



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE MAESTRÍA EN
EDUCACIÓN INFANTIL Y NEUROEDUCACIÓN**

Impacto del programa en la inteligencia emocional de
estudiantes de 2º de primaria de una institución educativa.

Lima - 2023

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Maestra en Educación Infantil y Neuroeducación

AUTORA:

Colchado Yturriaga, Alina (orcid.org/0000-0002-6726-3935)

ASESORA:

Dra. Flores Mejía, Gisella Socorro (orcid.org/0000-0002-1558-7022)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Evaluación y Aprendizaje

LÍNEA DE RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA:

Apoyo a la reducción de brechas y carencias en la educación en todos los
niveles

LIMA - PERÚ

2023

Dedicatoria

A Dios por permitir afrontar todos los retos que se presenten.

A mis padres por su amor, cuidado y apoyo incondicional, ellos representan el motor de mi vida.

A todos mis familiares y amistades que contribuyeron a que logre mi meta.

Agradecimiento

A la Dra. Gisella Flores Mejía, por su apoyo, comprensión y orientación para realizar esta investigación.

A la Universidad César Vallejo, por permitirme ser parte de esta casa de estudios e impartir conocimientos que contribuyen a mi formación profesional.



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INFANTIL Y NEUROEDUCACIÓN

Declaratoria de Autenticidad del Asesor

Yo, FLORES MEJIA GISELLA SOCORRO, docente de la ESCUELA DE POSGRADO MAESTRÍA EN EDUCACIÓN INFANTIL Y NEUROEDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA NORTE, asesor de Tesis titulada: "Impacto del programa en la inteligencia emocional de estudiantes de 2º de primaria de una institución educativa. Lima - 2023", cuyo autor es COLCHADO YTURRIAGA ALINA, constato que la investigación tiene un índice de similitud de 18.00%, verificable en el reporte de originalidad del programa Turnitin, el cual ha sido realizado sin filtros, ni exclusiones.

He revisado dicho reporte y concluyo que cada una de las coincidencias detectadas no constituyen plagio. A mi leal saber y entender la Tesis cumple con todas las normas para el uso de citas y referencias establecidas por la Universidad César Vallejo.

En tal sentido, asumo la responsabilidad que corresponda ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión tanto de los documentos como de información aportada, por lo cual me someto a lo dispuesto en las normas académicas vigentes de la Universidad César Vallejo.

LIMA, 28 de Julio del 2023

Apellidos y Nombres del Asesor:	Firma
FLORES MEJIA GISELLA SOCORRO DNI: 06093118 ORCID: 0000-0002-1558-7022	Firmado electrónicamente por: GFLORESME el 01- 08-2023 14:11:08

Código documento Trilce: TRI - 0625641



Índice de contenidos

CARÁTULA	i
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL ASESOR	iv
DECLARATORIA DE ORIGINALIDAD DEL AUTOR	v
ÍNDICE DE CONTENIDOS	vi
ÍNDICE DE TABLAS	vii
RESUMEN	viii
ABSTRACT	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	4
III. METODOLOGÍA	13
3.1. Tipo y diseño de investigación	13
3.2. Variables y operacionalización	14
3.3. Población, muestra, muestreo, unidad de análisis	15
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	16
3.5. Procedimientos	17
3.6. Método de análisis de los resultados	18
3.7. Aspectos éticos	18
IV. RESULTADOS	19
V. DISCUSIÓN	28
VI. CONCLUSIONES	34
VII. RECOMENDACIONES	35
REFERENCIAS	36
ANEXOS	44

Índice de tablas

	Pág.	
Tabla 01	Población de estudiantes	15
Tabla 02	Muestra seleccionada	16
Tabla 03	Confiabilidad del cuestionario	17
Tabla 04	IE según pre test y post test de GC y GE	19
Tabla 05	Dimensión intrapersonal según pre test y post test de GC y GE	19
Tabla 06	Dimensión interpersonal según pre test y post test de GC y GE	20
Tabla 07	Dimensión adaptabilidad según pre test y post test GC y GE	20
Tabla 08	Manejo del estrés según pre test y post test de GC y GE	21
Tabla 09	Prueba de normalidad: Shapiro-Wilk	22
Tabla 10	Prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes, GE y GC en post test para la IE	23
Tabla 11	Prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes, GE y GC en post test para la dimensión intrapersonal	24
Tabla 12	Prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes, GE y GC en post test para la dimensión interpersonal	25
Tabla 13	Prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes, GE y GC en post test para la dimensión adaptabilidad	26
Tabla 14	Prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes, GE y GC en post test para la dimensión manejo de estrés	27

Resumen

El presente estudio se desarrolló con el objetivo de determinar el impacto que tiene un programa en la inteligencia emocional de los estudiantes de segundo grado de primaria de una institución educativa de Lima. Esta investigación fue de tipo aplicada, con un enfoque cuantitativo y se empleó un diseño cuasi experimental. La muestra estaba conformada por 50 estudiantes, dividida en un grupo experimental y en un grupo de control. Se aplicó el instrumento para medir la inteligencia emocional de BarOn, adaptado a la realidad peruana, en su forma abreviada. Para este estudio se laboró un programa, con el fin de desarrollar cada una de las dimensiones de la inteligencia emocional en los estudiantes. En cuanto a los resultados, se obtuvo como valor $p = 0.000 < 0.05$, por lo se rechaza la H_0 , y se concluye que, el programa tiene un efecto significativo en la inteligencia emocional de los estudiantes de segundo grado de primaria.

Palabras clave: Inteligencia emocional, programa, estudiantes.

Abstract

The present study was developed with the objective of determining the impact of a program on the emotional intelligence of second grade students of an educational institution in Lima. This research was applied, with a quantitative approach and a quasi-experimental design was used. The sample consisted of 50 students, divided into an experimental group and a control group. The BarOn instrument for measuring emotional intelligence, adapted to the Peruvian reality, was applied in its abbreviated form. For this study, a program was designed to develop each of the dimensions of emotional intelligence in the students. As for the results, the p-value =0.000 < 0.05 was obtained, so the H0 is rejected, and it is concluded that the program has a significant effect on the emotional intelligence of second grade elementary school students.

Keywords: emotional intelligence, program, students.

I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad la inteligencia emocional (IE) ha sido afectada por la pandemia, así lo evidencia la OMS al brindar su informe sobre la salud mental el 16 de junio del 2022, donde señaló que esta ha sido perjudicada a causa de la COVID-19, trastornos como la ansiedad y depresión aumentaron un 25% durante el primer año de pandemia. Asimismo, indicó que se requiere transformar esta situación y que esta labor no se limita al sector salud, se debe promover una mejora desde un enfoque multisectorial, considerando que los programas escolares de aprendizaje emocional son las estrategias más eficaces, pues la infancia es una etapa de gran oportunidad para desarrollar aptitudes sociales y emocionales para la vida (OMS, 2022).

El MINSA brindó el informe de un estudio realizado en abril del año 2021, donde señaló que alrededor de tres de cada diez infantes y adolescentes, presentaron posibilidad de padecer una afectación en su salud mental, lo que representa un 33,2%, debido al confinamiento y restricciones por la COVID-19 (MINSA,2021). El MINEDU efectuó un plan de monitoreo en julio del 2020, en relación a las familias se obtuvo que 67.4% declararon sentir nerviosismo, temor o angustia, 44,3% sintieron tristeza o depresión, respecto a sus hijos señalaron que 35.3% se preocupaban más de lo habitual, 38.4% estaba nervioso, a 16.7% se le dificultaba dormir y 22.8% estaba frecuentemente triste (MINEDU, 2021).

En relación al ámbito local, se evidenció la afectación negativa en la inteligencia emocional. En un centro educativo se apreció que los estudiantes se frustraban con facilidad, manifestando llanto o enojo cuando no lograban cumplir con una tarea; se les dificultaba reconocer sus emociones y expresarlas; presentaban inconvenientes para trabajar en equipo, algunos se mostraban inseguros para aportar sus ideas; no podían controlar sus impulsos, presentándose incidentes de agresión física o verbal entre el alumnado y carecían de estrategias para regular sus emociones, lo que conllevó a presentar dificultades en sus interacciones con las personas de su entorno y en su bienestar emocional.

Siendo la escuela el lugar donde los estudiantes pasan gran parte de su tiempo, es imprescindible crear un ambiente positivo, orientado a su formación integral, donde no solo se aborde el aspecto cognitivo sino también el

emocional. Un estudiante que conoce y gestiona sus emociones, es decir, que posee una inteligencia emocional, tiende a afrontar mejor las dificultades que se le presente. Es por ello se consideró necesario y oportuno implementar un programa que buscó mejorar la situación por la que atravesaron estos estudiantes de 2º de primaria, brindándoles herramientas para que logren manejar sus emociones, lo que conllevó a una mejor convivencia en el aula.

Esta investigación tiene una relevancia social pues busca contribuir de forma positiva en la competencia emocional de los infantes, de esta forma aportar en su desarrollo integral y forjar una educación de calidad. Asimismo, posee una relevancia profesional ya que nos brinda un programa, con estrategias didácticas, que los docentes puedan seguir como modelo para ser implementadas en el aula y así lograr mejoras en el aspecto emocional de los estudiantes.

Ante lo expuesto se plantea el problema: ¿Cuál es el impacto del programa en la inteligencia emocional de los estudiantes de 2º de primaria de una institución educativa de Lima? De esta problemática general se desprenden los siguientes problemas específicos: ¿Cuál es el impacto del programa en el componente intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo de estrés de los estudiantes de 2º de primaria de una institución educativa de Lima?

Este estudio tiene su justificación teórica al basarse en el modelo de inteligencia emocional propuesta por BarOn. Asimismo, posee una justificación práctica, pues este estudio puede ser utilizado en futuras investigaciones relacionadas al constructo. En cuanto a la justificación metodológica, se utiliza un instrumento adaptado en Perú, que cuenta con validez y confiabilidad.

El objetivo general es: Determinar el impacto del programa en la inteligencia emocional de los estudiantes de 2º de primaria de una institución educativa de Lima. Además se plantea los siguientes objetivos específicos: Determinar el impacto del programa en el componente intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo de estrés de los estudiantes de 2º de primaria de una institución educativa de Lima.

La hipótesis general señala que: El programa tendrá un efecto significativo en la inteligencia emocional de los estudiantes de 2º de primaria de una institución educativa de Lima. Las hipótesis específicas indican que: El

programa tendrá un efecto significativo en el componente intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo de estrés de los estudiantes de 2º de primaria de una institución educativa de Lima.

II. MARCO TEÓRICO

Entre los antecedentes se presenta un estudio realizado por Nizama (2022) donde el objetivo fue conocer la efectividad del programa llamado “Siento y pienso” para desarrollar la IE en estudiantes de primaria, en Lima. Esta investigación empleó un diseño cuasi experimental. Se halló en los resultados puntajes diferenciados en las pruebas aplicadas al grupo que participó del programa; ya que después de su aplicación los puntajes en el post test se incrementaron. Como conclusión se aprecia que el programa ejecutado en esta investigación presentó un efecto favorable en la IE de los escolares.

Canaval (2019) realizó un estudio donde el objetivo fue conocer cuál era el efecto del programa de dinámicas grupales en la habilidad interpersonal de los escolares del nivel primaria, en Trujillo. El diseño que empleó el investigador fue cuasi experimental. Entre los resultados obtenidos se observa que tras aplicado el programa, hubo un aumento significativo en el desarrollo de la habilidad interpersonal. Lo que condujo a concluir la efectividad del programa al lograr mejorar las relaciones interpersonales de los niños.

Asto (2019) hizo un estudio para conocer la efectividad del programa “Construye T” en la IE de los niños del nivel primaria, en Huamachuco. Esta investigación utilizó un diseño cuasi experimental. En sus resultados se aprecia que los escolares que recibieron el programa presentaron una mejora en comparación al grupo de estudiantes que no participó del programa. Por lo que se concluyó que el programa contribuyó positivamente a desarrollar la IE.

Cruzado (2019) se planteó la finalidad de demostrar la eficacia de un programa de inteligencia emocional (PIE) para fortalecer la relación interpersonal en escolares del nivel primaria, en Cajamarca. Se aplicó un diseño cuasi experimental. Al obtener los resultados, se evidenció que el GE incrementó sus puntajes, después de ejecutado el programa. Se concluyó que el programa fomenta la mejora de las relaciones interpersonales en el alumnado.

Alvares (2018) en su estudio estableció el propósito de conocer el efecto de juegos didácticos en la habilidad interpersonal de los educandos de primaria, en Trujillo. Para esta investigación se vio por conveniente usar un diseño cuasi experimental. Después de aplicarse el programa, los resultados evidenciaron un incremento en los puntajes del GE. Por lo que se concluyó que

el programa de juegos didácticos contribuye a fortalecer las relaciones interpersonales de los escolares.

García (2021) el cual tuvo como objetivo conocer el impacto de un programa de IE en estudiantes de nivel primario, en México. Realizó su estudio utilizando el diseño cuasi experimental. Los resultados indicaron que al culminar de ejecutar el programa, se evidenció una diferencia notable entre los niños que formaron parte del GE con los que pertenecieron al GC. De esto se logró concluir que el programa que se aplicó en esta investigación es un recurso que logra el incremento de la IE.

Lagos y Sandoval (2021) al realizar su estudio se plantearon el propósito de conocer el efecto del programa "HAPPY 8-12" en las competencias emocionales en estudiantes de primaria, en Chile. En su estudio optaron por emplear el diseño cuasi experimental. En relación a sus resultados, estos mostraron que las dimensiones consideradas en su investigación obtienen cambios positivos en los estudiantes que participaron del programa. La conclusión a la que se llegó fue que el programa conlleva a la mejora de competencias emocionales en los escolares.

Abellán (2020) realizó una investigación para analizar el efecto de un PIE en las conductas disruptivas en escolares del nivel de primaria, en España. Para su estudio decidió emplear un diseño cuasi experimental. Los resultados indicaron que hubo un incremento significativo en los niveles de la IE y una disminución de las conductas inadecuadas del grupo experimental. Se llegó a concluir que el desarrollo de la IE favorece la reducción de problemas emocionales y conductuales del alumnado.

Zorrilla et al. (2019) su estudio tuvo la finalidad de conocer el impacto del programa "Siente jugando" en la resolución de conflictos de estudiantes entre 6 a 8 años de edad, en España. En su estudio emplearon un diseño cuasi experimental. Después de ejecutado el programa, los resultados mostraron que los estudiantes incrementaron recursos y estrategias para solucionar conflictos. Establecieron como conclusión que el programa basado en el juego motor contribuye de forma efectiva en la mejora la capacidad de resolución de conflicto del alumnado.

Gálvez (2018) tuvo el propósito de conocer la efectividad de un programa de educación emocional en estudiantes de primaria, en España. Para

su investigación, el diseño que usó fue cuasi experimental. Su investigación obtuvo como resultado, que los sujetos que participaron del programa mostraron un incremento en sus habilidades emocionales. Por lo que se concluyó que la ejecución de este programa fue favorable en el desarrollo emocional de los estudiantes.

En relación a los fundamentos teóricos se consideró a la IE como la variable dependiente. Desde que inició su estudio se han presentado variedad de definiciones y modelos (Lubbadeh, 2020). Reuven BarOn (1997, citado por Bueno, 2019) define la IE como los conocimientos y habilidades que corresponden al ámbito emocional y social, que permiten a una persona responder de forma adecuada a las demandas del entorno. Este autor la considera como una inteligencia social emocional, pues refiere competencias tanto psicológicas como sociales (Lubbadeh, 2020).

Peter Salovey y John Meyer (1997, citado por Kanesan y Fauzan 2019) conceptualizan a la IE como la capacidad que se posee para percibir, comprender, expresar y gestionar las emociones en sí mismo y en los demás, lo que conlleva a un comportamiento adaptativo. Sin embargo, esta fue popularizada por Goleman cuando relacionó este término con la capacidad de conseguir el éxito de las personas (Acosta y Zarate, 2017). Daniel Goleman (1995, citado por Atoum y Al-Shoboul, 2018) definió la IE como las habilidades emocionales que son indispensables para adquirir el éxito, en las distintas situaciones que afrontamos en la vida; asimismo, la IE le permite al individuo reconocer sus emociones y de las personas con las que interactúa, para poder gestionarlas de manera adecuada.

Hubo muchas otras definiciones sobre la IE, entre ellas tenemos la de Zeidner et al. (2009, citado por Lea et al., 2019) quienes indican que esta inteligencia nos faculta para percibir, regular y emplear nuestras emociones, asimismo, entender las, de los demás. Según García y Giménez (2010, citado por Muñoz et al., 2021) señalan que la IE es la capacidad de adaptación e interacción con el entorno, en función a las propias experiencias emocionales. Para Colman (2009, citado por Fotopoulou et al., 2021) se emplea para manejar las emociones, adaptarse al entorno y lograr las metas propuestas.

Las conceptualizaciones sobre esta variable se han basado principalmente en tres modelos teóricos, estos son el modelo de habilidad,

modelo mixto y el modelo de rasgo (Krishnan y Awang, 2020). El modelo de habilidad hace referencia a que las emociones brindan información importante al individuo, para que la procese y pueda beneficiarse de ella, pues le permitirá afrontar un problema de forma inteligente (Lubbadeh, 2020); este es un modelo investigado y propuesto por Peter Salovey y John Mayer (Karibeeran y Mohanty, 2019). El modelo de rasgo fue propuesto en sus inicios por Petrides y Furnham (Alegre et al, 2019). Los estudiosos del modelo de rasgo afirman que los individuos tienen la capacidad innata para gestionar sus emociones y adaptarse a las exigencias de su entorno, sin embargo el medio influye en la medida en que se desarrolla o no esta capacidad (Petrides et al., 2016, citado por Erasmus et al., 2022). El modelo mixto considera tanto la habilidad como el rasgo, existen dos modelos mixtos, uno propuesto por BarOn y otro por Goleman (Kanesan y Fauzan, 2019).

En el modelo de Salovey y Mayer (1990, citado por Putranto et al, 2018) se consideraron cuatro dimensiones entre las que tenemos la autoevaluación emocional, la evaluación emocional de los otros, la regulación de la emoción y su uso para el desempeño. La autoevaluación permite a los individuos comprender sus propias emociones y lograr expresarlas. La evaluación emocional de los demás facilita la comprensión de las emociones de las personas con quienes se interactúa. La regulación es la capacidad que permite el control de las emociones. El uso de la emoción es cuando se emplean las emociones en realizar actividades positivas mejorando nuestro rendimiento.

El modelo de Goleman (1995, citado por Kanesan y Fauzan, 2019) considera cinco dimensiones. La autoconciencia, que posibilita el reconocer las propias emociones, fortalezas y limitaciones. La autorregulación, que permite al individuo controlar sus emociones negativas redirigiéndolas hacia una acción positiva. Las habilidades sociales, que facilita el relacionarse con las personas del entorno. La empatía, por la que se toma en cuenta los sentimientos de los demás al tomar una decisión. La motivación, que es ese impulso que nos conduce al logro de una meta.

El modelo en que se basa esta investigación es el modelo mixto de BarOn (1997, citado por Kanesan y Fauzan, 2019) según el cual la IE emocional está dividida en cinco dimensiones. Este modelo hace énfasis en el potencial que se posee el ser humano para desempeñarse y lograr el éxito,

resaltando la facultad para afrontar adversidades de carácter personal y social (Karibeeran y Mohanty, 2019). Para medir la IE este autor desarrolló un Inventario de cociente emocional (Pishghadam et al., 2022) donde consideró tanto las competencias sociales como emocionales, este instrumento incluía las competencias o dimensiones que a continuación se abordará.

La competencia intrapersonal, permite al individuo el reconocimiento de sus propias emociones; además, de poder expresar sus sentimientos, ideas o necesidades de forma asertiva; asimismo, la comprensión de sus fortalezas y debilidades (BarOn, 2006, citado por Romero et al, 2020). En el área intrapersonal se requiere que las personas comprendan su estado emocional, considerando que se puede experimentar diversas emociones y que en ocasiones no somos conscientes de nuestros sentimientos. Esta dimensión comprende cinco escalas: comprensión de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia (Ugarriza, 2001, citado por Deza, 2018).

La comprensión de sí mismo, es la habilidad por la que un individuo comprende sus sentimientos o emociones, logra diferenciarlos y reconoce el motivo de estos. La asertividad, esta habilidad permite que la persona exprese sus sentimientos, pensamientos, opiniones o creencias procurando no lastimar los demás. El autoconcepto, es la habilidad mediante la cual el individuo consigue comprenderse, aceptarse y respetarse así mismo; valorando sus fortalezas y reconociendo sus limitaciones. La autorrealización, se refiere a lo que podemos realizar por nuestros propios medios y lo disfrutamos. La independencia, nos permite autodirigirnos, sentirnos seguros y tomar nuestras propias decisiones (Ugarriza 2001, citado por Deza, 2018).

La competencia interpersonal, es la que favorece que el individuo logre reconocer las emociones y necesidades de otros; asimismo, facilita establecer interacciones positivas y satisfactorias con los demás (BarOn, 2006, citado por Romero et al, 2020). En el área interpersonal se necesita que el individuo discrimine las emociones de las personas basándose en la observación de sus expresiones o gestos, sin embargo, debe tener la habilidad de comprender que en ocasiones el estado emocional interno no corresponde a lo expresado al exterior; por lo que se requiere un involucramiento empático con los demás (Ugarriza, 2001, citado por Deza, 2018). Esta dimensión presenta tres

subescalas: la empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social (BarOn, 1997, citado por Kanesan y Fauzan, 2019).

La empatía, permite percibir y comprender los sentimientos de las personas que nos rodean. Las relaciones interpersonales, facilita una cercanía emocional hacia el otro, estableciendo relaciones satisfactorias con los individuos del entorno. La responsabilidad social, conduce al individuo a aportar y contribuir de forma positiva al bienestar del grupo social al que pertenece (Ugarriza, 2001, citado por Deza, 2018).

La competencia de adaptabilidad, permite al individuo afrontar los problemas o adversidades, adquiriendo una postura realista y flexible, para lograr encontrar una solución (BarOn, 2006, citado por Romero et al, 2020). En este componente, se requiere tener la habilidad de afrontar situaciones estresantes empleando estrategias de autorregulación (Ugarriza, 2001, citado por Deza, 2018). La adaptabilidad posee tres subescalas: resolución de problemas, flexibilidad y prueba de realidad (BarOn, 1997, citado por Kanesan y Fauzan, 2019).

La resolución de problemas, es la habilidad que permite al individuo identificar dificultades, reconocer el origen de estas y encontrar soluciones efectivas. La flexibilidad, facilita el poder cambiar de ideas, emociones y conductas cuando la situación lo requiera. La prueba de realidad, es cuando el individuo es capaz de identificar la correspondencia que debe haber entre lo que sentimos subjetivamente con lo que objetivamente sucede en la realidad (Ugarriza, 2001, citado por Deza, 2018).

La competencia del manejo de estrés, permite que el individuo pueda controlar sus emociones, siendo tolerante y asertivo, al no dejarse llevar por sus impulsos (BarOn, 2006, citado por Romero et al, 2020). Por lo que el individuo puede resistir trabajar bajo presión, respondiendo a situaciones de estrés sin perder la calma (Ugarriza, 2001, citado por Deza, 2018). Según Drigas y Papoutsi (2020) las investigaciones demuestran que los individuos con alta inteligencia emocional pueden manejar adecuadamente episodios de estrés y adoptar estrategias de autocontrol y resiliencia. Este componente comprende dos subescalas: la de tolerancia al estrés y el control de impulsos (BarOn, 1997, citado por Kanesan y Fauzan, 2019).

La tolerancia al estrés, permite manejar de forma positiva el estrés que se presenta ante situaciones adversas, evitando desánimo o decaimiento. El control de los impulsos, impide al individuo sucumbir ante las tentaciones de un actuar impulsivo, permitiéndole tener control emocional (Ugarriza, 2001, citado por Deza, 2018).

La competencia de estado de ánimo, involucra la capacidad que tiene un individuo en presentar una actitud optimista y positiva frente a las dificultades que puedan surgir y tratar de fomentar emociones positivas (BarOn, 2006, citado por Romero et al, 2020). Diener et al. (1985, citado por Ain et al., 2021) refieren que la satisfacción de la vida se da cuando la persona realiza una valoración de su vida. El individuo posee las herramientas para lograr disfrutar de la vida pues posee una apreciación positiva de lo que acontece (Ugarriza, 2001, citado por Deza, 2018). Esta dimensión presenta dos subescalas: la felicidad y el optimismo (BarOn, 1997, citado por Kanesan y Fauzan, 2019).

La felicidad, es lo que permite al individuo un estado de satisfacción personal de lo que realiza en su vida, procurando un bienestar emocional. El optimismo, es aquella habilidad por la que el individuo, a pesar de estar atravesando situaciones adversas o sentimientos negativos, mantiene una actitud positiva, buscando el lado favorable de lo que sucede (Ugarriza, 2001, citado por Deza, 2018).

Desde hace muchas décadas hay una tendencia al estudio de las emociones. Vygotsky (1968, citado por Norboevich, 2020) manifiesta que nuestro pensamiento es la unión de lo emocional y lo racional, donde esta unidad de afecto e intelecto se encuentran en una interconexión e influencia mutua de los lados del psique en las distintas etapas del desarrollo humano. Cuando aparecieron las primeras publicaciones sobre el estudio de las emociones y su importancia sobre aprender a reconocerlas y regularlas, se afirmaba que la IE influía positivamente en el contexto escolar, sin embargo, no había un respaldo con datos empíricos sobre ello (Extremera y Fernández, 2004, citado por Arias et al., 2022). A partir de la década de los 90, las nuevas tecnologías permitieron un enorme progreso en el área de la neurociencia y el estudio de la IE (Arias et al., 2022).

Según Chystovsaka et al., (2022) la neuropsicología infantil es la que estudia el desarrollo emocional de un niño desde la fase de la infancia.

Asimismo, señala que la actividad mental del infante y el desarrollo de la IE están relacionados con la socialización. Goleman (1998, citado por Padilla y Sandoval, 2022) menciona que los primeros años de vida son importantes para el desarrollo de habilidades emocionales, es tarea de la familia y escuela fortalecerlas.

En esta investigación, se consideró abordar la infancia media, pues en esta etapa se posee una mayor conciencia y comprensión de las emociones propias y ajenas que en edades anteriores; los infantes pueden experimentar múltiples emociones ante una situación, tienen mayor capacidad de regular sus emociones y tienden a adquirir una mayor independencia (Eramus et al., 2022). Louw y Louw (2019, citado por Eramus et al., 2022) señalan que los niños tienen una mayor interacción social, se vinculan con otros tratando de manejar y controlar sus emociones para cumplir expectativas sociales y culturales. Houston y Ripke (2006, citado por Eramus et al., 2022) indican que la infancia media es una época de gran desarrollo emocional y social, pero también de desarrollo de habilidades cognitivas que permiten al niño pensar de manera intencional, analizar pensamientos y reflexionar.

Bisquerra (2011, citado por Muñoz et al., 2022) manifiesta que el éxito general y bienestar en la etapa adulta resulta del aprendizaje de las habilidades emocionales en la infancia, que permitan afrontar y adaptarse a los cambios, de esta manera se reduce el riesgo de padecer problemas de salud mental. Por su parte Hansenne y Bianchi (2009, citado por Beydokhti, 2021) refieren que los individuos que regulan sus emociones adecuadamente poseen mayores niveles de salud mental.

Asimismo, Epstein (1998, citado por Fteiha y Awwad, 2020) señala que los estudiantes emocionalmente inteligentes son más saludables, felices y adaptables y esto los conduce a logros académicos satisfactorios. Cantero et al. (2020) afirman que los individuos que presentan alta competencia emocional poseen mejores habilidades sociales, relaciones más estables y mejor capacidad para resolver problemas. Asimismo, Nelson y Low (2011, citado Marín et al., 2023) manifiestan que el gestionar nuestras emociones genera un efecto provechoso en la salud física y mental, en las relaciones sociales y logro de nuestras metas personales.

La educación emocional se entiende como acciones permanentes, que buscan promover el desarrollo de la IE como pieza esencial en la formación integral del estudiante, en búsqueda de prepararlo para la vida (Bisquerra, 2000 citado por Castillo et al., 2021). Si bien el fortalecimiento de la IE mejora las características individuales de los estudiantes, también contribuye a generar un clima escolar adecuado (Fotopoulou et al., 2023).

Un sistema educativo que no considere la educación emocional estaría incompleto, pues muchos problemas académicos tienen su origen en un mal manejo de las emociones (Ibarrola, 2016, citado por Muñoz et al., 2022). La educación es el principal instrumento para encontrar la armonía entre pensamientos y emociones, pues está orientado a lograr un desarrollo integral en las personas, no solo priorizando lo cognitivo, sino también el aspecto social y emocional de los estudiantes (Arias et al., 2022). El aprendizaje de las competencias emocionales es un recurso útil que facilita el ajuste emocional y es un centro educativo un lugar favorable para el fortalecimiento de las habilidades emocionales (Zeidner, et al., 2002, citado por Erasmus et al., 2022).

Si bien el desarrollo de las habilidades de la IE permite a los estudiantes reconocer y expresar sus emociones de manera constructiva y establecer relaciones positivas con los demás, este desarrollo implica una instrucción planificada (Coskun y Oksuz, 2019). Por su parte Mattingly y Kraiger (2019) señalan que la IE se puede entrenar, ya que habilidades implicadas en este constructo se mejoran a través de la maduración y las intervenciones, como son los programas. En este sentido la otra variable que vamos a considerar es un programa educativo, que contribuye a mejorar la problemática abordada. Según Núñez (2008, citado por Callupe, 2022) el programa es una serie de acciones a realizar en un lugar y tiempo determinado, empleando recursos, para lograr objetivos o metas, asimismo, este debe ser un alternativa de solución al diagnóstico de una situación problemática.

III. METODOLOGÍA:

3.1. Tipo y diseño de investigación.

3.1.1. Tipo de investigación:

Se optó por realizar una investigación de tipo aplicada. Según Arias y Covinos (2021) este tipo de estudio permite resolver problemas prácticos, planteando alcances explicativos o predictivos.

Asimismo, se consideró realizar un estudio cuantitativo. De acuerdo Sánchez et al. (2018) refieren que bajo este enfoque, se realiza el estudio considerando mediciones numéricas, conteo y se hace uso frecuente de la estadística.

3.1.2. Diseño de investigación:

Se llevó a cabo una investigación experimental. Según Ramos (2021) este diseño permite apreciar el impacto que puede tener la variable independiente en la variable dependiente. Para Hernández y Mendoza (2018) se manipula de forma intencional la variable independiente para conocer y analizar las consecuencias de esta acción sobre la variable dependiente.

El diseño que se empleó es de tipo cuasi experimental. Sánchez et al. (2018) refieren que este término es usado para señalar a los diseños en que los sujetos no son seleccionados al azar para formar parte de los grupos de Intervención. Ramos (2021) lo considera como un sub-diseño de la investigación experimental, en la que intervienen un grupo denominado experimental y otro de control; la variable a investigar debe ser medida de la misma forma en estos grupos empleando un pre test; una vez terminado el tratamiento, se administra un post test en ambos grupos, se comparan los puntajes y verifican los cambios.

El diseño del estudio:

GE	O1.....X.....O2
GC	O1.....O2

Donde:

O1	= Pre test
X	= Programa
O2	= Post test

3.2. Variables y operacionalización

Variable independiente: Programa

Definición conceptual

Según Núñez (2008, citado por Callupe, 2022) el programa es la serie acciones a realizarse en un lugar y tiempo determinado, empleando recursos, para lograr objetivos o metas, asimismo, este debe ser una alternativa de solución al diagnóstico de una situación problemática. En este sentido se desarrolló un programa que buscó mejorar la IE de los escolares de 2º de primaria.

Definición operacional

Se consideró que el programa, estuviera conformado por doce sesiones, se aplicaron tres de ellas cada semana, el tiempo establecido para cada sesión fue de 45 minutos. Las sesiones estuvieron orientadas a desarrollar los componentes de la inteligencia emocional que BarOn plantea en su teoría.

Variable dependiente: Inteligencia emocional

Definición conceptual

BarOn conceptualizada a la IE (1997, citado por Bueno, 2019) como un conjunto de conocimientos y habilidades que corresponden al ámbito emocional y social, los cuales influyen en la forma de hacer frente a las demandas del entorno.

Definición operacional

La IE fue medida con el instrumento BarOn adaptado por Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares Del Águila a la realidad peruana. En su versión abreviada que consta de 30 ítems y considera cuatro dimensiones (Anexo1, tabla de operacionalización).

Indicadores

Baena (2017) señala que los indicadores surgen de las dimensiones y permiten que la variable se pueda observar y medir, constituyendo las unidades de medición. En esta investigación se emplearon los indicadores que provienen de las dimensiones que empleó BarOn en su estudio (Anexo1, tabla de operacionalización).

Escala de medición

Ordinal

3.3. Población, muestra y muestreo

3.3.1. Población

Esta estaba integrada por 162 escolares de 2º del nivel primaria, que pertenecen a un centro educativo estatal de Lima. Según Mejía (2005, citado por Arias y Covinos, 2021) señala que la totalidad sujetos del estudio y que tienen características similares conforman una población.

Tabla 1

Población de estudiantes

Grado	Sección	Total
2º	A	25
2º	B	29
2º	C	28
2º	D	27
2º	E	25
2º	F	28
	Total	162

Criterios de inclusión

Se optó por considerar para el estudio a todos los estudiantes de 2º de primaria que estén matriculados, que figuren en el SIAGIE y que asistan regularmente a las clases presenciales.

Criterios de exclusión

No se consideró a los escolares de 2º de primaria que presenten una asistencia irregular a las clases presenciales. Asimismo, a los niños que no se encuentren en el rango que edad que corresponde al grado de estudio.

3.3.2. Muestra

La conformó 50 escolares de 2º de nivel de primaria, los que fueron distribuidos, 25 estudiantes pertenecieron al grupo experimental y 25 estudiantes conformaron el grupo control. Para Hernández y Mendoza (2018) la muestra es un subgrupo el cual es considerado una parte representativa de la población.

Tabla 2*Muestra seleccionada*

Grado	Sección	Total
2º	A	25
2º	E	25
	Total	50

3.3.3. Muestreo

Se consideró usar un muestreo denominado no probabilístico empleando la técnica por conveniencia. Hernández y Carpio (2019) consideran que el muestreo es una herramienta que permite determinar la parte de la población que se debe emplear para el estudio. Según Otzen y Manterola (2017) al emplear el no probabilístico, los sujetos participantes del estudio son seleccionados de acuerdo a los criterios que considere el investigador en un momento determinado. Asimismo, estos autores señalan, que para el muestreo por conveniencia se considera la accesibilidad con que cuenta el investigador a los sujetos del estudio.

3.3.4. Unidad de análisis

Esta fue un estudiante de segundo grado de nivel de primaria. Según Arias y Covinos (2021) el objeto o individuo de quien se obtiene información o datos para el estudio es considerado la unidad de análisis.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Técnica

Se consideró usar la encuesta en esta investigación. Según López y Fachelli (2015, citado por Arias y Covinos, 2021) al ser empleada como técnica, se realiza por medio de preguntas a los encuestados, con la finalidad de obtener información requerida para realizar la investigación.

Instrumento

Baena (2017) señala que los instrumentos vienen a ser el apoyo para que las técnicas puedan cumplir su propósito. Por lo que se determinó para este estudio, emplear el test de IE de BarOn, adaptado por Ugarriza y Pajares en el Perú.

Validez

Según Hernández y Mendoza (2018) un instrumento posee validez si este permite medir la variable que se desea, a través indicadores para percibir el constructo de forma empírica. El instrumento que se empleó en este estudio cuenta con su respectiva validez, que ya fue adaptado por Ugarriza y Pajares en el año 2005 a nuestra realidad peruana, al ser aplicado en niños y adolescentes en Lima.

Confiabilidad

Hernández y Mendoza (2018) refieren que la confiabilidad o fiabilidad de un instrumento de medición es el grado en que al aplicarlo, en repetidas ocasiones, a una misma una muestra se obtiene los mismos resultados. Para determinar la fiabilidad de un instrumento se emplean procedimientos y fórmulas que brindan coeficientes. Para verificar si el instrumento del estudio poseía la confiabilidad requerida, se realizó una prueba piloto, donde se seleccionó a 20 alumnos con características similares a la muestra, se les aplicó el instrumento, para luego procesar los datos empleando el alfa de Cronbach dando un coeficiente de confiabilidad de 0.833, lo que indicó que el instrumento presenta una muy buena confiabilidad.

Tabla 3

Confiabilidad del cuestionario

Alfa de Cronbach	Nº de ítems
0.833	30

3.5. Procedimientos

Se solicitó el permiso respectivo a las autoridades del centro educativo para realizar el trabajo de investigación con los estudiantes de 2do. grado. Asimismo se requirió el consentimiento informado a los apoderados de cada estudiante que fue evaluado con los instrumentos y participó de la ejecución del programa. Para conseguir los datos se aplicó el instrumento para medir la IE en los estudiantes de ambos grupos que conforman la muestra. A dichos grupos se le aplicó un pre test antes de la ejecutar el programa. Se procedió a ejecutar las sesiones del programa para el grupo experimental. Posteriormente se realizó un post test a

ambos grupos. Los datos estadísticos obtenidos fueron procesados para verificar el impacto que causó el programa en los estudiantes.

3.6. Métodos de análisis de datos

Se consideró el análisis de los resultados a través de un método cuantitativo. Posterior a la aplicación del instrumento, se registraron y procesaron los datos empleando el programa Excel, también se utilizó el programa SPSS, para obtener el análisis descriptivo e inferencial.

Este proceso estadístico permitió analizar los resultados, a través de tablas de frecuencias y gráficos estadísticos; en tanto para verificar las hipótesis se empleó la prueba U de Mann-Whitney; de esta manera se logró conocer el impacto del programa.

3.7 Aspectos éticos

Se consideró el principio de no maleficencia, no existiendo riesgo para el menor de edad que participó del estudio. Asimismo, se guardó en el anonimato la identidad de los participantes y los datos obtenidos de los estudiantes fueron confidenciales, se emplearon únicamente para los fines de esta investigación.

A los padres se le solicitó su autorización y se les informó el objetivo del estudio, aclarando todas las inquietudes presentadas. También se dio a conocer a los estudiantes la finalidad del programa, al inicio de su ejecución.

En virtud de reconocimiento de la producción intelectual, que realizan los investigadores, se realizó la respectivas citas en estilo APA, de esta manera se logró evidenciar la autoría de las ideas consideradas para esta investigación.

IV. RESULTADOS

Análisis descriptivo

Inteligencia emocional y sus dimensiones

Tabla 4

IE según pre test y post test de GC y GE

Inteligencia Emocional	Pre test				Post test				Total	
	Control		Experimental		Control		Experimental			
	n ₁	%	n ₂	%	n ₃	%	n ₄	%	n	%
Deficiente	2	8.0	3	12.0	5	20.0	0	0.0	10	10.0
Muy baja	10	40.0	9	36.0	7	28.0	0	0.0	26	26.0
Baja	3	12.0	6	24.0	6	24.0	0	0.0	15	15.0
Adecuada	9	36.0	5	20.0	6	24.0	0	0.0	20	20.0
Alta	1	4.0	2	8.0	1	4.0	3	12.0	7	7.0
Muy alta	0	0.0	0	0.0	0	0.0	11	44.0	11	11.0
Excelente	0	0.0	0	0.0	0	0.0	11	44.0	11	11.0
Total	25	100.0	25	100.0	25	100	25	100	100	100

En la tabla 4, se aprecia que, según pre test, en el GC la mayoría estudiantes poseía IE muy baja con 40% y en el GE muy baja con 36%; pero en el post test, luego de aplicado el programa, en el GC la IE de la mayoría se mantuvo en muy baja con 28%, pero en el GE pasó a muy alta y excelente con 44%.

Tabla 5

Dimensión intrapersonal según pre test y post test de GC y GE

Intrapersonal	Pre test				Post test				Total	
	Control		Experimental		Control		Experimental			
	n ₁	%	n ₂	%	n ₃	%	n ₄	%	n	%
Deficiente	9	36.0	14	56.0	8	32.0	0	0.0	31	31.0
Muy baja	6	24.0	2	8.0	8	32.0	0	0.0	16	16.0
Baja	6	24.0	6	24.0	7	28.0	0	0.0	19	19.0
Adecuada	0	0.0	0	0.0	1	4.0	0	0.0	1	1.0
Alta	4	16.0	3	12.0	1	4.0	0	0.0	8	8.0
Muy alta	0	0.0	0	0.0	0	0.0	15	60.0	15	15.0
Excelente	0	0.0	0	0.0	0	0.0	10	40.0	10	10.0
Total	25	100.0	25	100.0	25	100	25	100	100	100

En la tabla 5, se aprecia que, según pre test, en el GC la mayoría estudiantes poseía IE deficiente en la dimensión intrapersonal con el 36% y en el GE deficiente con 56%; pero en el post test, luego de aplicado el programa, en el GC la dimensión intrapersonal de la mayoría se mantuvo en deficiente con 32%, pero en el GE pasó a muy alta con 60%.

Tabla 6

Dimensión interpersonal según pre test y post test de GC y GE

Interpersonal	Pre test				Post test				Total	
	Control		Experimental		Control		Experimental			
	n ₁	%	n ₂	%	n ₃	%	n ₄	%	n	%
Deficiente	1	4.0	3	12.0	2	8.0	0	0.0	6	6.0
Muy baja	3	12.0	5	20.0	5	20.0	0	0.0	13	13.0
Baja	6	24.0	6	24.0	4	16.0	0	0.0	16	16.0
Adecuada	10	40.0	8	32.0	9	36.0	0	0.0	27	27.0
Alta	3	12.0	3	12.0	3	12.0	1	4.0	10	10.0
Muy alta	2	8.0	0	0.0	2	8.0	6	24.0	10	10.0
Excelente	0	0.0	0	0.0	0	0.0	18	72.0	18	18.0
Total	25	100.0	25	100.0	25	100	25	100	100	100

En la tabla 6, se aprecia que, según pre test, en el GC la mayoría estudiantes poseía IE adecuada en la dimensión interpersonal con el 40% y en el GE también adecuada con 32%; pero en el post test, luego de aplicado el programa, en el GC la dimensión interpersonal de la mayoría se mantuvo en adecuada con 36%, pero en el GE pasó a excelente con 72%.

Tabla 7

Dimensión Adaptabilidad según pre test y post test GC y GE

Adaptabilidad	Pre test				Post test				Total	
	Control		Experimental		Control		Experimental			
	n ₁	%	n ₂	%	n ₃	%	n ₄	%	n	%
Deficiente	11	44.0	10	40.0	13	52.0	0	0.0	34	34.0
Muy baja	0	0.0	1	4.0	0	0.0	0	0.0	1	1.0
Baja	9	36.0	5	20.0	9	36.0	1	4.0	24	24.0
Adecuada	4	16.0	6	24.0	3	12.0	3	12.0	16	16.0
Alta	1	4.0	3	12.0	0	0.0	4	16.0	8	8.0
Muy alta	0	0.0	0	0.0	0	0.0	8	32.0	8	8.0
Excelente	0	0.0	0	0.0	0	0.0	9	36.0	9	9.0
Total	25	100.0	25	100.0	25	100	25	100	100	100

En la tabla 7, se aprecia que, según pre test, en el GC la mayoría estudiantes poseía IE deficiente en la dimensión adaptabilidad con el 44% y en el grupo experimental también deficiente con 40%; pero en el post test, luego de aplicado el programa, en el GC la dimensión adaptabilidad de la mayoría se mantuvo en deficiente con 52%, pero en el GE pasó a excelente con 36%.

Tabla 8

Manejo del estrés según pre test y post test de GC y GE

Manejo del estrés	Pre test				Post test				Total	
	Control		Experimental		Control		Experimental			
	n ₁	%	n ₂	%	n ₃	%	n ₄	%	n	%
Deficiente	4	16.0	5	20.0	4	16.0	0	0.0	13	13.0
Muy baja	3	12.0	3	12.0	5	20.0	0	0.0	11	11.0
Baja	4	16.0	3	12.0	3	12.0	0	0.0	10	10.0
Adecuada	6	24.0	4	16.0	3	12.0	2	8.0	15	15.0
Alta	8	32.0	8	32.0	7	28.0	2	8.0	25	25.0
Muy alta	0	0.0	2	8.0	3	12.0	15	60.0	20	20.0
Excelente	0	0.0	0	0.0	0	0.0	6	24.0	6	6.0
Total	25	100.0	25	100.0	25	100	25	100	100	100

En la tabla 8, se aprecia que, según pre test, en el GC la mayoría estudiantes poseía IE alta en la dimensión manejo del estrés con el 32% y en el GE también alta con 32%; pero en el post test, luego de aplicado el programa, en el GC la dimensión manejo de estrés de la mayoría se mantuvo en alta con 28%, pero en el GE pasó a muy alta con 60%.

Prueba de normalidad

Formulación de hipótesis

H₀: Los puntajes totales tienen distribución normal

H_a: Los puntajes totales no tienen distribución normal.

Elección del nivel de significación (α)

Nivel de significancia (Alfa) es $\alpha = 0,05$ (5%)

Prueba estadística a emplear

Considerando que la muestra de estudio es menor o igual a 50 datos, se ha determinado el uso de la prueba de Shapiro-Wilk. Esta prueba según el “p-valor” (Sig.), permite conocer si usaremos una prueba paramétrica o no paramétrica.

Tabla 9*Prueba de normalidad: Shapiro-Wilk*

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.
Intrapersonal	,871	50	,000
Interpersonal	,906	50	,001
Adaptabilidad	,911	50	,001
Manejo del estrés	,905	50	,001
Inteligencia Emocional	,915	50	,002

Se observa que el p-valor de la variable IE y dimensiones es menor a 0.05, por lo tanto, se rechaza H0 y se acepta Ha, es decir, que los datos de los puntajes de la variable principal y dimensiones no presentan distribución normal, por lo tanto, se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para realizar comparaciones entre dos muestras independientes.

Resultados inferenciales

Contrastación de hipótesis

Hipótesis general

HG: El programa tiene un efecto significativo en la IE de los estudiantes de 2º de primaria de una institución educativa de Lima.

H0: El programa no tiene un efecto significativo en la IE de los estudiantes de 2º de primaria de una institución educativa de Lima.

Estadístico de prueba: para el contraste de hipótesis se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para dos muestras independientes con un nivel de significancia de $\alpha = 0.05$.

Tabla 10

Prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes, GE y GC en post test para la IE

Rangos

		Rango	
	Grupo	N	promedio
Inteligencia	Experimental	25	38,00
Emocional	Control	25	13,00
	Total	50	
			Suma de rangos
			950,00
			325,00

Estadísticos de prueba^a

	Inteligencia Emocional
U de Mann-Whitney	,000
W de Wilcoxon	325,000
Z	-6,067
Sig. asintótica(bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: grupo

Fuente: Procesamiento en SPSS

Decisión:

Como Valor $p = 0.000 < 0.05$, se rechaza H_0 , y se concluye que, el programa tiene un efecto significativo en la IE de los estudiantes.

Hipótesis específica 1

H1: El programa tiene un efecto significativo en el componente intrapersonal de los estudiantes de 2º de primaria de una institución educativa de Lima.

H0: El programa no tiene un efecto significativo en el componente intrapersonal de los estudiantes de 2º de primaria de una institución educativa de Lima.

Estadístico de prueba: para el contraste de hipótesis se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para dos muestras independientes con un nivel de significancia de $\alpha = 0.05$.

Tabla 11

Prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes, GE y GC en post test para la dimensión intrapersonal

Rangos

		Rango		
	Grupo	N	promedio	Suma de rangos
Intrapersonal	Experimental	25	38,00	950,00
	Control	25	13,00	325,00
	Total	50		

Estadísticos de prueba^a

	Intrapersonal
U de Mann-Whitney	,000
W de Wilcoxon	325,000
Z	-6,125
Sig. asintótica(bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: grupo

Fuente: Procesamiento en SPSS

Decisión:

Como Valor $p = 0.000 < 0.05$, se rechaza H_0 , y se concluye que, el programa tiene un efecto significativo en el componente intrapersonal de los estudiantes.

Hipótesis específica 2

H2: El programa tiene un efecto significativo en el componente interpersonal de los estudiantes de 2º de primaria de una institución educativa de Lima.

H0: El programa no tiene un efecto significativo en el componente interpersonal de los estudiantes de 2º de primaria de una institución educativa de Lima.

Estadístico de prueba: para el contraste de hipótesis se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para dos muestras independientes con un nivel de significancia de $\alpha = 0.05$.

Tabla 12

Prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes, GE y GC en post test para la dimensión interpersonal

Rangos

		Rango		
	Grupo	N	promedio	Suma de rangos
Interpersonal	Experimental	25	37,78	944,50
	Control	25	13,22	330,50
	Total	50		

Estadísticos de prueba^a

	Interpersonal
U de Mann-Whitney	5,500
W de Wilcoxon	330,500
Z	-5,989
Sig. asintótica(bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: grupo

Fuente: Procesamiento en SPSS

Decisión:

Como Valor $p = 0.000 < 0.05$, se rechaza H_0 , y se concluye que, el programa tiene un efecto significativo en el componente interpersonal de los estudiantes.

Hipótesis específica 3

H3: El programa tiene un efecto significativo en el componente adaptabilidad de los estudiantes de 2º de primaria de una institución educativa de Lima.

H0: El programa no tiene un efecto significativo en el componente adaptabilidad de los estudiantes de 2º de primaria de una institución educativa de Lima.

Estadístico de prueba: para el contraste de hipótesis se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para dos muestras independientes con un nivel de significancia de $\alpha = 0.05$.

Tabla 13

Prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes, GE y GC en post test para la dimensión adaptabilidad

Rangos

	Grupo	N	Rango	
			promedio	Suma de rangos
Adaptabilidad	Experimental	25	37,42	935,50
	Control	25	13,58	339,50
	Total	50		

Estadísticos de prueba^a

	Adaptabilidad
U de Mann-Whitney	14,500
W de Wilcoxon	339,500
Z	-5,816
Sig. asintótica(bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: grupo

Fuente: Procesamiento en SPSS

Decisión:

Como Valor $p = 0.000 < 0.05$, se rechaza H_0 , y se concluye que, el programa tiene un efecto significativo en el componente adaptabilidad de los estudiantes.

Hipótesis específica 4

H4: El programa tiene un efecto significativo en el componente manejo del estrés de los estudiantes de 2º de primaria de una institución educativa de Lima.

H0: El programa no tiene un efecto significativo en el componente manejo del estrés de los estudiantes de 2º de primaria de una institución educativa de Lima.

Estadístico de prueba: para el contraste de hipótesis se aplicó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney para dos muestras independientes con un nivel de significancia de $\alpha = 0.05$.

Tabla 14

Prueba U de Mann-Whitney para dos muestras independientes, GE y GC en post test para la dimensión manejo de estrés

Rangos

		Rango		
	Grupo	N	promedio	Suma de rangos
Manejo del estrés	Experimental	25	36,66	916,50
	Control	25	14,34	358,50
	Total	50		

Estadísticos de prueba^a

	Manejo del estrés
U de Mann-Whitney	33,500
W de Wilcoxon	358,500
Z	-5,449
Sig. asintótica(bilateral)	,000

a. Variable de agrupación: grupo

Fuente: Procesamiento en SPSS

Decisión:

Como Valor $p = 0.000 < 0.05$, se rechaza H_0 , y se concluye que, el programa tiene un efecto significativo en el componente manejo del estrés de los estudiantes.

V. DISCUSIÓN

Debido a la relevancia que ha adquirido el aspecto emocional, surge la necesidad de tomar medidas o acciones que contribuyan a tener estudiantes que gestionen adecuadamente sus emociones. Es así que se considera que los programas escolares de aprendizaje emocional son las estrategias más pertinentes, pues la infancia es una etapa de gran oportunidad para desarrollar aptitudes sociales y emocionales para la vida (OMS, 2022). En tal sentido se buscó elaborar un programa y conocer su impacto en la IE de estudiantes, de esta forma se trató de abordar la problemática observada.

De los resultados respecto al objetivo general, como valor de la significancia bilateral de la prueba de U de Mann-Whitney $p = 0.000 < 0.05$, se rechazó H_0 , y se concluyó que, el programa tiene un efecto significativo en la IE; lo que descriptivamente implica que según pre test, en el GC la mayoría estudiantes poseía IE muy baja con 40% y en el GE muy baja con 36%; pero en el post test, luego de aplicado el programa, en el GC la inteligencia emocional de la mayoría se mantuvo en muy baja con 28%, pero en el GE pasó a excelente con 44%.

Los resultados de la presente investigación corrobora lo señalado por García (2021); puesto que en ambos estudios se plantearon distintas intervenciones como son programas que tienden a mejorar ciertos factores como lo son aspectos intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo del estrés; resultando en cambios, que en su conjunto ayudan a la mejora de la inteligencia emocional, siendo los programas instrumentos educativos, que contribuyen favorablemente en el alumnado.

El presente estudio también encuentra coincidencia con el de Nizama (2022), quien al identificar que la pandemia había afectado el aspecto emocional de los estudiantes, aplicó un programa para el desarrollo de la IE, donde se evidenció que al inicio la mayoría del GE (57%) se encontraba en un nivel por mejorar, para luego de ejecutado el programa, (71%) ascender al nivel muy desarrollado, comprobado la efectividad del programa.

Así mismo, los resultados de la presente investigación coinciden con lo planteado por Asto (2019); quien al aplicar su programa para el desarrollo de la IE, evidenció que posterior a ello, se presenta una modificación favorable, los niveles de la IE en el GE, se incrementaron llegando a un nivel alto. También

se evidencia coincidencia con Abellán (2021) quien buscó favorecer las competencias emocionales de los escolares entre 6 y 8 años, empleó el instrumento abreviado de BarOn para medir la IE y ejecutó un programa que logró el incremento de los niveles de los componentes de la IE, de esta forma logró reducir las conductas inadecuadas que se presentaban entre el alumnado.

Frente a lo expresado, Bisquerra (2011, citado por Alarcón, 2023) señala que la educación emocional, a través de programas, es una respuesta a las necesidades que no están atendidas en la escuela, lugar que muchas veces no responde a las demandas sociales de forma pertinente, asimismo, considerando la gran velocidad en que se presentan los cambios sociales, es importante dotar al estudiante de herramientas, para la adecuada toma de decisiones y adaptación al cambio. Por su parte Goleman (1998, citado por Padilla y Sandoval, 2022) menciona que la infancia es una etapa importante para el desarrollo de habilidades emocionales y es tarea de la escuela fortalecerlas. Además, Bisquerra (2009, citado por Pérez et al, 2019) indica que la educación emocional debe ser un proceso continuo y permanente, a lo largo de las distintas etapas de formación de los escolares, es decir, los programas deben realizarse en los distintos años del proceso de aprendizaje de los escolares, si se desea ver resultados óptimos y contribuir realmente a su formación integral.

De los resultados respecto al objetivo específico 1, como valor de la significancia bilateral de la prueba de U de Mann-Whitney $p = 0.000 < 0.05$, se rechazó H_0 , y se concluyó que, el programa tiene un efecto significativo en el componente intrapersonal; lo que descriptivamente implica que según pre test, en el GC la mayoría estudiantes poseía un nivel deficiente en la dimensión Intrapersonal con el 36% y en el GE deficiente con 56%; pero en el post test, luego de efectuado el programa, en el GC el nivel de la mayoría se mantuvo en deficiente con 32%, pero en el GE pasó a muy alta con 60%.

Los resultados de la presente investigación corrobora lo planteado por Asto (2019), quien al aplicar su programa para el desarrollo de la IE, evidenció que posterior a ello, la dimensión intrapersonal presentó una diferencia significativa entre el GC y GE, siendo favorable para este último grupo, donde

los estudiantes lograron la habilidad de valorarse y aceptarse con sus fortalezas y debilidades.

El presente estudio también encuentra coincidencia con el de Nizama (2022), quien aplicó un programa para la IE, encontrándose que al inicio el GE presentaba dificultades, pero posterior a la ejecución del programa, se evidenció que este logró desarrollar la dimensión intrapersonal, permitiendo al estudiante la comprensión de sí mismo. También se evidencia coincidencia con Abellán (2019) quien a través de su intervención desarrolló esta dimensión.

En relación a lo expuesto Torres (2020) indica que para un adecuado desarrollo de IE, se requiere poseer en primera instancia habilidades intrapersonales, que según Goleman (2007, citado por Torres, 2020) permitan al individuo una consciencia emocional, que si está bien desarrollada, le posibilite adaptarse mejor.

Igualmente, de los resultados respecto al objetivo específico 2, como valor de la significancia bilateral de la prueba de U de Mann-Whitney $p = 0.000 < 0.05$, se rechazó H_0 , y se concluyó que, el programa tiene un efecto significativo en el componente interpersonal; lo que descriptivamente implica que según pre test, en el GC la mayoría estudiantes poseía un nivel adecuado en la dimensión Interpersonal con el 40% y en el GE también la mayoría presentaba un nivel adecuado con 32%; sin embargo cabe destacar que 24% de este grupo se encontraba en un nivel bajo, pero en el post test, luego de ejecutado el programa, en el GC el nivel de la mayoría se mantuvo en adecuado con 36%, pero en el experimental pasó a excelente con 72%.

Los resultados de la presente investigación corrobora lo planteado por Cruzado (2018) quien elaboró un programa de IE, buscando mejorar las relaciones interpersonales, basada en la teoría de Daniel Goleman, destinado a estudiantes de primaria, su estudio se asemeja al nuestro, después de aplicado el programa, en el GE el nivel de uso IE en las relaciones interpersonales se incrementó favorablemente, así lo evidencia los resultados del post test, en tanto en el GC no hubo cambios significativos; es así que su programa como el que se empleó en nuestra investigación, contribuyeron a mejorar la competencia interpersonal de los estudiantes.

Asimismo, nuestra investigación corrobora lo señalado por Alvares (2018), quien aplicó un programa que contribuyó a la mejora de relaciones

interpersonales en estudiantes de 7 y 8 años, donde se pudo evidenciar, después de ejecutado el programa, que el GC no mostró cambios en sus niveles, en tanto, los estudiantes del GE pasaron de un nivel predominante regular a un nivel predominante bueno y excelente.

El presente estudio también encuentra coincidencia con el de Nizama (2022), que desarrolló un programa para la IE, observando que al inicio el GE presentaba dificultades en la dimensión interpersonal, esta situación logró mejorar tras la ejecución del programa, pues se evidenció un incremento favorable en los niveles de esta dimensión en los escolares del GE, permitiéndoles desarrollar la empatía e integración con sus pares.

Asimismo, los resultados coincide con lo planteado por Asto (2019); quien al aplicar su programa para el desarrollo de la IE, evidenció que posterior a ello, la dimensión interpersonal presentó una diferencia significativa entre el GC y GE, siendo favorable para este último grupo, donde los estudiantes lograron la habilidad para formar parte de un grupo y para entrelazar vínculos de amistad y aprecio. También, coincide con lo señalado por Canaval (2019), quien a través de la aplicación de un programa basado en dinámicas grupales, evidenció la mejora de las relaciones interpersonales en los escolares.

Ante lo referido, Bandura (1976, citado por Zorrilla, 2019) en relación a su teoría del aprendizaje social, propone un aprendizaje vicario de las emociones, pues señala, que una conducta emocional se aprende al observar las formas de reaccionar de las personas del entorno. Siendo la escuela el lugar donde el estudiante aprende de sus pares, el docente debe procurar que las interacciones sean favorables a la formación emocional.

Así mismo, de los resultados respecto al objetivo específico 3, como valor de la significancia bilateral de la prueba de U de Mann-Whitney $p = 0.000 < 0.05$, se rechazó H_0 , y se concluyó que, el programa tiene un efecto significativo en el componente adaptabilidad; lo que descriptivamente implica que según pre test, en el GC la mayoría estudiantes poseía un nivel deficiente en la dimensión adaptabilidad con el 44% y en el GE también deficiente con 40%; pero en el post test, luego de realizado el programa, en el GC el nivel de la mayoría se mantuvo en deficiente con 52%, pero en el GE pasó a excelente con 36%.

Los resultados de la presente investigación corrobora lo planteado por Asto (2019), quien al aplicar su programa para el desarrollo de la IE, evidenció que posterior a ello, la dimensión adaptabilidad presentó una diferencia altamente significativa entre el GC y GE, siendo favorable para este último grupo, donde los estudiantes lograron incrementar la habilidad de resolver problemas.

El presente estudio también encuentra coincidencia con el de Nizama (2022), que aplicó un programa para la IE, donde se evidenció que este logró desarrollar la dimensión adaptabilidad, permitiendo al estudiante puede afrontar los problemas que se le presente de forma asertiva y poseer mayor flexibilidad en sus ideas, al encontrarnos en una sociedad tan acelerada que requiere que nos adaptemos con facilidad. También hay coincidencia con Abellán (2019) quien a través de su intervención pudo incrementar y favorecer la capacidad de adaptabilidad de los escolares.

Ante relación a lo referido, Vaquero et al. (2018) considera a la adaptabilidad, como la habilidad que permite al individuo anticiparse al cambio, prepararse y brindar una respuesta adecuada y oportuna al medio que nos rodea.

Igualmente, de los resultados respecto al objetivo específico 4, como valor de la significancia bilateral de la prueba de U de Mann-Whitney $p = 0.000 < 0.05$, se rechazó H_0 , y se concluyó que, el programa tiene un efecto significativo en el componente manejo del estrés; lo que descriptivamente implica que según pre test, en el GC la mayoría estudiantes poseía IE alta en la dimensión manejo del estrés con el 32% y en el GE también alta con 32%; pero en el post test, luego de aplicado el programa, en el GC el nivel de la mayoría se mantuvo en alta con 28%, pero en el GE pasó a muy alta con 60%.

Los resultados de la presente investigación corrobora lo planteado por Asto (2019); quien al aplicar su programa para el desarrollo de la IE, evidenció que posterior a ello, la dimensión manejo de estrés presentó una diferencia significativa entre el GC y GE, siendo favorable para este último grupo, donde los estudiantes lograron desarrollar la habilidad de regular sus emociones.

El presente estudio también encuentra coincidencia con el de Nizama (2022), que aplicó un programa para el desarrollo de la IE, observando que en un inicio el GE presentaba dificultades en la dimensión manejo de estrés, situación que sufrió un cambio, pues se evidenció que el programa permitió

mejorar esta dimensión, permitiendo a los estudiantes controlar sus impulsos y manejar situaciones que les genere estrés.

Los resultados obtenidos encontrados en el pre test se observa que el alumnado presenta un nivel alto de manejo de estrés, pero se observa presencia de estudiantes con niveles no adecuados de este componente. En tal sentido, Uruñuela (2006, citado por Abellán, 2019) indica que no es necesario un gran número o porcentaje de estudiantes que muestren conductas inadecuadas para que afecte el proceso de enseñanza en aula. Goleman (2008, citado por Torres, 2020) indica que la manifestación de la IE está al controlar los impulsos y esto conllevará a ser más tolerante ante el estrés, control ante las frustraciones y mejor adaptación a las demandas del entorno.

A través de los resultados presentados se puede establecer que el programa permite el desarrollo de la IE y sus dimensiones. Los niños lograron incrementar sus habilidades emocionales y sociales a través de la participación de las actividades desarrolladas en el programa. BarOn (2000, citado por Pérez et al, 2019) señala que la IE puede ser aprendida, cambiar con el pasar del tiempo y esta puede ser mejorada con programas o entrenamientos.

A través de este trabajo se logra contribuir a mejorar la situación que aquejaba a los estudiantes, quienes presentan dificultades en la regulación de sus emociones, esto fue posible al programa que se ejecutó y buscó desarrollar sus habilidades emocionales y sociales; por lo que se puede afirmar que el programa propuesto en esta investigación, es una herramienta educativa eficiente y que puede ser empleada en otros contextos que lo requieran.

VI. CONCLUSIONES

- Primera:** Se logró determinar que el programa favorece significativamente la IE de los estudiantes; siendo la significancia bilateral ($p = 0.000 < 0.05$), confirmando la eficacia del programa desarrollado.
- Segunda:** Se identificó que, el programa favorece significativamente el componente intrapersonal; siendo la significancia bilateral ($p = 0.000 < 0.05$), confirmando la eficacia del programa desarrollado.
- Tercera:** Se comprobó que, el programa tiene favorece significativamente el componente interpersonal; siendo la significancia bilateral ($p = 0.000 < 0.05$), confirmando la eficacia del programa desarrollado.
- Cuarta:** Se identificó que, el programa favorece significativamente en el componente adaptabilidad; siendo la significancia bilateral ($p = 0.000 < 0.05$), confirmando la eficacia del programa desarrollado.
- Quinta:** Se estimó que, el programa favorece significativamente el componente manejo del estrés; siendo la significancia bilateral ($p = 0.000 < 0.05$), confirmando la eficacia del programa desarrollado.

VII. RECOMENDACIONES

Primera:

A la directora del centro educativo, promover programas sobre el desarrollo de la IE para todos los integrantes que conforman la comunidad educativa; ya que tanto directivos, padres, docentes como estudiantes, deben contar con una estabilidad emocional que les permita una adecuada interacción generando un clima institucional positivo.

Segunda:

A los padres de familia, participar de los talleres o escuela de padres sobre desarrollo de la dimensión intrapersonal, que permite a sus hijos reconocer y aceptar sus emociones. Asimismo, se sugiere no reprimir las emociones de sus hijos, pues estas forman parte de su naturaleza y no debemos rechazarlas.

Tercera:

A los docentes, capacitarse sobre el desarrollo emocional de los estudiantes. Además que fomentar espacios para que los estudiantes fortalezcan la dimensión interpersonal, muy importante para que logren el desarrollo de empatía y comprensión por las emociones de sus pares, de esta manera lograr una convivencia armoniosa en el aula.

Cuarta:

A los padres y docentes, practicar una comunicación asertiva con los escolares, facilitarles estrategias para resolver conflictos de la forma más saludable, hallar soluciones de forma creativa y fomentar un pensamiento flexible en los estudiantes para lograr desarrollar la dimensión de adaptabilidad necesaria para afrontar las demandas del entorno.

Quinta:

A los docentes, ejecutar programas para la educación emocional, desarrollando la dimensión manejo de estrés, para que los escolares logren regular sus emociones; el docente debe educar considerando todas las dimensiones del estudiante de esta forma se contribuirá a una formación integral y educación de calidad.

REFERENCIAS

- Abellán, L. (2020). Relación entre inteligencia emocional y disminución de conductas disruptivas en educación primaria. *Praxis Investigativa REDIE: Revista electrónica de la Red Durando de Investigadores Educativos*, 12(22), 30-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7378869>
- Acosta, J., & Zarate, R. (2017). Emotional intelligence in Latin American managers: an exploratory study. *Universitas Psychologica*, 16(3), 5-15. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64752604001>
- Ain, N., Munir, M., & Suneel, I. (2021). Role of emotional intelligence and grit in life satisfaction. *Heliyon*, 7(4). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e06829>
- Alvares, L. (2018). *Juegos didácticos activos en las relaciones interpersonales de los estudiantes de tercer grado de educación primaria, La Esperanza-2017*. [Tesis de doctorado, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/29465>
- Alarcón, E. (2023). Avanzando hacia el desarrollo integral de la persona: Aproximación al concepto de inteligencia espiritual. *REVISIÓN HUMANA. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 18 (5), 1–9. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v18.4898>
- Alegre, A., Pérez, N., y López, E. (2019). La relación entre la inteligencia emocional rasgo y la personalidad. ¿La IE rasgo está realmente anclada dentro de los marcos de los cinco grandes, los dos grandes y el un grande? *Fronteras en psicología*, 10(866). <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00866/full>
- Arias, J., y Covinos, M. (2021). *Diseño y metodología de la investigación*. Enfoques Consulting EIRL. <http://repositorio.concytec.gob.pe/handle/20.500.12390/2260>
- Arias, J., Soto, J., & Pino, M. (2022). Emotional intelligence and academic motivation in primary school students. *Psicología: Reflexao e Critica*, 35 (14). <https://www.scielo.br/j/prc/a/XrptJSJVB98xd7tsWRLDXFs/?format=pdf&lang=en>

- Asto, I. (2019). *Programa "CONSTRUYE T" para el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes de una institución de Huamachuco, 2019*. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/39094>
- Atoum, A., & Al-Shoboul, R. (2018). Emotional support and its relationship to Emotional Intelligence. *Advances in social sciences research journal*, 5(1). <https://doi.org/10.14738/assrj.51.4095>
- Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación (Vol.3)*. Grupo Editorial Patria. http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/metodologia%20de%20la%20investigacion.pdf
- Beydokhti, R. (2021). The Relationship Between Emotional Intelligence And Cognitive Behavior On The Treatment Of Depression And Anxiety In Adolescents. *International Journal of Medical Investigation*, 10(3), 128-134. http://intjmi.com/browse.php?a_id=659&sid=1&slc_lang=en&ftxt=0
- Bueno, A. (2019). La inteligencia emocional: exposición teórica de los modelos. *Revista Seres y Saberes*, 6. <https://revistas.ut.edu.co/index.php/SyS/article/view/1816>
- Canaval, C. (2019). *Programa Educativo para mejorar las relaciones interpersonales en estudiantes de educación primaria de una institución educativa particular-Trujillo*. [Tesis de maestría, Universidad Privada Antenor Orrego]. Repositorio Institucional de la UPAO. <https://repositorio.upao.edu.pe/handle/20.500.12759/5073>
- Cantero, M., Bañuls, R., & Viquer, P. (2020). Effectiveness of an emotional intelligence intervention and its impacto on academic performance in Spanish pre-adolescent elementary students: result from the EDI program. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(20), 7621. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7588891/pdf/ijerph-17-07621.pdf>

- Capulle, L. (2022). Los programas educativos y sus logros. *Alborada de la Ciencia* 2(2), 27-35. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/albor/article/view/1115/1532>
- Castillo, E., Moreno, E., Tornero, I., & Sáez, J. (2021). Development of Emotional Intelligence through Dramatisation. *Apunts. Educación Física y deportes*, 1(143), 27-32. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2021/1\).143.04](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2021/1).143.04)
- Chystovsaka, Y., Babiak, O., Honcharovska, H., Borest, Y., Dorofey, S., & Savytska, O. (2022). Neuropsychological Means of Developing Emotional Intelligence in Children. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 13(2), 152-165. <https://doi.org/10.18662/brain/13.2/337>
- Coskun, K., & Oksuz, Y. (2019). Impact of emotional literacy training on students' emotional intelligence performance in primary schools. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 6(1), 36-47. https://www.researchgate.net/publication/329928006_Impact_of_Emotional_Literacy_Training_on_Students'_Emotional_Intelligence_Performance_in_Primary_Schools
- Cruzado, F. (2019). *Programa de inteligencia emocional para mejorar las relaciones interpersonales en los estudiantes de segundo grado de primaria de la Institución Educativa Particular Ciencia y Tecnología, Cajamarca 2017*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Pedro Ruíz Gallo]. Repositorio Institucional de la UNPRG. <https://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/6809>
- Deza, S. (2018). *Modelo de inteligencia emocional según Reuver Bar-On para mejorar el desempeño laboral, institución educativa el Nazareno Chiclayo*. [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la UCV. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/27356>
- Drigas, A., & Papoutsis, C. (2020). The Need for Emotional Intelligence Training Education in Critical and Stressful Situation: The Case of Covid- 19. *Int. J. Recent Contributions Eng.Sci. IT*, 8(3), 20-36. <https://doi.org/10.3991/ijes.v8i3.17235>

- Erasmus, S., Van, R., & Ferns, I. (2022). Classroom factors that contribute to emotional intelligence in the case of primary school learners. *South African Journal of Childhood Education*, 12(1), 1072. http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2223-76822022000100014&lang=es
- Fotopoulou, E., Zafeiropoulos, A., López, E., Colomeischi, A., Pappasolomontos, C., Bisquerra, R., Papamichael, M., Thanou, A., & Papavassiliou, S. (2023). EduCardia: an ICT-Enabled Methodology for Assessment and Improvement of Socioemotional Competencies of Students Based on In-Person and Online Activities. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 15(2), 503-517. <https://lumenpublishing.com/journals/index.php/rrem/article/view/5941/4290>
- Fotopoulou, E., Zafeiropoulos, A., & Papavassiliou, S. (2021). EmoSocio: An open access sociometry-enriched Emotional Intelligence model. *Current Research in Behavioral Sciences*, 2, 100015. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666518221000024>
- Fteiha, M., & Awwad, N. (2020). Emotional intelligence and its relationship with stress coping style. *Health Psychology Open*, 7(2). <https://doi.org/10.1177/2055102920970416>
- Gálvez, Y. (2018). Eficacia de un programa de educación emocional: contaminación entre condiciones experimentales en un estudio controlado. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes*, 5(2), 17-22. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6399727>
- García, E. (2021). Aplicación de un programa de inteligencia emocional en niños de 7 a 12 años. *CONISEN 4to. Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, México*. <https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1927-1031-Ponencia-doc-%20LISTO.docx.pdf>
- Hernández, C., y Carpio N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta, Revista científica Del Instituto Nacional De Salud*, 2(1), 75–79. <https://doi.org/10.5377/alerta.v2i1.7535>
- Hernández, R., y Mendoza, R. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mcgrawhill.

http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/SampieriLasRutas.pdf

- Kanesan, P., & Fauzan, N. (2019). Modelos of emotional intelligence: A review. *Diario e-BANGI*, 16(7). <http://journalarticle.ukm.my/20058/1/34511-107724-1-SM.pdf>
- Karibeeran, S., & Mohanty, S. (2019). Emotional Intelligence among Adolescents. *Online Submission*, 7(3), 121-124. <https://eric.ed.gov/?id=ED610084>
- Krishnan, H., & Awang, S. (2020). Role of emotional intelligence in teaching. *Jurnal Kemanusiaan*, 18(1). <https://jurnalkemanusiaan.utm.my/index.php/kemanusiaan/article/view/366>
- Lagos, N., y Sandoval, I. (2021). Evaluación de la efectividad del Programa HAPPY 8-12 a partir de la medición de competencias socioemocionales en estudiantes de educación primaria. *Educación*, 30(59), 113-131. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202102.006>
- Lea, R., Davis, S., Mahomey, B., & Qualter, P. (2019). Does emotional intelligence buffer the effects of acute stress? A systematic review. *Frontiers in psychology*, 10, 810. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.00810/full>
- Lubbadeh, T. (2020). Emotional intelligence and leadership the dark and bright sides. *Modern Management Review*, XXXV, 27, 39-50. <https://web.archive.org/web/20201105220555id/http://doi.prz.edu.pl/pdf/zim/413>
- Marín, J., López, J., Lampropoulos, G., & Moreno A. (2023). Influence of the application of a reading plan on motivation, emotional intelligence, fluency and reading comprehension in spanish primary school students. *Texto Livre* 16, 41548. <https://doi.org/10.1590/1983-3652.2023.41548>
- Mattingly, V., & Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *Human Resource Management Review*, 29(2), 140-155. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2018.03.002>

- Ministerio de Educación. (2021). Orientaciones para el soporte socioemocional a las y los estudiantes frente a la emergencia sanitaria. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7603>
- Ministerio de Salud. (2021). *La salud mental de niñas, niños y adolescentes en el contexto de la COVID-19: estudio en línea-Perú 2020*. <https://www.gob.pe/institucion/minsa/informes-publicaciones/2016408-la-salud-mental-de-ninas-ninos-y-adolescentes-en-el-contexto-de-la-covid-19>
- Muñoz, B., Gil, P., & Gómez, J. (2022). The Development of Emotional Programmes in Education Setting during the Last Decade. *Children*, 9(4), 456. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC9032744/pdf/children-09-00456.pdf>
- Muñoz, J., Belando, N., Manzano, D., & Valero, A. (2021). The effect of an active breaks program on primary school students' executive functions and emotional intelligence. *Psicothema*, 33(39), 466-472. <http://www.psicothema.com/pdf/4693.pdf>
- Nizama, M. (2022). Programa "Siento y Pienso" para desarrollar la inteligencia emocional en niños de primaria de una institución educativa privada, Lima, 2022. [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/98849>
- Norboevich, T. (2020). Analysis of psychological theory of emotional intelligence. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 8(3), 99-104. <http://www.idpublications.org/wp-content/uploads/2020/03/Full-Paper-ANALYSIS-OF-PSYCHOLOGICAL-THEORY-OF-EMOTIONAL-INTELLIGENCE.pdf>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Tecnicas de muestreo sobre la población a Estudio. *Internacional journal of morphology*, 35(1), 227-232. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Padilla, A., y Sandoval, M. (2022). La importancia de la inteligencia emocional en educación primaria. *Formación Estratégica*, 6(02), 60-75. <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/88/57>

- Pérez, N., y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & Saber*, 10(24), 23–44. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8941>
- Pishghadam, R., Faribi, M., Kolahi , M., Shadloo, F., Gholami, M., & Shayesteh, S. (2022). Intelligence, emotional intelligence, and emo-sensory intelligence: Which one is a better predictor of university students. *Frontiers in Psychology*, 13, 995988. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.995988>
- Putranco, N., Nuraeni, S., Gustomo, A., & Ghazali, A. (2018). The relationship between cultural intelligence, emotional intelligence, and student performance. *International Journal of Business*, 23(1), 17-25. <https://ijb.cyut.edu.tw/var/file/10/1010/img/864/V231-2.pdf>
- Ramos, C. (2021). Diseños de investigación experimental. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Indoamérica*, 10(1). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7890336>
- Romero, N., Solis, M., y Andrade, H. (2020) Propiedades psicométricas de la versión corta del Inventario de Inteligencia Emocional (EQi-FS) en población mexicana. *Revista de la Facultad de Psicología*, (23), 57-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7838723>
- Sánchez, H., Reyes, C., y Mejía, K. (2018). Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística. Repositorio Institucional de la URP. <https://hdl.handle.net/20.500.14138/1480>
- Torres, E. (2020). Habilidades intrapersonales y su relación con el burnout en docentes de educación básica en León, México. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(39), 163-179. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622020000100163&script=sci_arttext
- Vaquero, M., Cerro, D., Tapia, M., Iglesias, D., y Sánchez, P. (2018). Actividad física, adaptabilidad emocional y regulación intrínseca: un estudio predictivo en adolescentes. *Journal of Sport and Health Research*. 10(supl 1):209-220. <https://dehesa.unex.es/handle/10662/11474>
- World Health Organization. (2022). World mental health report: transforming mental health for all. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>

Zorrilla, L., Valverde, T., Carreguí, J., y Gómez, A. (2019). Estrategias emocionales en educación física a través de aprendizaje servicio: aplicación del programa siente jugando en alumnado de primaria. *Publicaciones*, 49(4), 165-181.
<https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/190201>

Anexo 1: Tabla de la operacionalización de la variable

Variables de estudio	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensión	Indicadores	Escala de medición
Inteligencia emocional	Es un conjunto de conocimientos y habilidades que corresponden al ámbito emocional y social, los cuales influyen en la capacidad de hacer frente a las exigencias del entorno. (BarOn, 1997, citado por Bueno, 2019)	La variable será medida con el instrumento llamado Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE-NA, adaptado por Ugarriza y Pajares, en forma abreviada, presenta 30 ítems.	Intrapersonal Interpersonal Adaptabilidad Manejo del estrés	Comprensión de sí mismo Asertividad Autoconcepto Autorrealización Independencia Empatía Relaciones interpersonales Responsabilidad social Solución de problemas La prueba de la realidad Flexibilidad Tolerancia Control de los impulsos	Ordinal

Anexo 2 : Instrumento

FICHA TÉCNICA DEL INSTRUMENTO

Nombre original	: EQui-YV BarOn Emotional Quotient Inventory
Autor	: Reuven BarOn
Adaptación peruana	: Nelly Ugarriza Chávez Y Liz Pajares del Aguila
Año	: 2005
País	: Perú
Forma	: Abreviada
Administración	:individual o colectiva
Significación	:Evaluación de las habilidades emocionales y sociales
Aplicación	: Niños y adolescentes entre 7 y 18 años.
Duración	: 15 minutos aproximadamente
Descripción	: El instrumento consta con 30 ítems que permitan medir las dimensiones de la inteligencia emocional de los estudiantes. Cada ítems presenta una escala valorativa de cuatro respuestas: Muy a menudo (4), a menudo (3), rara vez (2) y muy rara vez (1).

Nombre : Edad: Sexo:.....
 Colegio : Estatal () Particular ()
 Grado : Fecha:

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA
Adaptado por Nelly Ugarriza Chávez Liz Pajares Del Águila

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.

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1	Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
2	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
3	Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
4	Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
5	Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
6	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
7	Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
8	Peleo con la gente.	1	2	3	4
9	Tengo mal genio.	1	2	3	4
10	Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
11	Nada me molesta.	1	2	3	4
12	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
13	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
14	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
15	Debo decir siempre la verdad.	1	2	3	4
16	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
17	Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
18	Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
19	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	2	3	4
20	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
21	Para mí es fácil decirles a las personas cómo me siento.	1	2	3	4
22	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
23	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
24	Soy bueno (a) resolviendo problemas.	1	2	3	4
25	No tengo días malos.	1	2	3	4
26	Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	1	2	3	4
27	Me disgusta fácilmente.	1	2	3	4
28	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	1	2	3	4
29	Cuando me molesto actué sin pensar.	1	2	3	4
30	Sé cuando la gente está molesta aun cuando no digan nada.	1	2	3	4

Anexo 3: Confiabilidad del instrumento

ENCUESTADOS	INTELIGENCIA EMOCIONAL																																		
	INTRAPERSONAL						INTERPERSONAL						ADAPTABILIDAD						MANEJO DE ESTRÉS						ESTADO DE ÁNIMO										
	Item 2	Item 6	Item 12	Item 14	Item 21	Item 26	Item 1	Item 4	Item 18	Item 23	Item 28	Item 30	Item 10	Item 13	Item 16	Item 19	Item 22	Item 24	Item 5	Item 8	Item 9	Item 17	Item 27	Item 29	Item 3	Item 7	Item 11	Item 15	Item 20		Item 25				
Estudiante 1	2	2	3	2	2	3	3	3	4	4	3	3	1	1	2	2	2	3	3	2	1	3	1	2	2	3	2	4	3	2	73				
Estudiante 2	3	3	2	2	2	3	4	3	2	4	4	4	4	3	2	2	2	3	4	3	2	2	2	2	3	4	1	4	2	2	83				
Estudiante 3	1	2	2	2	1	1	4	4	2	4	3	2	1	1	1	3	2	3	1	1	1	1	2	1	1	3	4	4	2	1	61				
Estudiante 4	1	1	3	1	1	4	4	3	4	4	4	4	4	4	3	4	3	4	1	2	2	1	1	1	3	4	3	4	4	4	86				
Estudiante 5	4	4	4	4	4	1	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	3	1	1	1	1	1	1	4	4	3	4	2	3	93				
Estudiante 6	4	3	1	3	4	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	1	2	2	1	1	3	3	2	4	3	4	92				
Estudiante 7	4	3	3	3	3	2	4	4	4	4	3	3	2	2	3	2	4	3	1	3	1	3	1	2	3	4	2	4	3	3	86				
Estudiante 8	1	1	1	3	2	2	4	4	2	3	4	4	1	1	3	3	4	2	1	1	1	1	2	1	3	3	1	4	3	1	67				
Estudiante 9	4	4	2	3	3	2	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	4	4	4	1	4	3	1	2	3	4	4	4	4	4	102				
Estudiante 10	1	2	3	4	4	2	3	3	2	3	4	4	3	2	2	4	2	3	2	1	1	1	4	3	2	4	4	4	4	4	85				
Estudiante 11	3	3	2	3	4	2	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	3	1	1	1	1	3	1	2	4	4	4	3	4	92				
Estudiante 12	2	1	4	2	1	3	4	4	4	3	4	4	2	2	4	1	1	2	2	2	3	1	1	1	1	3	2	4	3	1	72				
Estudiante 13	3	4	2	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4	4	1	1	1	4	3	2	4	3	4	4	3	4	100				
Estudiante 14	2	3	1	2	4	1	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	1	1	4	1	4	2	1	3	4	4	2	3	90				
Estudiante 15	1	2	1	4	4	1	4	3	3	4	4	4	4	2	4	4	4	4	1	1	1	2	2	2	2	4	2	4	4	2	84				
Estudiante 16	4	3	2	3	4	2	4	4	3	2	4	4	4	3	3	3	4	3	2	2	1	2	1	1	4	4	4	4	3	2	89				
Estudiante 17	3	3	1	3	4	1	3	3	4	4	4	3	4	4	4	2	3	4	1	1	1	2	2	1	4	3	3	4	3	2	84				
Estudiante 18	3	3	2	3	4	2	4	3	3	4	3	3	4	4	3	3	3	3	2	1	1	1	1	2	2	4	3	4	2	3	83				
Estudiante 19	1	4	3	2	2	4	4	4	4	4	3	3	4	3	3	4	4	3	2	2	4	2	1	2	3	4	4	4	2	2	91				
Estudiante 20	3	3	2	3	3	2	4	4	2	4	4	4	3	3	3	3	4	4	1	1	1	3	3	3	4	4	3	4	2	3	90				
	1.42	0.96	0.91	0.69	1.37	1.08	0.13	0.24	0.75	0.33	0.22	0.36	1.36	1.25	0.77	0.89	0.96	0.43	1.04	0.47	1.27	0.87	1.08	0.45	1.06	0.25	1.10	0.00	0.56	1.17	105.40				
																																	$\Sigma \text{Var}_{(\text{Items})}$	23.44	0.778
																																	$(K/k-1)$	1.071	0.833

K: Número de ítems

$\alpha = \frac{k}{(k-1)} \frac{\text{Var}_{(\text{total})} - \Sigma \text{Var}_{(\text{Items})}}{\text{Var}_{(\text{total})}}$

Anexo 4: Data de datos pre test y post test

PRE TEST DE GRUPO CONTROL

ENCUESTADOS	INTELIGENCIA EMOCIONAL																													
	INTRAPERSONAL						INTERPERSONAL						ADAPTABILIDAD						MANEJO DE ESTRÉS						COMPRESIÓN POSITIVA					
	Item 2	Item 6	Item 12	Item 14	Item 21	Item 26	Item 1	Item 4	Item 18	Item 23	Item 28	Item 30	Item 10	Item 13	Item 16	Item 19	Item 22	Item 24	Item 5	Item 8	Item 9	Item 17	Item 27	Item 29	Item 3	Item 7	Item 11	Item 15	Item 20	Item 25
Estudiante 1	2	2	1	1	1	1	3	2	3	3	2	1	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	4	3	3
Estudiante 2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	4	2	2	
Estudiante 3	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	3	3	2	2	2	3	4	1	2	
Estudiante 4	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	4	2	3	
Estudiante 5	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	2	2	2	4	2	2	
Estudiante 6	2	2	2	1	1	2	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	4	3	3
Estudiante 7	2	2	2	1	1	2	3	4	3	3	3	3	1	1	1	1	2	1	2	3	2	2	2	3	2	3	2	4	2	2
Estudiante 8	2	2	2	2	2	2	2	1	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	4	1	2
Estudiante 9	1	1	2	1	1	1	3	2	2	3	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1	2	2	1	2	4	1	2
Estudiante 10	2	2	1	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	4	2	3
Estudiante 11	3	3	4	2	3	3	4	4	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3
Estudiante 12	1	1	1	1	1	1	2	1	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	1	2
Estudiante 13	1	1	2	1	2	2	3	2	2	3	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	3	2	1	4	2	3
Estudiante 14	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	3	3	2	4	3	3
Estudiante 15	1	1	2	1	1	1	3	2	2	3	1	1	2	1	1	1	1	1	2	3	3	3	2	2	2	2	2	4	1	3
Estudiante 16	2	2	1	2	2	2	3	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	2	3
Estudiante 17	1	1	2	1	1	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	3	3	1	4	1	2
Estudiante 18	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3
Estudiante 19	2	2	1	2	2	1	3	3	2	3	2	2	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	4	1	3	
Estudiante 20	1	1	1	1	1	1	3	2	3	3	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	3	2	3	2	4	2	3
Estudiante 21	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	4	1	1
Estudiante 22	2	2	2	2	2	2	3	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3
Estudiante 23	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	1	2	3	4	2	3	
Estudiante 24	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	3	2	2	2	2	2	4	1	1	
Estudiante 25	1	1	1	1	1	1	2	2	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	4	1	2	

PRE TEST DE GRUPO EXPERIMENTAL

		INTELIGENCIA EMOCIONAL																												
ENCUESTADOS	INTRAPERSONAL						INTERPERSONAL						ADAPTABILIDAD						MANEJO DE ESTRÉS						IMPRESIÓN POSITIVA					
	Item 2	Item 6	Item 12	Item 14	Item 21	Item 26	Item 1	Item 4	Item 18	Item 23	Item 28	Item 30	Item 10	Item 13	Item 16	Item 19	Item 22	Item 24	Item 5	Item 8	Item 9	Item 17	Item 27	Item 29	Item 3	Item 7	Item 11	Item 15	Item 20	Item 25
Estudiante 1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	3	2	3	3	3	2	2	2	3	4	1	2
Estudiante 2	1	1	1	1	1	1	3	2	3	3	1	1	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	3	2	2	4	3	2
Estudiante 3	2	2	1	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	4	3	3	
Estudiante 4	1	1	1	1	1	1	3	2	3	3	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	3	2	3	2	4	2	3
Estudiante 5	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3
Estudiante 6	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	4	1	1	
Estudiante 7	1	1	1	1	1	2	2	2	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2	3	2	4	1	2
Estudiante 8	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	4	1	1
Estudiante 9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	2	2
Estudiante 10	3	3	3	3	3	3	3	4	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	3	3
Estudiante 11	1	1	1	1	1	1	2	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	2	2	2	4	1	2
Estudiante 12	3	3	3	3	3	3	3	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3
Estudiante 13	1	1	1	1	1	1	2	2	2	3	1	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	2	2	2	2	4	1	3	
Estudiante 14	2	2	1	2	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	2	3
Estudiante 15	2	2	2	2	2	2	1	2	2	3	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	3	2	1	4	2	3
Estudiante 16	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3
Estudiante 17	1	1	1	1	1	1	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	4	1	2	
Estudiante 18	1	1	1	1	1	2	2	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	3	3	1	4	1	2
Estudiante 19	3	3	3	3	3	3	2	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	4	3	3
Estudiante 20	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	4	1	1
Estudiante 21	1	1	1	1	1	1	3	3	2	3	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	1	3
Estudiante 22	1	1	1	1	1	1	2	3	2	3	2	1	1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3	3	2	3	3	4	1	3
Estudiante 23	2	2	2	2	2	2	4	4	3	3	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	4	2	2	
Estudiante 24	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	2	2	2	2	1	1	1	2	3	3	3	3	3	2	3	2	3	4	2	3
Estudiante 25	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	3	3	3	2	4	1	2

POST TEST DE GRUPO CONTROL

ENCUESTADOS	INTELIGENCIA EMOCIONAL																													
	INTRAPERSONAL						INTERPERSONAL						ADAPTABILIDAD						MANEJO DE ESTRÉS						IMPRESIÓN POSITIVA					
	Item 2	Item 6	Item 12	Item 14	Item 21	Item 26	Item 1	Item 4	Item 18	Item 23	Item 28	Item 30	Item 10	Item 13	Item 16	Item 19	Item 22	Item 24	Item 5	Item 8	Item 9	Item 17	Item 27	Item 29	Item 3	Item 7	Item 11	Item 15	Item 20	Item 25
Estudiante 1	2	2	1	2	2	1	3	2	3	3	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	2	2	1	2	2	2	4	3	3
Estudiante 2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	2	4	2	2
Estudiante 3	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	1	2
Estudiante 4	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	4	1	3	
Estudiante 5	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	2	1	
Estudiante 6	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	2	4	1	3
Estudiante 7	2	2	2	1	1	2	3	4	4	3	3	3	1	1	1	1	2	1	2	3	2	2	3	2	2	2	4	2	2	
Estudiante 8	1	1	2	1	1	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2	2	4	1	1
Estudiante 9	2	2	2	1	1	1	3	2	1	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	2	4	1	1
Estudiante 10	3	3	1	3	3	2	3	3	2	3	2	2	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	4	2	3
Estudiante 11	3	3	4	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	4	4	3
Estudiante 12	2	2	2	2	2	2	2	1	2	3	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	4	1	2
Estudiante 13	1	1	2	1	1	2	3	2	2	3	1	2	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2	1	4	2	2
Estudiante 14	2	2	2	2	2	2	3	4	3	3	3	3	2	1	1	1	1	2	2	3	2	2	3	4	4	2	4	3	3	
Estudiante 15	2	2	2	1	2	1	3	1	1	3	1	1	2	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3	2	1	2	3	4	2	3
Estudiante 16	2	2	1	2	1	2	3	2	2	3	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	1	3
Estudiante 17	1	1	2	1	1	2	2	2	2	3	1	1	2	2	2	2	2	2	1	1	2	1	1	1	1	3	1	4	1	2
Estudiante 18	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	2	2	3	2	2	2	2	2	4	3	3	3	3	3	3	2	3	4	3	3
Estudiante 19	1	1	1	1	1	1	3	4	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	4	3	3	3	3	3	2	2	3	4	1	2
Estudiante 20	2	2	1	1	1	1	3	2	3	3	2	2	2	1	1	1	1	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	4	2	3
Estudiante 21	2	2	2	2	2	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	4	1	1	
Estudiante 22	2	2	2	1	2	2	3	2	4	3	2	2	3	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4	3	3
Estudiante 23	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	4	1	3	
Estudiante 24	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	2	2	3	2	2	2	1	2	2	4	1	1
Estudiante 25	2	2	1	2	1	1	2	2	3	3	2	2	1	1	1	1	1	1	2	3	2	2	2	3	1	2	2	4	1	1

POST TEST DE GRUPO EXPERIMENTAL

		INTELIGENCIA EMOCIONAL																												
ENCUESTADOS	INTRAPERSONAL						INTERPERSONAL						ADAPTABILIDAD						MANEJO DE ESTRÉS						IMPRESIÓN POSITIVA					
	Item 2	Item 6	Item 12	Item 14	Item 21	Item 26	Item 1	Item 4	Item 18	Item 23	Item 28	Item 30	Item 10	Item 13	Item 16	Item 19	Item 22	Item 24	Item 5	Item 8	Item 9	Item 17	Item 27	Item 29	Item 3	Item 7	Item 11	Item 15	Item 20	Item 25
Estudiante 1	3	3	4	3	3	4	3	3	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	4	4	3	4	4	3	4	
Estudiante 2	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	3	3	4	4	4	4	3	3	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	
Estudiante 3	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	
Estudiante 4	3	3	4	3	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	
Estudiante 5	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	
Estudiante 6	3	3	4	3	3	4	4	3	4	4	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4
Estudiante 7	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	3	2	2	2	2	3	3	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4
Estudiante 8	4	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	4	4	3	4
Estudiante 9	3	3	4	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	2	2	2	3	2	3	3	2	2	3	3	2	2	4	3	3
Estudiante 10	4	4	2	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Estudiante 11	3	3	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	3	3	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4
Estudiante 12	4	4	2	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4
Estudiante 13	4	4	4	3	4	4	3	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	3	4
Estudiante 14	3	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	4	4
Estudiante 15	3	4	3	3	4	3	4	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4
Estudiante 16	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Estudiante 17	3	3	4	3	3	4	3	3	3	4	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4
Estudiante 18	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4
Estudiante 19	4	4	2	3	4	2	3	4	3	4	4	4	4	4	3	3	3	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4
Estudiante 20	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	2	4	3	3	
Estudiante 21	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3	3	3	3	4	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4
Estudiante 22	3	3	4	3	3	4	4	4	3	4	4	4	3	4	3	3	3	3	3	4	3	3	3	4	4	4	4	4	4	4
Estudiante 23	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4	4	4	4	4
Estudiante 24	4	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	4	3	4	4	4	4	4	4
Estudiante 25	3	3	4	3	3	4	4	3	3	4	3	3	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4	3	3

Anexo 5: Constancia de Autorización



INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 7091
REPÚBLICA DEL PERÚ
VILLA EL SALVADOR



"AÑO DE LA UNIDAD, LA PAZ Y EL DESARROLLO"

Villa El Salvador, 19 de julio del 2023

SEÑORA:
ALINA COLCHADO YTURRIAGA
PRESENTE

ASUNTO: AUTORIZO REALIZAR TRABAJO DE INVESTIGACIÓN DE MAESTRÍA EN LA I.E. N°7091

DE MI MAYOR CONSIDERACIÓN:

Tengo el agrado de dirigirme a usted, con la finalidad de hacerle llegar un cordial saludo de toda la Comunidad Educativa "República Del Perú" N° 7091 ubicado en la Av. Carlos Mariátegui séptimo sector del distrito de Villa El Salvador, en mi calidad de directora, autorizo a la docente del nivel primaria Alina Colchado Yturriaga; identificada con DNI N° 40206767, realizar su trabajo de investigación de Maestría titulada "Impacto del Programa en la Inteligencia Emocional de Estudiantes de 2° de Primaria de una Institución Educativa. Lima -2023" para su aplicación del instrumento de estudio.

Sin otro particular, me despido reiterando los sentimientos de mi especial consideración.

Atentamente,



Delfa Catalina Cancapa Sillera
DIRECTORA
I.E. N° 7091 "REPÚBLICA DEL PERÚ"

Anexo 6: Consentimiento Informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Jennifer Susan Villanueva Jara..... identificado(a) con DNI N° 70296781..... padre, madre o apoderado del menor Suley Rosmery Queros Villanueva....., estudiante de 2do "A" de primaria, he sido informado/a sobre la investigación titulada "Impacto del programa en la inteligencia emocional de estudiantes de 2º de primaria de una institución educativa. Lima - 2023", que será conducida por la Lic. Alina Colchado Yturriaga.

Teniendo como objetivo principal determinar el impacto del programa en la inteligencia emocional de los estudiantes, se desarrollará 12 sesiones, la duración de cada sesión será de 45 minutos, estas serán aplicadas en las instalaciones de la institución educativa, dentro del horario escolar.

Durante la ejecución de la investigación, se resguardará la información personal de los participantes como indica la ley de protección de datos personales.

Por lo expuesto otorgo mi consentimiento para que mi menor hijo(a) participe en el desarrollo de la investigación.



Padre de familia y/o apoderado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo Jennifer Susan Villanueva Jara..... identificado(a) con DNI N° 70296781..... padre, madre o apoderado del menor Suley Rosmery Queros Villanueva....., estudiante de 2do "A" de primaria, he sido informado/a sobre la investigación titulada "Impacto del programa en la inteligencia emocional de estudiantes de 2º de primaria de una institución educativa. Lima - 2023", que será conducida por la Lic. Alina Colchado Yturriaga.

Teniendo como objetivo principal determinar el impacto del programa en la inteligencia emocional de los estudiantes, se desarrollará 12 sesiones, la duración de cada sesión será de 45 minutos, estas serán aplicadas en las instalaciones de la institución educativa, dentro del horario escolar.

Durante la ejecución de la investigación, se resguardará la información personal de los participantes como indica la ley de protección de datos personales.

Por lo expuesto otorgo mi consentimiento para que mi menor hijo(a) participe en el desarrollo de la investigación.



Padre de familia y/o apoderado

Anexo7: Evidencia del trabajo estadístico

Gráficos de resultados

Figura 1

IE según pre test y post test de GC y GE

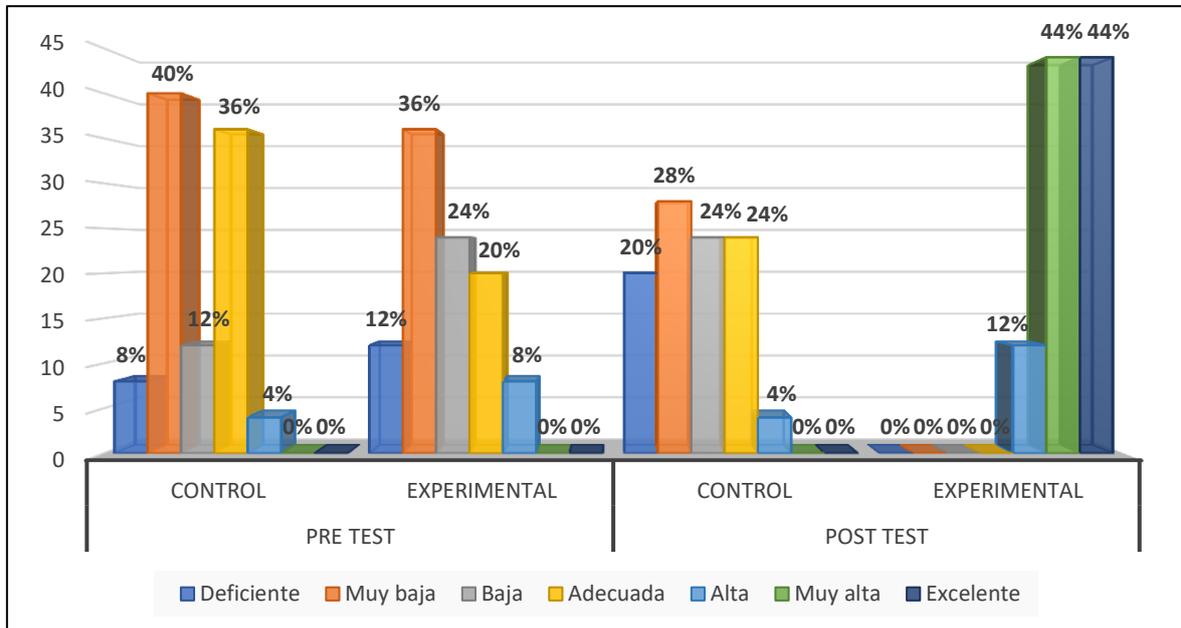


Figura 2

Dimensión Intrapersonal según pre test y post test de GC y GE

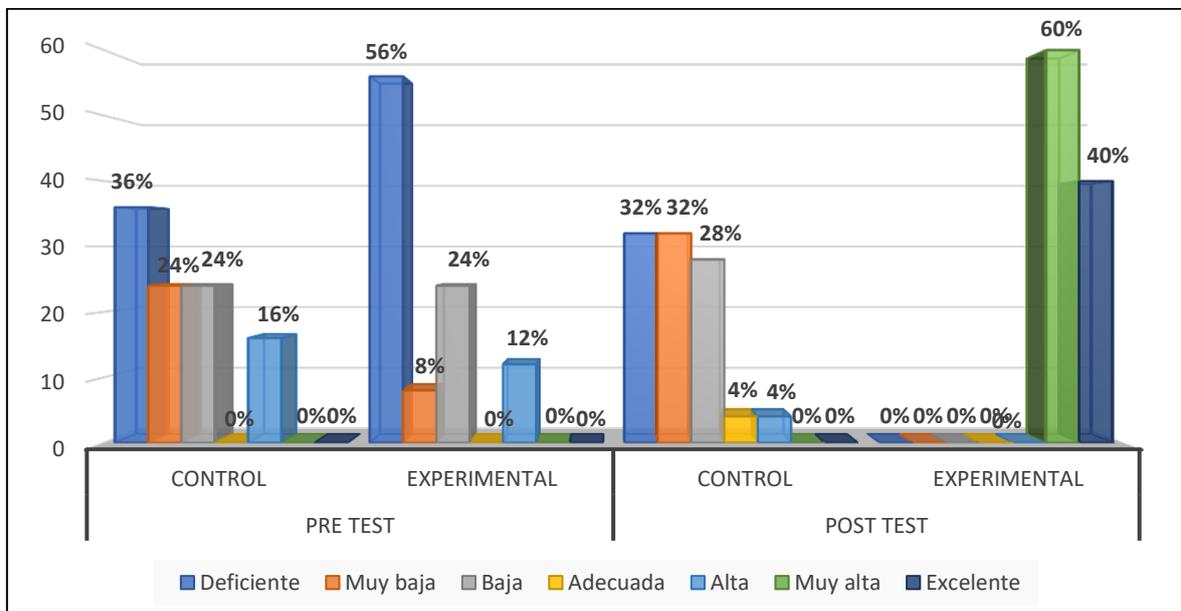


Figura 3

Dimensión Interpersonal según pre test y post test de GC y GE

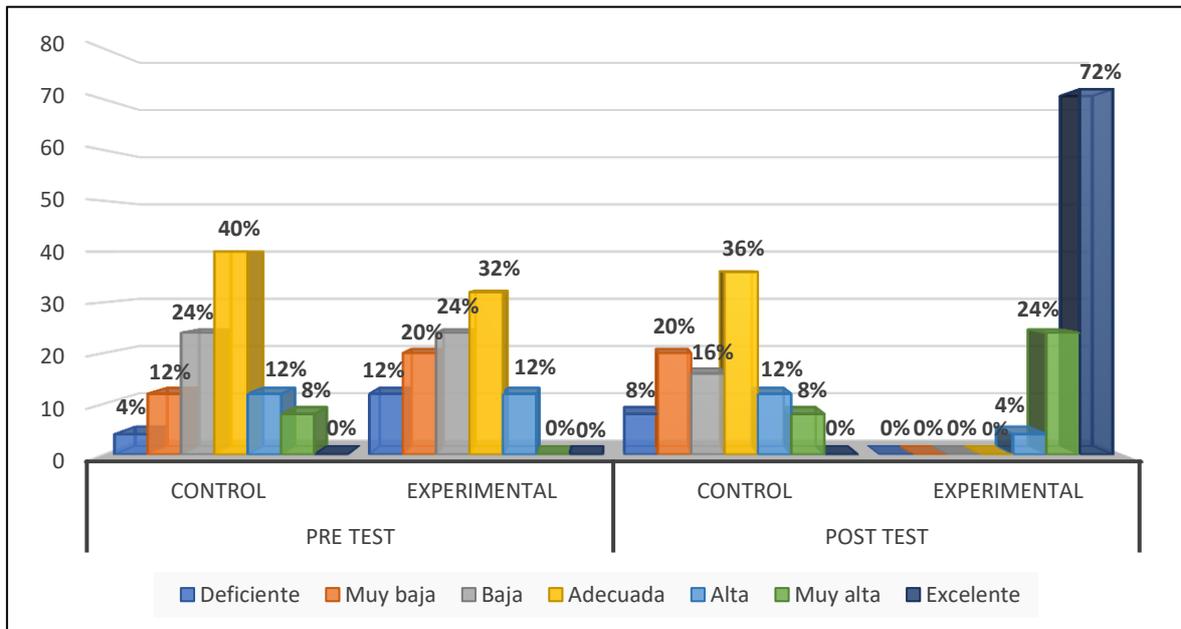


Figura 4.

Dimensión adaptabilidad según pre test y post test de GC y GE

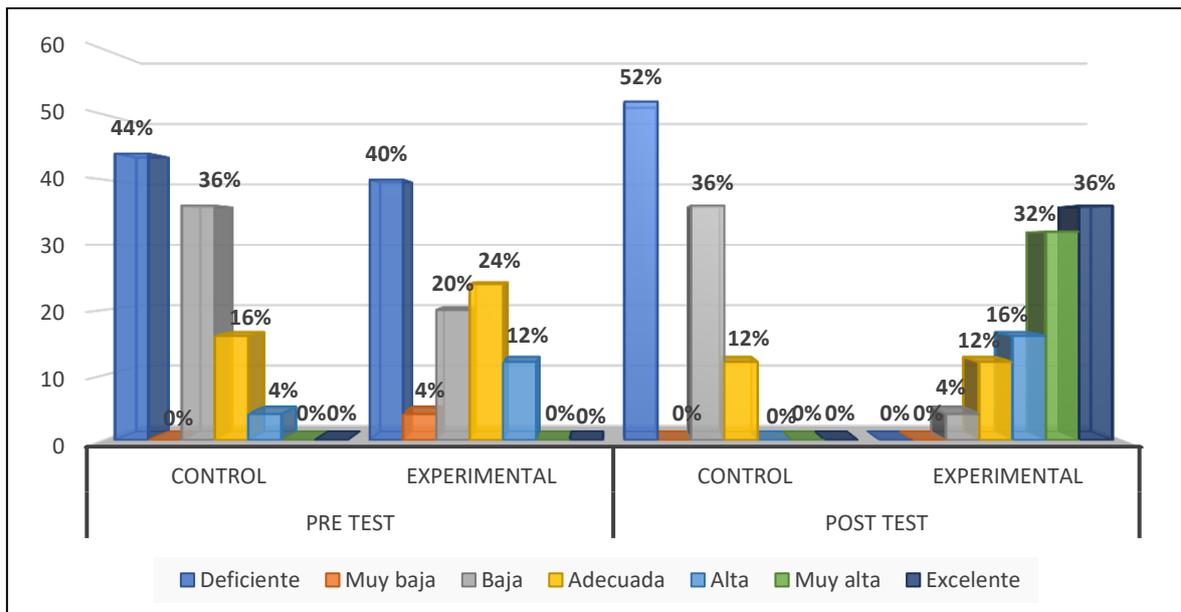
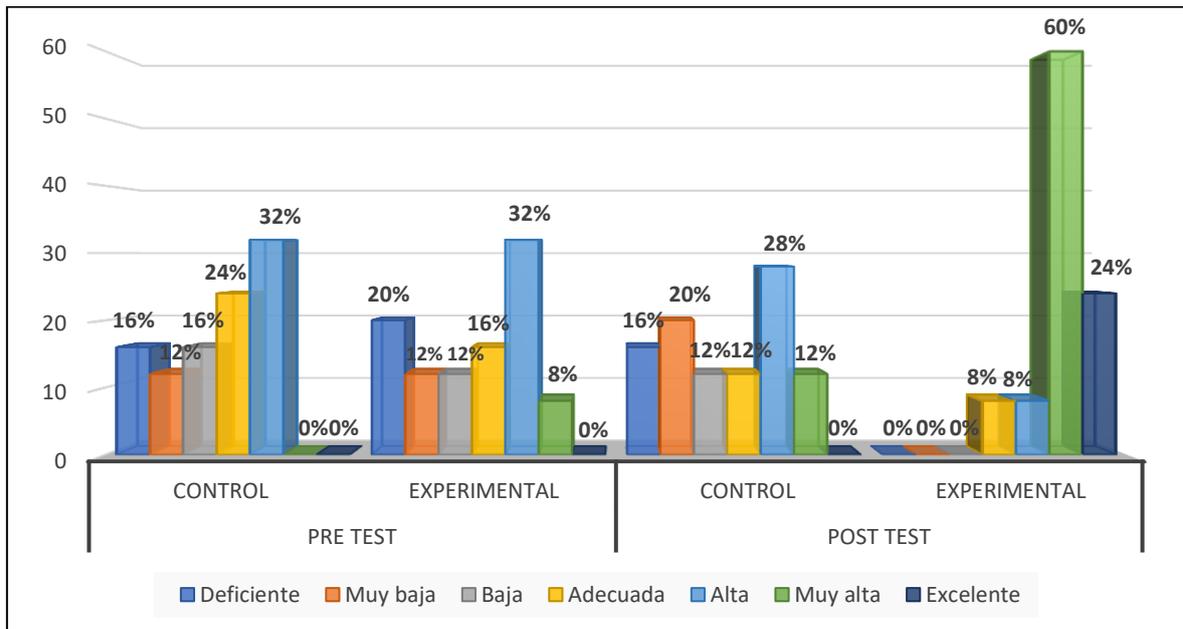


Figura 5

Manejo del estrés según pre test y post test de GC y GE



**PROGRAMA
PARA LA
INTELIGENCIA
EMOCIONAL**



PROGRAMA PARA LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

I. DATOS GENERALES:

Modalidad	: Educación Básica Regular
Nivel educativo	: Primaria
Dirigido a	: Estudiantes de 2do grado
Número de sesiones	: 12 sesiones
Fecha de ejecución	: Junio del 2023

II. FUNDAMENTACIÓN:

En una institución educativa se observó que los estudiantes se frustraban con facilidad, manifestando llanto o enojo cuando no logran cumplir con una tarea; se les dificultaba reconocer sus emociones y expresarlas; presentaban inconvenientes para trabajar en equipo, algunos se mostraban inseguros para aportar sus ideas; no lograban controlar sus impulsos, presentándose incidentes de agresión física o verbal entre el alumnado; muchos de los estudiantes carecían de estrategias para regular sus emociones, lo que generaba dificultades en sus interacciones con las personas de su entorno y en su bienestar emocional. Es por ello, que es necesario y oportuno aplicar un programa que busca fortalecer la inteligencia emocional en estudiantes de 2do. grado del nivel de primaria, brindándoles herramientas para que logren gestionar sus emociones; lo que conlleva a una mejor convivencia en el aula.

III. MARCO CONCEPTUAL

Definición de inteligencia emocional:

BarOn define la inteligencia emocional a los conocimientos y habilidades que corresponden al ámbito emocional y social, que permiten a una persona responder de forma adecuada a las demandas del entorno (BarOn 1997 como se citó en Bueno, 2019).

Modelo mixto de BarOn:

Se adoptó el modelo de inteligencia emocional que desarrolló BarOn según el cual la inteligencia emocional está dividida en dimensiones (BarOn, 1997, como se citó en, Kanesan y Fauzan, 2019), entre las cuales

abordaremos: la habilidad intrapersonal, la habilidad interpersonal, adaptabilidad y manejo de estrés.

IV. OBJETIVOS:

Objetivo general:

- Fortalecer la inteligencia emocional de los estudiantes de 2do. grado de primaria.

Objetivos específicos:

- Fortalecer la competencia intrapersonal de los estudiantes.
- Fortalecer la competencia interpersonal de los estudiantes.
- Fortalecer la competencia de adaptabilidad de los estudiantes.
- Fortalecer el competencia de manejo de estrés de los estudiantes.

V. METODOLOGÍA:

Se presenta 12 sesiones, cada una de ellas con una duración de 45 minutos, donde se desarrolla una serie de estrategias didácticas como juegos, canciones, dibujos, lecturas reflexivas, entre otros; que están orientadas al favorecer el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes.

En la tabla se presenta las sesiones del programa en relación a los componentes de la inteligencia emocional a desarrollar.

Nº	TÍTULO DE LA SESIÓN	COMPONENTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL
1	Reconozco mis emociones	Intrapersonal
2	Soy valioso y único	Intrapersonal
3	Puedo lograrlo	Intrapersonal
4	Me importan los demás	Interpersonal
5	Logremos una buena convivencia	Interpersonal
6	Ayudemos a los demás	Interpersonal
7	Resolviendo problemas	Adaptabilidad
8	Puedo mejorar	Adaptabilidad
9	Pensamientos positivos	Adaptabilidad
10	Aprendo a controlar mis emociones	Manejo de estrés
11	Soy tolerante con los demás	Manejo de estrés
12	Todo va estar bien	Manejo de estrés

VI. RECURSOS

Humanos:

- Docente
- Estudiante

Materiales:

- Paquete de hojas bond
- Paquete de hojas de colores
- Tintas para impresora
- Tinta de color para impresora
- Pliego de cartulinas de colores
- Papelógrafos blancos
- Estuche de plumones de pizarra
- Estuche de plumones de papel
- Limpiatipo
- Silocona líquida
- Cinta de embalaje
- Memoria USB
- Equipo de sonido

VII. DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES:

SESIÓN Nº 1

Título : Reconozco mis emociones.

Objetivo : Reconoce y expresa sus emociones.

Momentos	Materiales	Tiempo
<p>INICIO:</p> <ul style="list-style-type: none">• Se presenta “la canción de las emociones”: https://www.youtube.com/watch?v=CEzpBtGO5Os <p>Se invita a los estudiantes a comentar sobre la letra de la canción, reconociendo las emociones y en qué situaciones se presentan.</p>	Equipo de sonido	10 min.
<p>DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none">• Se les muestra el rostro de diferentes personas para que mencionen la emoción que están expresando, de esta manera reconocen las expresiones físicas o gestos que se generan al sentir una emoción.• Realizan el juego con el “dado de las emociones”, de acuerdo a la emoción que resulte al lanzar el dado, cada estudiante deberá contar una experiencia que originó esa emoción.• Se colocan en círculo y pasan un globo, el estudiante que entregue el globo debe preguntar ¿Cómo te sientes? Y el que recibe el globo responde: Me siento... Porque... <p>De esta forma se orienta que cada emoción tiene un motivo y que van cambiando de acuerdo a lo que sucede en nuestro entorno.</p>	Imágenes sobre emociones Dado de emociones Globo	30 min.
<p>CIERRE:</p> <ul style="list-style-type: none">• Reflexionan sobre lo aprendido.• Se agradece a los estudiantes por su participación.		5 min.

IMÁGENES SOBRE LAS EMOCIONES



ALEGRÍA



TRISTEZA



ENOJO



SORPRESA



MIEDO



ABURRIMIENTO

JUEGO: DADO DE LAS EMOCIONES

En cada cara del dado hay una emoción. Para realizar este juego los estudiantes se ubican en círculo y tiran el dado por turnos. Según la emoción que toque al lanzar el dado, el estudiante deberá contar una experiencia que causó que se sintiera así.



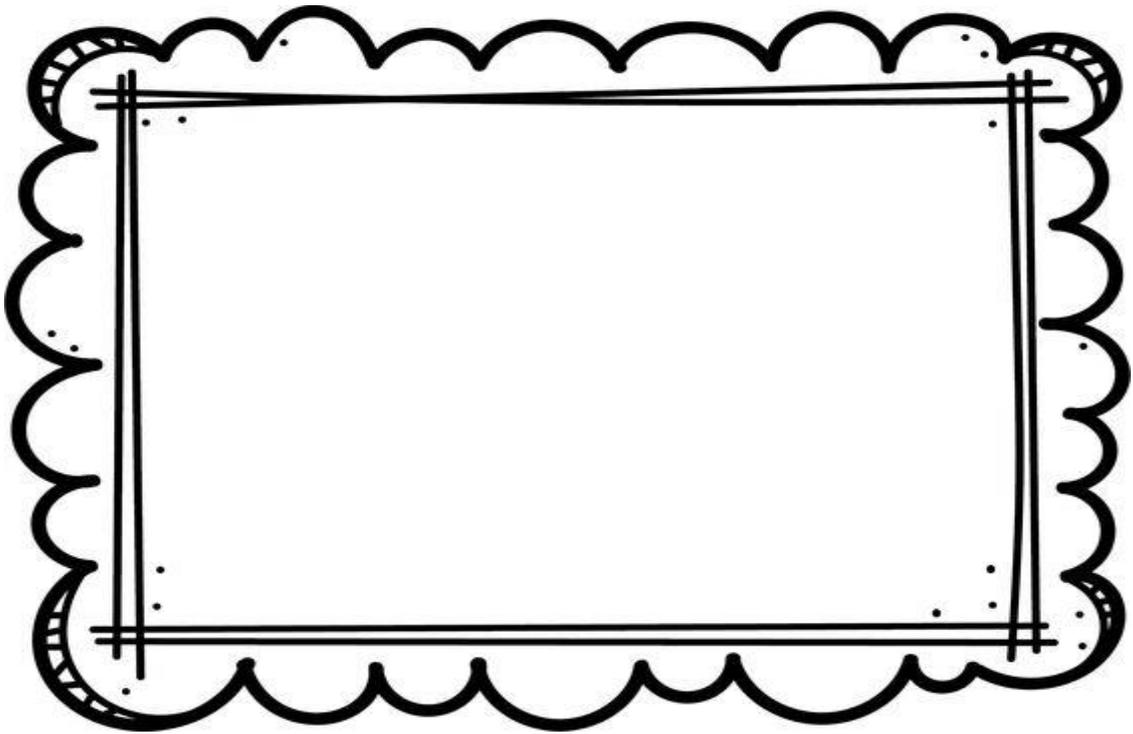
SESIÓN Nº 2

Título : Soy valioso y único.

Objetivo : Reconoce y valora sus cualidades.

Momentos	Materiales	Tiempo
<p>INICIO:</p> <ul style="list-style-type: none">• Realizan la dinámica “una persona especial”: Se sientan en círculo, se indica que recibirán un cofre donde verán la imagen de una persona muy especial, deben abrir el cofre y ver la imagen por un momento (en silencio) y luego pasarla al compañero del lado y así sucesivamente hasta que todos logren ver la imagen. Luego se les invita a comentar sobre esa persona especial que vieron, los estudiantes indicarán que se vieron a ellos mismos en el espejo.	Una caja con espejo	10 min.
<p>DESARROLLO:</p> <ul style="list-style-type: none">• Realizan la dinámica “lo que me gusta de ti”. Se ubican en círculo, el estudiante debe decir una característica positiva del compañero de la derecha y entregarle la pelota, hasta culminar la ronda. Reflexionamos sobre lo que sentimos al escuchar algo positivo sobre nosotros.• Se les entrega una ficha y se les indica que deben escribir las cualidades que consideren los hacen únicos y valiosos. Comentan qué les pareció la actividad y si fue sencillo o complicado reconocer sus cualidades positivas.	Una pelota Ficha	30 min.
<p>CIERRE:</p> <ul style="list-style-type: none">• Reflexionan sobre lo aprendido.• Se agradece a los estudiantes por su participación.		5 min.

Soy único y valioso



Me llamo

Mis cualidades son

.....

.....

.....

.....

SESIÓN Nº 3

Título : Puedo lograrlo.

Objetivo : Reconoce las actividades que puede realizar solo.

Momentos	Materiales	Tiempo
<p>INICIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Se presenta la canción “puedo hacer esto”: https://www.youtube.com/watch?v=5WQLijymrTY&t=2s <p>Se invita a los estudiantes a comentar sobre la letra de la canción, reconociendo las acciones que pueden realizar sin ayuda de alguien.</p>	<p>Equipo de sonido</p>	<p>10 min.</p>
<p>DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> Realiza la dinámica “puedo y no puedo”. En la que mencionan las actividades que pueden hacer solos y las que aún necesitan ayuda. Comentan cómo se sienten cuando pueden hacer algo y cuando se les dificulta hacerlo. Escuchan el caso de Carlos, el niño que no quiere ir a la escuela. Se trata de un estudiante que se siente mal cuando no logra hacer los ejercicios de matemática. Se les invita a comentar lo que le dirían a Carlos si lo tuvieran en frente. Realizan un dibujo sobre lo que han aprendido este año. Cada estudiante presenta su dibujo de lo que ha aprendido este año y se le brinda fuertes aplausos. Comentan sobre la importancia de conocer que todos aprendemos de diferentes formas y en diferentes momentos de nuestra vida. Además, debemos sentirnos felices con nuestros logros. 	<p>Papelote con el caso de Carlos</p> <p>Hojas</p>	<p>30 min.</p>
<p>CIERRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> Reflexionan sobre lo aprendido. Se agradece a los estudiantes por su participación. 		<p>5 min.</p>

DINÁMICA: PUEDO Y NO PUEDO

Los estudiantes se forman en círculo y cada uno tendrá que completar la frase: Soy... y puedo ...

Ejemplo: **Soy Rita y puedo contar hasta 100.**

Cuando todos los estudiantes hayan participado, se solicita completar otra frase: Soy... y aún no puedo ...

Ejemplo: **Soy Rita y aún no puedo leer bien.**

CARLOS, EL NIÑO QUE O QUIERE IR A LA ESCUELA

Carlos es un niño muy alegre y juguetón. Ayuda en casa colocando su ropa sucia en el cesto, también tiende su cama y ordena sus juguetes. En el colegio un día la profesora tomó un examen de matemática sobre la resta de números. Carlos no comprendía muy bien este tema. Cuando le entregaron los resultados de su examen salió desaprobado por lo que se puso triste. Al llegar a casa y con ganas de llorar le dijo a su mamá: ¡Soy un tonto! ¡Ya no quiero ir más a la escuela!



SESIÓN Nº 4

Título : Me importan los demás.

Objetivo : Reconoce las emociones, intereses y necesidades de otros.

Momentos	Materiales	Tiempo
<p>INICIO:</p> <ul style="list-style-type: none">• Realizan la dinámica “te miro” <p>Se solicita que un estudiante trate de imitar los movimientos del otro (imaginando que es un espejo) al compás de la canción “me pongo en tu lugar”:</p> <p>Al culminar la dinámica, se les pregunta cómo se sintieron al ver a su compañero y tratar de moverse como él. Se orienta sobre la importancia de ver al otro y que a veces no resulta fácil ponerse en su lugar.</p>	Equipo de sonido	10 min.
<p>DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none">• Escuchan el caso de Roberto, el estudiante nuevo. Se trata de un niño que se siente triste y prefiere estar solo. <p>Se les solicita responder la pregunta: ¿Qué hacer para que el nuevo estudiante se sienta bien en el aula? Para ello se forman grupo y solicita dramatizar que harían en esa situación.</p> <ul style="list-style-type: none">• Dialogan sobre lo importante de reconocer las emociones de las personas que nos rodean y brindar ayuda para que se sientan mejor.• Resuelven una ficha donde dibujarán una situación en la recibieron ayuda y otra en la que brindaron ayuda a otros.	Papelote con el caso de Roberto Ficha	30 min.
<p>CIERRE:</p> <ul style="list-style-type: none">• Reflexionan sobre lo aprendido.• Se agradece a los estudiantes por su participación.		5 min.



DINÁMICA: TE MIRO

Se forman en parejas e imaginan que están frente a un espejo, un estudiante tratará de imitar los movimientos del otro, al compás de la canción “me pongo en tu lugar”:

<https://www.youtube.com/watch?v=HygdSxNV-Q8&t=131s>

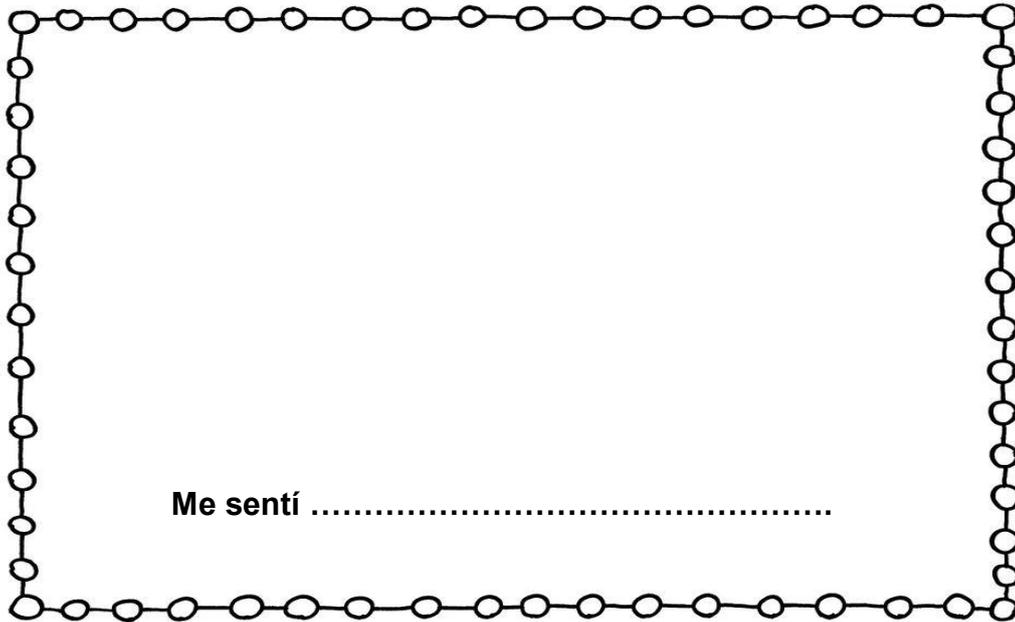
ROBERTO, EL ESTUDIANTE NUEVO

Un día llegó a la escuela Roberto, un niño algo tímido y le costaba hacer nuevos amigos. Él se sentía triste. En el recreo se quedaba solo y no jugaba con sus compañeros. Daniela se dio cuenta de lo que sucede con Roberto y lo invitó a jugar con sus amigos y amigas a las escondidas, pero Roberto no aceptó la invitación y dijo que no le gusta ese juego y prefiere estar solo.



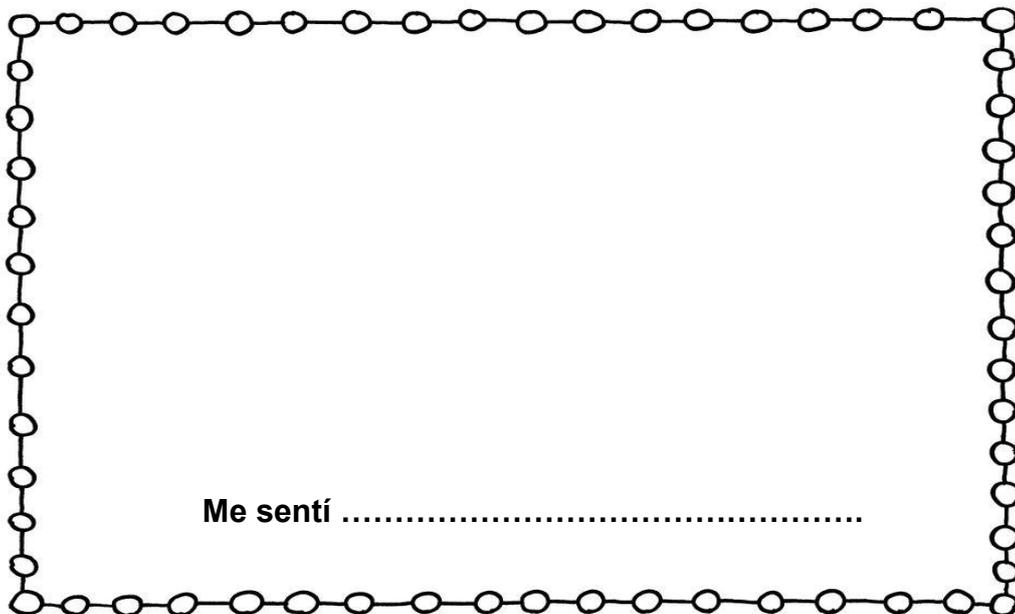
ME IMPORTAN LOS DEMÁS

- Dibuja la situación en la que recibiste ayuda de alguien. Luego escribe la emoción que sentiste:



Me sentí

- Dibuja la situación en la que brindaste ayuda a alguien. Luego escribe la emoción que sentiste



Me sentí

SESIÓN Nº 5

Título : Logremos una buena convivencia.

Objetivo : Reconocer que nuestras acciones afectan a los demás.

Momentos	Materiales	Tiempo
<p>INICIO:</p> <ul style="list-style-type: none">• Realizamos la dinámica “el poder de mis palabras”. <p>Se pide que escriban en un papel una palabra que los lastimó, mientras la dicen en voz alta arrugan el papel.</p> <p>De esta manera se les orienta sobre el efecto que tienen nuestras palabras en las personas y debemos tener cuidado de no lastimarlas como al papel.</p>	Hoja	10 min.
<p>DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none">• Escuchan el caso de Pedro y Pablo. <p>Luego se les invita a comentar sobre cómo se sienten los niños con lo sucedido y qué hubieran hecho si se encontrarían en el lugar de los niños.</p> <p>Se orienta a comprender que en ocasiones cometemos errores, debemos asumirlos y pedir disculpas a las personas que lastimamos.</p> <ul style="list-style-type: none">• Se les solicita recordar y dibujar la vez que lastimaron a alguien con sus palabras o acciones. Luego escriben detrás de la hoja que le dirían a esa persona que lastimaron para que se sienta mejor. <p>Reflexionamos sobre cómo se sintieron al realizar la actividad, que al tratar de hacer sentir bien al otro también nos produce bienestar.</p>	Papelote con el caso de Pedro y Pablo Hoja	30 min.
<p>CIERRE:</p> <ul style="list-style-type: none">• Reflexionan sobre lo aprendido.• Se agradece a los estudiantes por su participación.		5 min.

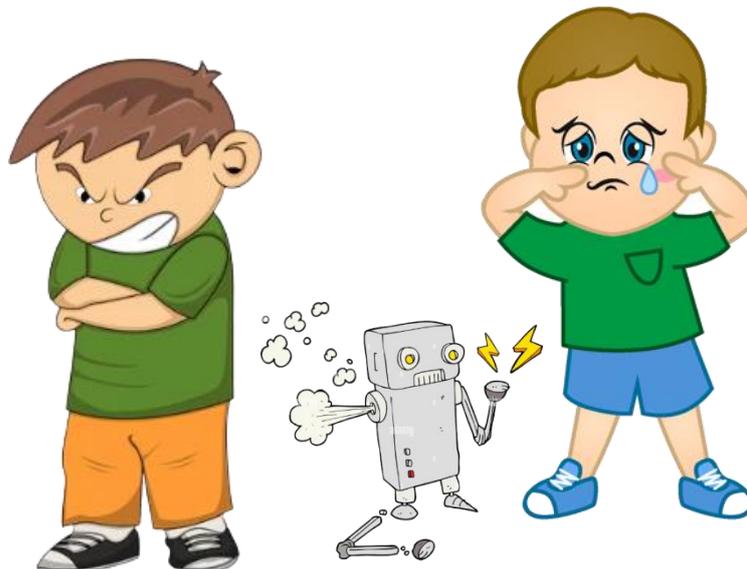


DINÁMICA: EL PODER DE MIS PALABRAS

Se pide que escriban en un papel una palabra o frase negativa que les dijeron, luego, se solicita decirla en voz alta mientras se arruga el papel. Se les indica tratar de volver el papel a su estado inicial, dándose cuenta que será imposible.

PEDRO Y PABLO

Pedro y Pablo son dos buenos amigos y compañeros de aula. Pedro esperaba con mucha emoción el día de su cumpleaños, su papá le había prometido darle una gran sorpresa. Llegó el día esperado y Pedro recibió como regalo un robot que hablaba, caminaba y tenía luces. Pedro se sentía muy feliz y quería compartir su alegría con su amigo Pablo, por lo que lo invitó a su casa para jugar con su juguete nuevo. Ambos niños estaban jugando muy contentos cuando de pronto Pablo lanzó el robot de su amigo y esta cayó al piso y se rompió el brazo. Pedro se enojó con Pablo y le dijo que jamás volvería ser su amigo.



SESIÓN Nº 6

Título : Ayudemos a los demás.

Objetivo : Reconoce la importancia de realizar acciones para el bienestar de los demás.

Momentos	Materiales	Tiempo
<p>INICIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizan la dinámica “nos necesitamos” <p>A cada estudiante se le entrega una pieza de rompecabeza, se les indica que tiene que buscar a algunos compañeros para unir su pieza y formar una imagen.</p> <p>Se les orienta a comprender que cada uno es pieza importante y se necesita de su ayuda para lograr una meta.</p>	<p>Piezas de rompecabeza</p>	<p>10 min.</p>
<p>DESARROLLO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuchan el caso de un niño que al tocar el timbre del recreo derrama todo su refresco en su mesa. Una compañera lo mira y se va. Pero, se le acerca otra compañera a ayudarlo, luego otros estudiantes y así lograron limpiar más rápido y todos salieron al recreo. Se les invita a comentar el caso y la actitud de cada estudiante. Se les orienta sobre la importancia de ayudarnos ante alguna dificultad. • Se les invita a comentar una situación en la que ayudaron a alguien y cómo se sintieron. • Realizan la actividad “el árbol de la solidaridad”. A cada uno se le entrega una hoja con un tronco al cual agregaran una hoja cada vez que ayuden alguien en el aula. Los árboles estarán colocados en un mural. 	<p>Papelote con el caso de Angélica</p> <p>Silueta del tronco de un árbol</p> <p>Hojas del árbol</p>	<p>30 min.</p>
<p>CIERRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionan sobre lo aprendido. • Se agradece a los estudiantes por su participación. 		<p>5 min.</p>

IMÁGENES DE LOS ROMPECABEZAS



ANGÉLICA, UNA COMPAÑERA SOLIDARIA

En el curso de arte han elaborado separadores para libros. Cuando llegó el recreo, los estudiantes limpian su lugar y salen al patio. Pero Angélica observa que José aún no termina su trabajo y ha derramado un poco de su refresco encima de su mesa. Por lo que Angélica le ofrece ayudarlo. Por el contrario, Julia dice que José debe limpiar solo por desordenado y no perderá su tiempo porque quiere disfrutar de su recreo. Al ver lo que sucedía, dos compañeros se sumaron para apoyar a José, así lograron terminar todo más rápido y salir juntos a divertirse en su recreo.



DINÁMICA: EL ÁRBOL DE LA SOLIDARIDAD

Se entrega a cada estudiante una hoja en la que está dibujado el tronco de un árbol. Se solicita que escriban su nombre, y pinten el árbol y lo coloquen en un mural al lado de los otros árboles de sus compañeros. Se indica que se les entregará una hoja cada vez que ayuden alguien en el aula, para que lo peguen en su árbol.



SESIÓN Nº 7

Título : Resolviendo problemas.

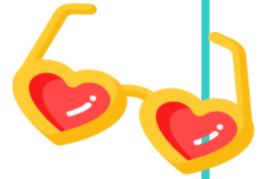
Objetivo : Reconoce la forma adecuada de afrontar un conflicto.

Momentos	Materiales	Tiempo
INICIO: <ul style="list-style-type: none">• Realizan la dinámica “miramos con los lentes” Con la que se pretende reflexionar que una misma situación la podemos ver de distintas formas, esto nos lleva a sentir una emoción.	Lentes de cartón	10 min.
DESARROLLO <ul style="list-style-type: none">• Se les plantea la situación de Daniel y Teresa, dos compañeros que desean usar el patio a la misma vez. Una vez que escuchas la situación se les invita elegir uno de los personajes del conflicto, escoger uno de los lentes y actuar de acuerdo al color de lente que escogió. Dialogamos sobre qué color de lente fue el que ayudó a solucionar el conflicto.• Se realiza la dinámica del “semáforo” Se les presenta situaciones de conflictos y los estudiantes deben actuar de acuerdo al color que indica el semáforo. Se pretende brindarles una técnica para poder actuar en caso de enfrentarse a un conflicto.	Papelote con el caso de Daniel y Teresa Un semáforo de cartón	30 min.
CIERRE: <ul style="list-style-type: none">• Reflexionan sobre lo aprendido.• Se agradece a los estudiantes por su participación.		5 min.

DINÁMICA: MIRAMOS CON LOS LENTES

Se les muestra tres lentes de colores, donde cada color es la actitud que mostramos ante una situación.

- Negro: eres pesimista, todo te va mal.
- Rojo: estás enojado y gritas.
- Verde: eres optimista y encuentras soluciones.



Se les dice que imaginen que su compañero ha roto su regla, luego colocarse un lente y de acuerdo al color expresar qué dirían.

DANIEL Y TERESA

Suena el timbre y los estudiantes salen al recreo. Daniel y Teresa son rápidos y llegan al mismo tiempo al patio, cada uno con su pelota en mano, pues Daniel quiere jugar fútbol con los niños y Teresa desea jugar vóley con las niñas. Ambos y empezaron a discutir pues ninguno quería retirarse.

TÉCNICA: DEL SEMAFORO

Se les muestra un semáforo y se les explica lo que significa cada color:

- Rojo: paras un momento y tratas de calmarte.
- Amarillo: piensas en una solución.
- Verde: aplicas la solución que pensaste.

Luego se plantea situaciones de conflicto y se les pide actuar de acuerdo a la técnica del semáforo. Ejemplo:

- Mi compañero derramó agua encima de mi cuaderno.
- Mi compañera cogió mi borrador sin permiso.



SESIÓN Nº 8

Título : Aprendo a comunicarme.

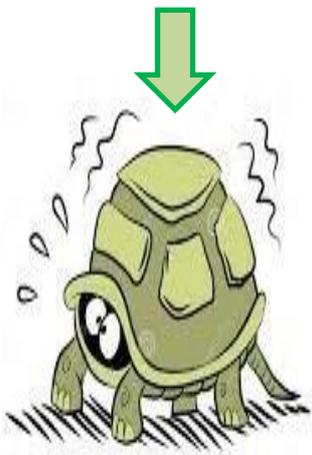
Objetivo : Reconoce la importancia de una comunicación asertiva.

Momentos	Materiales	Tiempo
<p>INICIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizamos la dinámica del “teléfono malogrado”. Se forman en círculo, se brinda un mensaje, cada niño debe comunicar al otro en voz baja, se india al último niño que diga el mensaje en voz alta. Se busca orientarlos a reconocer la importancia de comunicarnos adecuadamente y evitar malos entendidos. 		10 min.
<p>DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuchan el caso de Roxana, una niña que se le dificulta comunicar lo que siente. Se forman grupos y se les solicita dramatizar lo que harían de encontrarse en la situación de la niña. Reflexionamos sobre las formas en que nos comunicarnos. • Se les presenta imágenes sobre la comunicación pasiva, agresiva y asertiva y orienta en qué consiste cada una de ellas. • Comentan casos en la que observaron cada tipo de comunicación. • Reflexionara sobre la importancia de ser asertivos con nuestras palabras para mejorar la convivencia. 	<p>Papelote con el caso de Roxana</p> <p>Imágenes</p>	30 min.
<p>CIERRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionan sobre lo aprendido. • Se agradece a los estudiantes por su participación. 		5 min.

ROXANA

A Roxana le regalaron una pelota. Ella levó su pelota al colegio porque quería mostrar su nuevo juguete. Al llegar la hora del recreo, Roxana propuso a sus amigas jugar en el patio con su pelota. De pronto, apareció su hermano Álvaro y le dijo que le diera la pelota porque la necesitaba para jugar con sus amigos. Y antes que dijera algo Roxana, Álvaro cogió la pelota y se fue con ella. Roxana tuvo ganas de llorar, pero no dijo nada y se quedó sentada viendo como Álvaro jugaba con sus amigos.

COMUNICACIÓN
PASIVA



COMUNICACIÓN
AGRESIVA



COMUNICACIÓN
ASERTIVA



SESIÓN N° 09

Título : Pensamiento positivos.

Objetivo : Identifica la importancia de los pensamientos positivos.

Momentos	Materiales	Tiempo
INICIO: <ul style="list-style-type: none">• Realizan la dinámica “sol o nube gris” A través de la dinámica reconocen que a veces tenemos pensamientos positivos y negativos.	Silueta de sol y nube	10 min.
DESARROLLO <ul style="list-style-type: none">• Se presenta el caso de Sonia, una niña que no logra probar el examen de matemática. Comentamos sobre la actitud de Sonia y los pensamientos negativo que tiene y sus consecuencias.• Se le solicita recordar un pensamiento negativo que tuvieron y cómo los afectó.• Se les muestra distintos pensamientos negativos y se les solicita cambiarlos a pensamientos positivos. Ejemplo: -No soy bueno para dibujar. -Nada me sale bien. -Nunca lograre aprenderé eso.• Reflexionamos de la importancia de tener pensamientos positivos para lograr nuestras metas.	Papelote con el caso de Sonia Cartulina con pensamientos negativos	30 min.
CIERRE: <ul style="list-style-type: none">• Reflexionan sobre lo aprendido.• Se agradece a los estudiantes por su participación.		5 min.

SONIA

Un día, en el colegio a profesora toma el examen de matemática Sonia se siente muy nerviosa porque no había practicado en casa. Terminado el examen la maestra revisa las pruebas y da los resultados. Sonia había desaprobado el examen, por lo que se siente triste y sus ojos están a punto de llorar y dice ¡Soy una tonta! ¡El examen estaba difícil! ¡No soy buena para prender matemáticas! ¡Ya no vendré más al colegio!



SESIÓN N° 10

Título : Controlando mis emociones.

Objetivo : Reconoce la importancia de control de mociones.

Momentos	Materiales	Tiempo
<p>INICIO:</p> <ul style="list-style-type: none">• Se presenta la canción “estoy molesto”: https://www.youtube.com/watch?v=uaWTimuxYz4 <p>Se invita a los estudiantes a comentar sobre la letra de la canción, reconociendo la emoción de enojo y qué hacer al sentirlo.</p>	Equipo de sonido	10 min.
<p>DESARROLLO:</p> <ul style="list-style-type: none">• Se les presenta el caso de Diego, un niño que enfurece porque no ata bien los pasadores de sus zapatillas. Se busca que reflexionen sobre la emoción que sentimos al no lograr hacer algo.• Cometan situaciones similares en la que no lograron hacer algo y qué hicieron.• Realizamos la actividad “midiendo la intensidad de mis emociones.” A través de esta actividad se busca que comprendan que ante una misma situación podemos tener diferentes formas de sentir las emociones.• Se les enseña una técnica de respiración para emplearla en situaciones en que requieran tener calma.	Papelote con el caso de Diego Ficha	30 min.
<p>CIERRE:</p> <p>Reflexionan sobre lo aprendido. Se agradece a los estudiantes por su participación.</p>		5 min.

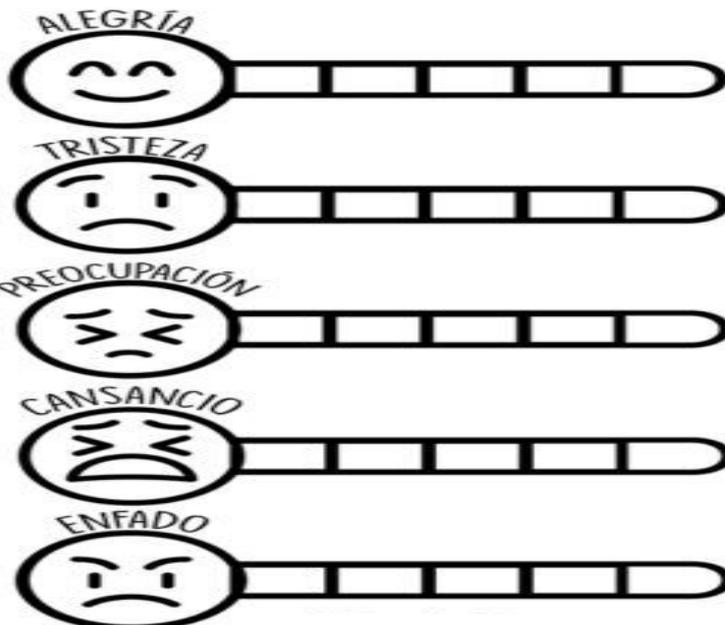
DIEGO

Cierto día, Diego y su familia se alistan para ir de paseo. A Diego le enseñaron amarrarse los pasadores hace poco tiempo por lo que decidió usar sus zapatillas. En el primer intento no resultó, en el segundo tampoco lo logró, pero en el tercer intento pudo lograrlo. Se pone de pie y se dirige a la salida, cuando de pronto siente sus zapatillas algo sueltas, mira hacia abajo y ve que sus pasadores se habían desatado. Se siente mal, grita ¡Odio estos pasadores! , llora y patalea.
¿Qué puede hacer para calmarse?

El termómetro de las emociones

Es muy importante que aprendamos a gestionar nuestras emociones y que las regulemos día a día.

nada más o menos mucho
1 2 3 4 5
un poco bastante



SESIÓN N° 11

Título : Buscando la calma.

Objetivo : Practica técnicas para regular las emociones.

Momentos	Materiales	Tiempo
<p>INICIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Realizan la dinámica “el frasco de la calma”. <p>Con la que se pretende reflexionar sobre cómo nos sentimos ante situaciones difíciles y que es necesario estar calmados para ver con claridad la situación.</p>	<p>Frasco con diamantina</p>	<p>10 min.</p>
<p>DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se les narra el caso de Tomás, un niño que se enoja con facilidad. <p>Reflexionan sobre las consecuencias de actuar con enojo y que podemos hacer para controlar esta emoción.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comentan las situaciones que les ha provocado enojo y que comportamiento tuvieron ante los demás. <p>Reflexionan sobre las consecuencias de no controlar el enojo y actuar impulsivamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se les plantea estrategias para buscar la calma ante una situación de enojo. <p>-Se implementa un botiquín emocional.</p> <p>Con pelota anti estrés, el frasco de la calma y los elementos que puedan proponer.</p> <p>-Se elabora una caja del enojo.</p> <p>Donde depositan una hoja con la situación que causó enfado.</p>	<p>Papelote con el caso de Tomás</p> <p>Pelota</p> <p>Caja</p> <p>Hojas</p>	<p>30 min.</p>
<p>CIERRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionan sobre lo aprendido. • Se agradece a los estudiantes por su participación. 		<p>5 min.</p>

TOMÁS, EL NIÑO QUE SE ENOJA CON FACILIDAD

Tomás era un niño muy inquieto le gustaba mucho aprender, el curso de matemática era su favorito. Pero tenía una dificultad, es que se enojaba muy rápido por cualquier cosa. Cuando no podía hacer una tarea se enojaba tanto que tiraba su cuaderno y lápiz al piso. Cuando sus compañeros no querían jugar el juego que él quería los empujaba e insultaba. Un día sus compañeros cansados de su actitud de Tomás decidieron ya no jugar con él y tampoco dirigirle la palabra. Pues Tomás no podía controlar su enojo y terminaba lastimando a sus compañeros.



SESIÓN N° 12

Título : Todo va estar bien.

Objetivo : Reconoce y valora situaciones que le generan bienestar.

Momentos	Materiales	Tiempo
<p>INICIO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se presenta la canción “Mi canción feliz”: https://www.youtube.com/watch?v=Bq-O52_Za0U <p>Se les solicita comentar sobre la letra de la canción. Se les invita contar situaciones cuando se sintieron felices.</p>	<p>Equipo de sonido</p>	<p>10 min.</p>
<p>DESARROLLO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuchan el caso de Rodrigo, un estudiante que perdió el campeonato de fútbol. • Cometan sobre qué les parece la actitud de Rodrigo. • Recordando la dinámica de los lentes de colores, se le solicita los alumnos colocarse los lentes amarillos e imaginar que diría Rodrigo si los tuviera. Reflexionamos en que a veces no logramos lo que deseamos pero debemos disfrutar de lo bueno que tenemos. • Elaboran una caja de la alegría., en la que colocaran hojas con las situaciones que les da felicidad. Los estudiantes recurrirán a esta caja cada vez que se sientan tristes y necesiten animarse. • Elaboramos el mural de la felicidad, colocando frases que los animan y motivan. 	<p>Papelote con el caso de Rodrigo</p> <p>Lentes amarillos</p> <p>Caja</p> <p>Hojas</p>	<p>30 min.</p>
<p>CIERRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reflexionan sobre lo aprendido. • Se agradece a los estudiantes por su participación. 		<p>5 min.</p>

RODRIGO

Rodrigo era un niño a quien le encantaba jugar fútbol. Por lo que sus padres lo inscribieron e un club para que practique este deporte. Todos los días iba a entrenar, pero sin descuidar sus deberes escolares, pues obtenía las mejores calificaciones del aula.

Un día, Rodrigo y su equipo participaban de un campeonato, iban superando a todos los equipos que enfrentaban, llegando a la final. Pero lamentablemente el equipo de Rodrigo perdió. Rodrigo se puso muy triste y se puso a llorar.



EVALUACIÓN DEL PROGRAMA

Dimensión: INTRAPERSONAL			
Criterios	Logrado	En proceso	En inicio
Reconoce y comprende las emociones propias.			
Expresa sus emociones con su rostro y cuerpo.			
Reconoce las emociones que le ocurren en determinadas situaciones.			
Identifica y menciona las cualidades que considere lo hace único y valioso.			
Menciona las actividades que se le hace fácil realizar.			
Menciona las actividades que le requieren mayor esfuerzo.			

Dimensión: INTERPERSONAL			
Criterios	Logrado	En proceso	En inicio
Reconoce las emociones de sus compañeros.			
Se muestra empático con sus compañeros.			
Reconoce la importancia de realizar acciones en bien de los demás.			
Reconoce el impacto de una palabra negativa.			
Expresa su opinión con amabilidad y respeto.			
Reconoce la importancia de los comportamientos solidarios hacia sus compañeros.			

Dimensión: ADAPTABILIDAD			
Criterios	Logrado	En proceso	En inicio
Reconoce una situación de conflicto.			
Aplica estrategias para solucionar un conflicto.			
Expresa cómo podrían resolver un conflicto.			
Expresa sus sentimientos y pensamientos con asertividad.			
Comunica su posición frente al conflicto y escucha la opinión de los demás compañeros.			
Responde de manera adaptativa cuando surge un cambio imprevisto.			

Dimensión: MANEJO DE ESTRÉS			
Criterios	Logrado	En proceso	En inicio
Reconoce la intensidad de una emoción en una situación determinada.			
Practica con ayuda, algunas técnicas para gestionar emociones intensas en distintas situaciones.			
Reconoce que las emociones tienen intensidades que influyen en su conducta.			
Reflexiona sobre las consecuencias de no controlar el enojo y actuar impulsivamente.			
Practica estrategias para conseguir la calma.			

EVIDENCIAS DEL PROGRAMA

