada me molesta.	1	2	3	4
28	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
29	Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
30	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
31	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
32	Sé cómo divertirme.	1	2	3	4
33	Debo decir siempre la verdad.	1	2	3	4
34	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
35	Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
36	Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
37	No me siento muy feliz.	1	2	3	4
38	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	2	3	4
39	Demoro en molestarme.	1	2	3	4
40	Me siento bien conmigo mismo (a).	1	2	3	4
41	Hago amigos fácilmente.	1	2	3	4

42	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
43	Para mí es fácil decirles a las personas cómo me siento.	1	2	3	4
44	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
45	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
46	Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.	1	2	3	4
47	Me siento feliz con la clase de persona que soy.	1	2	3	4
48	Soy bueno (a) resolviendo problemas.	1	2	3	4
49	Par mí es difícil esperar mi turno.	1	2	3	4
50	Me divierte las cosas que hago.	1	2	3	4
51	Me agradan mis amigos.	1	2	3	4
52	No tengo días malos.	1	2	3	4
53	Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	1	2	3	4
54	Me disgusto fácilmente.	1	2	3	4
55	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	1	2	3	4
56	Me gusta mi cuerpo.	1	2	3	4
57	Aún cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.	1	2	3	4
58	Cuando me molesto actúo sin pensar.	1	2	3	4
59	Sé cuando la gente está molesta aún cuando no dicen nada.	1	2	3	4
60	Me gusta la forma como me veo.	1	2	3	4

Gracias por completar el cuestionario.

**Anexo 2**  
**Prueba de Toulouse – Piéron (Prueba Perceptiva y de Atención) Adaptación**  
**Ana**  
**Delgado, Miguel Escurra, William Torres e integrantes de la promoción 2002**

N° 20

PD	
PC	
PT	
GN	

# TOULOUSE PIÉRON

Apellidos y nombre:..... Edad..... Sexo.....  
 Empresa..... Categoría.....  
 Centro de enseñanza..... Curso.....

## INSTRUCCIONES

Tache lo más rápidamente posible todos los signos que sean iguales a los indicados a continuación.



1 -o ó q b d a-o o-ó q p o-o ó q d b b p d o-o b q a-o-o b ó q a-o a p d ó q o-o  
 2 d a-o o-p b d d b-a q o-o b b p ó a q p q ó p b-o a q o-o b-o a d d q p ó-o ó q  
 3 p o-o d q a p b o-o-o b p o-o b q o-o-o q-o o-o q d a b p ó b d p a-o q a d ó-a  
 4 q o-p b-o a q ó o-p d b q a ó-o a b o-o d a-o b p ó o-q a o-p ó q b d-o ó p o-o  
 5 o-o q o-o a-o ó b q p b-o ó o-o a o-p a p a d b q o-o b-o ó a q b o-o a p d ó q o-o

NO VUELVA LA HOJA HASTA QUE SE LE INDIQUE

***de la Maestría en Psicología, Mención problemas de aprendizaje. Lima.***



### **Anexo 3**

#### ***Base de datos de Dimensiones de inteligencia emocional***

50



#### Anexo 4

#### Base de datos de Prueba de Perceptiva y de Atención

	ITEM		
	PD	PC	NIVEL
1	131	90	ALTO
2	65	19	BAJO
3	78	49	MEDIO
4	125	87	ALTO
5	85	58	MEDIO
6	25	8	BAJO
7	57	27	BAJO
8	92	67	ALTO
9	124	92	ALTO
10	170	98	ALTO
11	124	87	ALTO
12	166	96	ALTO
13	78	49	MEDIO
14	122	92	ALTO
15	88	55	MEDIO
16	74	45	MEDIO
17	180	96	ALTO
18	150	96	ALTO
19	64	29	BAJO
20	124	87	ALTO
21	82	46	MEDIO
22	58	22	BAJO
23	100	76	ALTO
24	6	4	BAJO
25	40	12	BAJO
26	76	39	MEDIO
27	88	55	MEDIO
28	100	68	ALTO
29	111	76	ALTO
30	124	87	ALTO
31	84	55	MEDIO
32	39	12	BAJO
33	85	58	MEDIO
34	92	67	ALTO
35	111	76	ALTO
36	93	68	ALTO
37	120	91	ALTO

38	147	97	ALTO
39	86	60	MEDIO
40	87	54	MEDIO
41	78	49	MEDIO
42	100	75	ALTO
43	92	55	MEDIO
44	84	55	MEDIO
45	111	76	ALTO
46	110	75	ALTO
47	116	82	ALTO
48	100	68	ALTO
49	99	66	MEDIO
50	112	87	ALTO
51	98	74	ALTO
52	88	63	MEDIO
53	104	82	ALTO
54	97	73	ALTO
55	92	58	MEDIO
56	84	49	MEDIO
57	64	29	BAJO
58	100	76	ALTO
59	74	37	MEDIO
60	70	41	MEDIO
61	57	20	BAJO
62	100	68	ALTO
63	83	48	MEDIO
64	25	9	BAJO
65	79	50	MEDIO
66	35	10	BAJO
67	110	48	MEDIO
68	82	37	MEDIO
69	112	51	MEDIO
70	131	71	ALTO
71	106	67	ALTO
72	82	46	MEDIO
73	78	43	MEDIO
74	82	46	MEDIO
75	108	69	ALTO
76	98	38	MEDIO
77	68	34	MEDIO
78	83	48	MEDIO
79	67	32	BAJO
80	69	37	MEDIO
81	108	69	ALTO

82	114	76	ALTO
83	115	78	ALTO
84	73	41	MEDIO
85	116	58	MEDIO
85	85	50	MEDIO
86	46	18	BAJO
88	101	40	MEDIO
89	114	55	MEDIO
90	99	39	MEDIO
91	125	65	MEDIO
92	130	70	ALTO
93	110	48	MEDIO
94	116	58	MEDIO
95	70	38	MEDIO
96	87	51	MEDIO
97	98	62	MEDIO
98	97	59	MEDIO
99	112	51	MEDIO
100	124	64	MEDIO
101	73	15	BAJO
102	100	64	MEDIO
103	113	54	MEDIO
104	97	36	MEDIO
105	108	69	ALTO
106	98	62	MEDIO
107	127	67	ALTO
108	72	40	MEDIO
109	124	64	MEDIO
110	116	58	MEDIO

## Anexo 5

### Carta de consentimiento informado para participar en la investigación



#### **CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN**

Por medio del presente confirmo mi consentimiento para que los miembros de la institución a mi cargo participen en la investigación denominada: **INTELIGENCIA EMOCIONAL Y APTITUDES PERCEPTIVAS DE ATENCIÓN EN ESTUDIANTES DE CUARTO Y QUINTO GRADO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCION EDUCATIVA – 2017**

**Se me ha explicado que la participación de mis (alumnos, trabajadores, etc.) consistirá en lo siguiente:**

Se les plantearán diferentes preguntas, a través de entrevistas y/o cuestionarios, de manera grupal, acerca de nuestra institución o de diversa índole, pero todo lo que se diga a los investigadores, será confidencial.

Entiendo que los alumnos a mi cargo deben responder con la verdad y que la información que brinden debe ser confidencial. Así mismo, de ser publicado el presente estudio, se salvaguardará el nombre de la institución a mi cargo, salvo consentimiento expreso de mi representada.

Acepto voluntariamente que mi institución participe en esta investigación, comprendo qué cosas se van a hacer durante la misma. Igualmente entiendo que tanto las personas a mi cargo como yo, podemos elegir no participar y que podemos retirarnos del estudio cuando alguno de los dos lo decida. Del mismo modo, comprendo que los alumnos tienen derecho a negarse a participar de la investigación, aunque yo haya dado mi consentimiento.

**Fecha: 02 de noviembre 2017**

*Alfonso Cristóbal Santiago*

(Sello y firma del director o jefe de institución)

## Anexo 6

### Constancia de haber realizado la investigación



#### **CONSTANCIA DE HABER REALIZADO** **INVESTIGACIÓN EN UNA INSTITUCIÓN**

Conste por el presente documento, que la alumno: *IVES JUAN DE DIOS SALIRROSAS HUARNIZ* perteneciente al III ciclo de la maestría en Problemas de aprendizaje, ha realizado la investigación denominada *INTELIGENCIA EMOCIONAL Y APTITUDES PERCEPTIVAS DE ATENCIÓN EN ESTUDIANTES DE CUARTO Y QUINTO GRADO DE PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA – 2017* en el período comprendido entre 07 - 11 - 17 y 14 - 11 - 17, en la institución educativa Simón Bolívar, conduciéndose con propiedad y conforme a lo establecido en reglamento de Investigación de la Universidad César Vallejo. Asimismo, existe el compromiso de entregar a esta dirección, una copia del informe de investigación, conteniendo los resultados, conclusiones y recomendaciones derivados de dicho estudio.

Se expide la presente a solicitud de la parte interesada para los fines que estime convenientes.

**Trujillo, 02 de noviembre 2017**



  
Alfonso Cristóbal Santiago  
S/D DIRECTOR

(Sello y firma del director o jefe de institución)