



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

ESCUELA DE POSGRADO
PROGRAMA ACADÉMICO DE DOCTORADO EN
EDUCACIÓN

La inteligencia emocional en educandos de secundaria de una
institución educativa pública

TESIS PARA OBTENER EL GRADO ACADÉMICO DE:

Doctora en Educación

AUTORA:

Ostos Inga, Maria Albertina (ORCID: 0000-0002-1112-7926)

ASESOR:

Dr. Méndez Vergaray, Juan (ORCID: 0000-0001-7286-0534)

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN:

Innovación Pedagógica

LIMA - PERÚ

2021

Dedicatoria

A Dios por darme la vida y trazar el sendero de mi profesionalidad, a mis seres queridos quienes con su apoyo incondicional permitieron lograr mis objetivos profesionales, a los doctores de la escuela de postgrado quienes con sus conocimientos y experiencias enriquecen nuestra carrera profesional.

Agradecimiento

Expresamos nuestro reconocimiento a la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo por la calidad de formación científica que brinda.

A la plana docente en Doctorado de Educación por sus orientaciones y enseñanzas impartidas a los doctorandos.

Mi más sincero reconocimiento y gratitud al Dr. Méndez Vergaray, Juan, quien con sus experiencias y vivencias en el campo de la investigación educativa supo guiarnos y orientarnos para lograr nuestra meta.

Al directivo y plana docente de una institución educativa pública por su invaluable apoyo incondicional durante la aplicación del instrumento para la ejecución de la tesis.

Índice de contenidos

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimiento	iii
Índice de contenidos	iv
Índice de tablas	v
Índice de figuras	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
Resumo	ix
I. INTRODUCCIÓN	1
II. MARCO TEÓRICO	8
III. METODOLOGÍA	24
3.1. Tipo y diseño de investigación	25
3.2. Variable y operacionalización	26
3.3. Población, muestra y muestreo	27
3.4. Técnica e instrumento de recolección de datos	28
3.5. Procedimientos	30
3.6. Método de análisis de datos	30
3.7. Aspectos éticos	30
IV. RESULTADOS	32
V. DISCUSIÓN	46
VI. CONCLUSIONES	51
VII. RECOMENDACIONES	53
VIII. PROPUESTAS	55
REFERENCIAS	59
ANEXOS	71

Índice de tablas

Tabla 1	Distribución de educandos de la población	27
Tabla 2	Distribución de los educandos de la muestra	28
Tabla 3	Niveles de inteligencia emocional.	33
Tabla 4	Descriptiva sobre los niveles de la dimensión inteligencia intrapersonal.	34
Tabla 5	Descriptiva sobre los niveles de la dimensión inteligencia interpersonal.	35
Tabla 6	Descriptiva sobre los niveles de la dimensión adaptabilidad.	36
Tabla 7	Descriptiva sobre los niveles de la dimensión manejo de estrés.	37
Tabla 8	Descriptiva sobre los niveles de la dimensión estado de ánimo.	38
Tabla 9	Prueba de normalidad de la variable inteligencia emocional.	39
Tabla 10	Comparación de la inteligencia emocional entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima	40
Tabla 11	Comparación de la inteligencia intrapersonal entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.	41
Tabla 12	Comparación de la inteligencia emocional interpersonal entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.	42
Tabla 13	Comparación de la adaptabilidad entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.	43
Tabla 14	Comparación del manejo del estrés entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.	44
Tabla 15	Comparación del estado de ánimo en general entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.	45

Índice de figuras

Figura 1. Niveles de la inteligencia emocional	33
Figura 2. Niveles en la dimensión de inteligencia intrapersonal	34
Figura 3. Niveles en la dimensión de inteligencia interpersonal	35
Figura 4. Niveles en la dimensión adaptabilidad	36
Figura 5. Niveles en la dimensión manejo de estrés	37
Figura 6. Niveles en la dimensión estado de ánimo	38

Resumen

La investigación tuvo como objetivo determinar las diferencias que existen en la inteligencia emocional entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.

El estudio es de enfoque cuantitativo, la metodología de estudio es básica, con el diseño no experimental, descriptivo comparativo, la población estuvo conformado por un total 358 estudiantes; mientras que la muestra fue de 184 estudiantes conformados de 1°, 2°, 3°, 4° y 5° de educación secundaria entre 11 a 17 años de edad cuya selección se realizó a través del muestreo no probabilístico por conveniencia. El instrumento que se utilizó para el recojo de la información fue el inventario de Bar-On Ice: NA completo constituidos por 60 ítems y estructurada en cinco componentes: Emocional intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo.

Para la prueba de la normalidad se aplicó el estadístico Shapiro-Wilk, se observa que el nivel de significancia es $p=0,000 < 0,05$ de inteligencia emocional en todos los grados, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna luego, para la prueba de hipótesis se utilizó el estadístico H de Kruskal Wallis.

Palabras clave: Adaptabilidad, estrés, emocional, inteligencia

Abstract

The objective of the research was to determine the differences that exist in emotional intelligence between students from first to fifth year of secondary school in a public educational institution, Lima.

The study has a quantitative approach, the study methodology is basic, with a non-experimental, descriptive comparative design, the population consisted of a total of 358 students; while the sample consisted of 184 students made up of 1st, 2nd, 3rd, 4th and 5th grades of secondary education between 11 and 17 years of age whose selection was made through non-probability sampling for convenience. The instrument used to collect the information was the Bar-On Ice inventory: complete NA consisting of 60 items and structured in five components: Intrapersonal emotional, interpersonal, adaptability, stress management and mood.

For the normality test, the Shapiro-Wilk statistic was applied, it is observed that the level of significance is $p = 0.000 < 0.05$ of emotional intelligence in all grades, so the null hypothesis is rejected and the hypothesis is accepted alternate then, for the hypothesis test, the H statistic of Kruskal Wallis was used.

Keywords: *Adaptability, stress, emotional, intelligence*

Resumo

O objetivo da pesquisa foi determinar as diferenças existentes na inteligência emocional entre alunos do primeiro ao quinto ano do ensino médio de uma instituição de ensino pública, Lima.

O estudo tem abordagem quantitativa, a metodologia do estudo é básica, com um desenho não experimental, descritivo comparativo, a população foi constituída por um total de 358 alunos; enquanto a amostra foi composta por 184 alunos de 1^a, 2^a, 3^a, 4^a e 5^a séries do ensino médio entre 11 e 17 anos, cuja seleção foi feita por amostragem não probabilística por conveniência. O instrumento utilizado para a coleta das informações foi o inventário Bar-On Ice: NA completo composto por 60 itens e estruturado em cinco componentes: emocional intrapessoal, interpessoal, adaptabilidade, controle do estresse e humor.

Para o teste de normalidade, foi aplicada a estatística Shapiro-Wilk, observa-se que o nível de significância é $p = 0,000 < 0,05$ de inteligência emocional em todos os graus, portanto a hipótese nula é rejeitada e a hipótese é aceita alternada então, para o teste de hipótese, foi utilizada a estatística H de Kruskal Wallis.

Palavras-chave: *Adaptabilidade, estresse, emocional, inteligência*

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha enfatizado en la investigación sobre la inteligencia emocional en la pedagogía, que busca poner en práctica las capacidades afectivas en las instituciones educativas con el propósito de enriquecer su calidad de vida de los educandos a través del incremento de las habilidades emocionales, ampliando la categoría de la razón emocional (Malaisi, 2018).

Los especialistas de Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ciencia y Cultura (2018) manifiestan que la agresividad en el ámbito pedagógico es una dificultad que perjudica a las naciones. Según un cálculo, 246 millones de escolares el mundo son objeto de cualquier modo de violencia, acoso, maltrato y de hostigamiento sexual al interior y fuera del colegio, disminuyendo el aprendizaje y poseen efectos perjudiciales para la salud emocional.

Para enfrentar dicho problema es preciso contar con una formación integral que abarca en las habilidades socio-afectivas esto ayudará a mejorar las competencias emocionales, que con lleva a una convivencia y bienestar saludable. Nadie duda que para desarrollar la inteligencia emocional de los educandos implica facilitar herramientas adecuados con el fin de desarrollar y fortalecer las capacidades de automotivación, autoconocimiento y autocontrol (Bar-On,1997 como se citó en Ugarriza & Pajares, 2005).

El tiempo en la que residimos está caracterizada por la universalización, adelantos científicos e informe rápido; estos hechos provocan que los seres humanos este en continuo enfrentamiento tanto en lo político, la familia, iglesia y como también en los colegios lo cual perjudican el incremento de la capacidad emocional (Isidro, 2016).

Está claro que, para hablar de la inteligencia emocional, en el periodo de estudios secundarios la figura del profesor tiene una labor importante como modelo y alusivo educativo incentivando a los estudiantes a desarrollar competencias, aptitudes emocionales, afectivas y sociales. Así incrementar el nivel de la competencia emocional (Arista et al., 2018).

En el contexto nacional, se observa a los adolescentes con cambios significativos e inconsistencia en lo intrapersonal, en los estados de ánimo, en el

manejo de estrés, en las reglas de conducta que acredita el menester de aumentar la razón emocional en el campo pedagógico. Los progenitores no amparan a sus menores hijas e hijos; la ofensa verbal es continua suceden en las comunidades, en los barrios, en los establecimientos educativos y en los hogares (Pérez et al., 2019), los estudiantes interactúan más con sus compañeros que con su familia. Esto hace que los estudiantes tiendan a seguir las palabras de sus compañeros en lugar de sus padres; todo esto son dificultades para el incremento de la capacidad emocional y el aprendizaje de los colegiales que por sí solo no podrán superarlo (Azainil et al., 2020).

En Lima, los alumnados de educación secundaria atraviesan por una crisis emocional; sus primeros maestros, por lo general, son los progenitores, que por distintos motivos no comprenden sus intereses e incentivos, y varios de ellos provienen de viviendas disfuncionales; originando carencia emocional. (Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia, 2019). Hoy por hoy, la intervención del profesorado en la vida de los alumnos es muy importante su presencia en los colegios; no solo es de aprendizaje sino de guía y percibir tanto en el estudio y en la postura en su proceder. Los maestros demuestran la falta de capacidad para regular los impulsos en los alumnos, que no dejan mejorar el trabajo del profesor. En este medio, escasos son los educadores que examinan y se involucran con sus estudiantes, es valioso impartir un cambio (Cisneros, 2020), que debe estar orientado a complacer de manera afectivo las necesidades emocionales y sociales de los educandos, así reducir la capacidad que implica en el comportamiento de inseguridad, la crueldad, las acciones delictivas, el consumo de drogas y relación sexual precoces (Bermejo et al., 2018).

En un establecimiento escolar del Agustino, se observa un estado emocional negativa en los educandos del primero a quinto grado del nivel secundario esta mala actitud presentan obstáculos para serenar sus sentimientos, lo cual se origina por falta de aprecio (Gonzalez et al., 2021); su comunicación interpersonal es deficiente para darse cuenta que sus amigos se encuentren afligidos o enfadados, experimentan conflictos de ansiedad con sus compañeros, profesores y plana administrativa; tienen dificultad para adaptarse por carencia de estima y certidumbre, se enfrentan a las autoridades, expresan antipatía y actitud

inapropiado para sus ascendientes; su manera de expresar es insegura al instante de manifestar o explicar un determinado tema; deficiente estado de ánimo, descontento, rebelde, para conseguir aceptación de sus compañeros. Por último, estas dificultades generan entorpecimiento para estudiar y concentrarse en su aprendizaje.

Por las razones expuestas, el estudio propone describir y comparar el grado de la inteligencia emocional de los educandos de la escuela secundaria. Sobre el fundamento de la realidad problemática planteado se formuló el problema general y los problemas específicos del estudio. El problema general del estudio fue ¿Cuáles son las diferencias que existen en la inteligencia emocional entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima?

Además, se plantearon los problemas específicos:

¿Cuáles son las diferencias que existen en la inteligencia emocional intrapersonal entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima?

¿Cuáles son las diferencias que existen en la inteligencia emocional interpersonal entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima?

¿Cuáles son las diferencias que existen en la adaptabilidad entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima?

¿Cuáles son las diferencias que existen en el estado de ánimo general entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima?

A partir de la información anterior se establece la justificación de la investigación, al respecto cabe mencionar que esta se efectuó con el propósito de entender las actitudes de los escolares, porque a diario se visualiza en las aulas agresiones entre amigos, la falta de control emocional y dificultades para solucionar problemas, esto obstaculiza el aprendizaje y el desarrollo de la inteligencia

emocional, muchos de ellos deberían tener madurez emocional lamentablemente en la praxis cotidiana se contempla que varios no practican la capacidad emocional.

Por otra parte, en los colegios se destaca el interés en las habilidades cognitivas pasando por alto las acciones que enriquecen la inteligencia emocional, se sabe que para el éxito de una persona no solo es necesario el desarrollo del coeficiente intelectual, si no también es necesario el desarrollo del coeficiente emocional. Por todo ello es indispensable la labor desde el salón de clases trabajar en el desarrollo del coeficiente emocional con la finalidad de obtener escolares exitosos y que alcancen vivir una vida plena.

Desde el aspecto teórico se justifica porque cooperará y profundizará la información científica del campo pedagógico y psicológico en lo relacionado a la variable inteligencia emocional con sus respectivos escalas, sobre las bases, realizar otras investigaciones (Ñaupá et al., 2018).

Al mismo tiempo, el estudio se justifica desde el aspecto práctico porque el presente estudio ayudará a diagnosticar el proceso de la inteligencia emocional de los educandos, a partir de ello permitirá plantear un conjunto de acciones con fines preventivos para cambiar estrategias, cooperar y solucionar problemas (Bernal, citado en Gallardo, 2017).

Por otra parte, la Justificación metodológica a partir de los resultados se recomienda a los profesores desarrollar diferentes procedimientos orientadas a profundizar la inteligencia emocional. El empleo del método científico es importante para crear un nuevo instrumento que medirá el coeficiente emocional de los educandos (Pino, 2019).

Finalmente, el estudio se justifica epistemológicamente porque con los resultados contribuirá de un conocimiento mínimo a un conocimiento más riguroso probando que la inteligencia emocional posee la aptitud de moderar y dar acompañamiento a las emociones (Piaget, 1970, citado en Aguilar et al., 2017).

En tal sentido, se propone como objetivo general:

Determinar las diferencias que existen en la inteligencia emocional entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima. Los propósitos específicos fueron los siguientes:

Determinar las diferencias que existen en la inteligencia emocional intrapersonal entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.

Determinar las diferencias que existen en la inteligencia emocional interpersonal entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.

Determinar las diferencias que existen en la adaptabilidad entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.

Determinar las diferencias que existen en el manejo de estrés entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.

Determinar las diferencias que existen en el estado de ánimo en general entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.

El estudio presenta una hipótesis comparativa por que constatan resultados de grupos en circunstancias distintos. A la vez estos contrastan las propiedades de diversos grupos que poseen situaciones desemejantes (Cabezas et al., 2018).

A partir de los propósitos, se planteó como Hipótesis general del estudio:

Existen diferencias significativas en la inteligencia emocional entre los educandos de 1° a 5° de secundaria de una institución educativa pública, Lima y como hipótesis específicas:

Existen diferencias significativas en la inteligencia emocional intrapersonal entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.

Existen diferencias significativas en la inteligencia emocional interpersonal entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.

Existen diferencias significativas en la adaptabilidad entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.

Existen diferencias significativas en el manejo del estrés entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.

Existen diferencias significativas en el estado de ánimo en general entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.

II. MARCO TEÓRICO

Los antecedentes de la pesquisa a nivel internacional y nacional se han ejecutado algunas indagaciones referidas a la variable de inteligencia emocional, los antecedentes que se emplearán para el proceso del presente estudio son las que se menciona a continuación:

Portela et al. (2021) tuvieron como propósito determinar qué habilidades socioemocionales influyen en el rendimiento académico y si el género es una variable que puede explicar estas diferencias; el diseño fue transversal-correlacional; utilizaron muestreo no probabilístico; la muestra estuvo compuesta por 964 estudiantes de educación media. El resultado demuestra que las habilidades socioemocionales de los adolescentes fueron altas ($x = 4.02$), destacando la autoconciencia primero ($x = 4,47$), gestión de relaciones en segundo lugar ($x = 4,42$), la tercera toma de decisiones ($x = 4,06$), la conciencia social en cuarto lugar ($x = 3,77$) y la autogestión en último lugar ($x = 3,38$). Analizando las diferencias entre género y habilidades socioemocionales, no hay diferencia significativa. A partir de los resultados, proponen impulsar dinámicas que ayudarán a los estudiantes a tomar decisiones en relación con los problemas personales.

En el mismo sentido, Vaquero et al. (2020) buscaron relacionar las variables del entorno, como el género, la edad de los progenitores y la autopercepción de la inteligencia emocional; el enfoque empleado fue de carácter cuantitativo, desarrollado a través de una investigación correlacional, con una muestra de 11.370 participantes, entre 12 y 17 años, en el séptimo y noveno año de educación fundamental, y el 3er año de educación secundaria superior, se utilizó estadísticos chi-cuadrado, que muestra una relación entre el nivel académico y los tres dimensiones de PEI, aunque con un tamaño de nivel bajo los valores corresponden a la atención emocional ($\chi^2 = 105.144$, $p = 0.000$, efecto de tamaño = 0.07), Claridad emocional ($\chi^2 = 21.091$, $p = 0.000$ efecto de tamaño = 0.03) y emocional Reparar ($\chi^2 = 28.851 = 0.000$ efecto de tamaño = 0.03). Por lo tanto, existe una relación entre las subvariables de la inteligencia emocional y edad del participante.

Al mismo tiempo, Martínez et al. (2020) buscaros analizar una muestra de 3451 adolescentes para probar si la inteligencia emocional es un protector contra

la cibervictimización y las repercusiones de la cibervictimización, y si la inteligencia emocional influye en el aprovechamiento académico, el estudio fue de diseño correlacional; se analizaron las relaciones entre las variables y se diseñó un modelo de ecuaciones estructurales; el estudio demostró que los estudiantes con inteligencia emocional más baja tenían más probabilidades de sufrir cibervictimización y podrían experimentar repercusiones negativas en el éxito escolar. La cibervictimización predijo negativamente en la inteligencia emocional ($\beta = -0,61$, $p < 0,001$) y el rendimiento académico ($\beta = -0,31$, $p < 0,01$). La inteligencia emocional presagio positivamente en el aprovechamiento escolar ($\beta = 0,42$, $p < 0,001$) también, predijo perniciosamente la cibervictimización ($\beta = -0,49$, $p < 0,001$); la inteligencia emocional respalda el aprovechamiento escolar de los alumnos y los hace menos vulnerable a la cibervictimización.

Asimismo, Molero et al. (2019) analizaron en su estudio las relaciones que se establecen entre función familiar, inteligencia emocional y apoyo interpersonal percibido en la adolescencia; se realizó un estudio transversal con muestreo aleatorio por conglomerados, la muestra fue compuesto por 1.287 estudiantes. Mostraron en sus resultados las correlaciones positivas significativas entre función familiar, la dimensión intrapersonal y estado anímico, analizando las relaciones; se hallaron diferencias significativas entre las categorías de función familiar en intrapersonal ($f = 37,56$; $p < 0,001$), interpersonal ($f = 7,28$; $p < 0,01$), manejo del estrés ($f = 18,23$; $p < 0,001$), adaptabilidad ($f = 9,79$; $p < 0,001$) y estado de ánimo ($F = 104,73$; $p < 0,001$). Concluyen que, para el incremento de la inteligencia emocional en los colegiales se discute desde el contexto familiar, considerando la relación entre apoyo social e inteligencia emocional.

Por otra parte, Veytia et al. (2019) tuvieron como propósito determinar la consecuencia de los acontecimientos fundamentales estresantes (SVE) y de la inteligencia emocional percibida (IEP) sobre el nivel de estrés en los colegiales y reconocer las diferencias por sexo; la pesquisa de diseño transversal cuenta con una muestra de 1417 escolares (57% femeninas y 43% masculinos); resultados sugeridos que la IEP resulta concluyente en la capacidad adaptativa y el autocontrol emocional de educandos para enfrentar la estrés el 99,3% de la

muestra de mujeres informó haber experimentado, sufrieron eventos estresantes en los últimos seis meses, mientras que en los hombres fue del 97,6%.

Además Cobos et al. (2017) realizaron el estudio cuyo objetivo fue relacionar entre la inteligencia emocional y el apoyo psicológico en los adolescentes, en diferentes escuelas y contextos sociales, la muestra fue de 211 estudiantes de primer, segundos y terceros de secundaria, se empleó el invento de Bar-On (EQi: YV) y el Sistema de Evaluación de la Conducta para estudiantes (BASC-s3) se realizó un análisis descriptivo de las puntuaciones en cada escala. Las puntuaciones medias de Bar-On en los adolescentes de la escuela Compensatoria tuvo una puntuación media de 104.18 (25 ° percentil), mientras que los adolescentes de lo escuela Ordinario Normativa tuvieron una puntuación media más alta (106,72). Las puntuaciones medias de BASC-S3 en ambas escuelas estaban en un rango medio; las subescalas con el mayor porcentaje significativo centrado en la escuela Ordinal Normativa fueron: la mala actitud hacia los profesores (19,6%; M = 53,21), mala actitud hacia la escuela (14,6%; M = 55,19) y valor positivo de uno mismo (14,6%; M = 48,10), mientras que, en la escuela Compensatoria, las puntuaciones en comportamiento atípico (11,3%; M = 53,50) y madurez (7.5%; M = 52.39) fueron mayores.

En los estudios de índole nacional se han encontrado el de Cisneros, (2020) el propósito del estudio fue describir el predominio del programa de destrezas del desarrollo emocional en el acrecentamiento de inteligencia emocional de los educandos de 3º de media; el estudio es de tipo aplicada, diseño cuasiexperimental, su muestra consta de 58 escolares se aplicó el instrumento TMMS 24. Los resultados mostraron, del cien por ciento de alumnos entrevistados el 6.9% del grupo control muestran una inteligencia baja. Igualmente, del grupo experimental; el 0% muestran una inteligencia baja se observa una diferencia entre los elementos de la inteligencia emocional de ambos grupos, finalizan demostrando que dicho programa incide positivamente sobre el proceso de la inteligencia emocional.

Por su parte Cruz (2019), en su estudio determinó la efectividad del programa donde demostró el progreso personal de los escolares, el enfoque del estudio es cuantitativo, de diseño cuasiexperimental, aplicó el muestreo no

probabilístico, la muestra estuvo conformada por 74 escolares. Se evaluó a los grupos en diferentes momentos, el resultado del grupo experimental previo a la aplicación del programa fue el (76%) en el nivel de proceso, pero después de la aplicación del programa el resultado fue el (76%) en el nivel logrado y en el nivel de inicio no se ubican ningún estudiante. La prueba de hipótesis realizada a través de pruebas no paramétricas arrojó un p-valor de 0,01, donde demostró la efectividad del programa que influye de modo expresivo sobre el desarrollo personal en los estudiantes.

En otro estudio relacionado con la variable fue el de Valderrama (2018), el objetivo fue conocer que el taller “Pedagogía del amor” incide en la inteligencia emocional de educandos de sexto de primaria; el enfoque del trabajo es cuantitativo, de modelo experimental, con un diseño cuasiexperimental, su muestra consta de 100 escolares. Los efectos de pre test del GC y GE se ubican en el término medio de Inteligencia emocional (53.3% del GC y 53.4% del GE). Posteriormente, los efectos de pos test demuestran que gran número de alumnos del GC se allá sin cambio (53.4%); en cambio, del GE (63.4%) mejoro el nivel de incremento de Inteligencia emocional. Concluyo demostrando que el taller “Pedagogía del amor” incide de modo relevante en inteligencia emocional de los educandos.

Mamani et al. (2018) plantearon determinar la eficiencia del programa de mediación para el incremento de la inteligencia emocional en una población de riesgo; involucraron un diseño cuasiexperimental, muestra de 33 escolares con idea suicida, aplicaron los instrumentos de: el inventario de IE de Bar-On Ice y la escala de ideación suicida de Beck. Los efectos del estudio muestran las diferencias significativas ($p < ,05$) en los componentes de pensamiento de deseo de muerte ($Z = -4,596$) como en los componentes: intrapersonal ($t = -7,815$), control de estrés ($t = 10,294$) y estado de ánimo ($t = 7,178$). Demostraron la eficiencia del programa que permitió la ampliación de la inteligencia emocional de la muestra y disminuyo la ideación suicida.

De igual manera Moscoso (2017) en su pesquisa tuvo como designio determinar el efecto del Programa en el progreso de inteligencia emocional

principalmente del aprovechamiento escolar de los colegiales de enseñanza media “SISE” en las áreas de comunicación y matemática; el diseño del estudio fue experimental, con una muestra de 69 colegiales, entre 11 a 13 años, de índole académica regular y de nivel socioeconómico medio, se les administro a toda la población el cuestionario del programa para ver en qué condición se hallaban y observar los cambios. Después de aplicar el programa los resultados muestran una mejora significativa en el rendimiento escolar en las áreas de comunicación y matemática y el desarrollo de inteligencia emocional es favorable, en las mediciones pre y postest se encontraron diferencias significativas ($p >,001$).

Los enfoques teóricos que guían actualmente la línea de investigar centrada la inteligencia emocional; estos enfoques descubren los componentes emocionales implícito a las personas emocionalmente inteligentes los procesos y los mecanismos que originan el manejo de estas aptitudes en la vida cotidiana (Piekarska & Martowska, 2020). En la actualidad, hay tres teóricos admitido por la comunidad científica, estos son: la inteligencia emocional modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997), modelo de Inteligencia Emocional Social de Bar-On(1997), y el modelo de competencias emocionales centrado en el lugar de trabajo Goleman (1998) (Fernández & Extremera, 2014). Anteriormente la inteligencia emocional se expuso como una forma de relación entre afecto y cognición. Históricamente, la inteligencia y la emoción fueron considerados como contrarios uno a otro; la primera definición de la inteligencia emocional fue realizada por Mayer y Salovey 1990 quien lo estableció como “la capacidad de monitorear tus propios sentimientos y emociones como también de los demás” Lloyd (1979 citado en Rodríguez, 2020).

Variable inteligencia emocional; la teoría Gardner (2001) considera una idea diversa de los fenómenos cognitivos; la inteligencia son varias: lingüística, musical, lógica y matemática, espacial, corporal y personal. Cada uno de los cuales acostumbran proceder en forma armónica, pero son relativamente autónomas. Respecto al tema, Goleman (2005), define como la facultad de discernir, admitir y encaminar las emociones para orientar comportamientos a propósitos anhelados, terminar y concordar con otras personas. La inteligencia emocional es la llave para encontrarse bien con uno mismo y para vincularse cordialmente con las personas que los rodea, es necesario conocerse así mismo. Por otro lado Mansur (2018)

opina que es una destreza para distinguir, entender, comprender y regular las características del afecto y de las amenazas. Es una destreza para discernir, adaptar, entender y normalizar las emociones, por ello permite tomar conciencia de los sentimientos. Del mismo modo Salovey y Mayer (1990, citado en Lepir et al., 2018), manifiestan que es la capacidad para distinguir y aclarar justamente los caracteres y sucesos efusivos personales y de otras personas, realizando transformaciones de sentido afectivo, juicio y comportamiento de forma positiva apropiada al propósito individual y del ambiente. Por otro lado Cooper (1997 como se citó en Jiménez, 2018), refieren que es la facultad de sentir, captar y superponer eficientemente la potestad y la sutileza de los sentimientos como origen de vigor del hombre, inquisición, contacto e influjo simultáneamente. Por último Bar-On (1997, como se citó en Ugarriza & Pajares, 2005), sostiene que es una agrupación de destrezas individuales, emocionales y de habilidades que influyen en la aptitud para acoger y enfrentar las peticiones y tensiones del contexto. Se dice que es un conjunto de aptitudes individuales humanitarias que causa cierto efecto en el carácter del ser humano para adecuarse y hacer frente a la petición y tolerar presiones del medio que le rodea.

Respecto a los aspectos de la inteligencia emocional. Para el producto del estudio se considerará las dimensiones propuestas por Bar-On adaptada en el Perú por Ugarriza & Pajares (2005) donde expone los cinco componentes: Intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo general.

Intrapersonal. Según Bar-On (1997, como se citó en (Barragán et al., 2021), manifiesta sobre la dimensión intrapersonal que incluyen la medición de la autocomprensión de sí mismo, la capacidad para ser asertiva y para visibilizar de modo positivo. Al respecto Gardner (2001) menciona como la habilidad de formar una percepción necesaria en relación de sí mismo, planifica y encamina su vida. Se centra muy avanzado en psicología, teólogos, filósofos y entre otros. Aunado a esto Goleman (2005) define como competencia personal, donde menciona que es la relación con uno mismo, conocer las propias virtudes y límites. Alcoser et al. (2019) define la inteligencia intrapersonal como la capacidad que se vincula con el dominio de aptitudes sociales básicas, comportamiento pro-social, comunicación receptiva, expresiva, el respeto por la demás, compartir emociones, cooperación y asertividad.

Los indicadores que se consideran dentro de la inteligencia emocional intrapersonal son los siguientes:

Autoconciencia uno de los indicadores del componente intrapersonal, según Bar-On (1997, como se citó en (Ugarriza & Pajares, 2005) argumenta como destreza para ser sensato, conocer y comprender las propias emociones. Como afirma Goleman (2005), es reconocer las características de los estados intrínsecos, los sentimientos, prioridad, medios e intuiciones y de cómo afectan al propio comportamiento. Para Muñoz (2017) es tomar conocimiento de los propios anhelos y estímulos, modo de responder ante las situaciones diferentes de la vida familiar, las virtudes que se tiene como núcleo familiar, también, los afectos que invaden el día a día. Los especialistas del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2018) definen como la habilidad de entenderse y valorarse a sí mismo, tomar conciencia de los estímulos, necesidades, cualidades, pensamientos y sentimientos que definen la identidad propia, y sus consecuencias en la conducta de los demás y el entorno. Asimismo, Delgado et al. (2018) menciona como una capacidad de conocernos a nosotros mismos, comprender y no juzgar los estados emocionales que suceden dentro de nosotros, que se siente ante algún estímulo o circunstancias que se presente, ser capaces de aceptar lo que se siente sin prejuicios.

La asertividad, según Bar-On (1997, como se citó en Pozo et al., 2018), es la capacidad para manifestar afectos, convicciones y discernimiento sin dañar las emociones de otras personas y salvaguardar nuestros sentimientos de un modo no destructivo; por otro lado Jimenez (2018) argumenta como las aptitudes de las personas que seleccionan libremente sus acciones y lo autorregula, caracterizada del comportamiento socialmente afectivo . Además San José (2018) manifiesta sobre la asertividad como saber preservar los propios pensamientos considerando la de los demás, afrontando la disputa en lugar de esconder, admitir las censuras aunque logra cooperar a perfeccionar. Del mismo modo Castanyer (2020) conceptualiza como una capacidad estrechamente enlazada en relación al afecto por sí mismo y, por tanto, a otras personas. Por último Fernandez (2017), expresa que es la convicción y fortaleza en las ideas con un propósito propio, sin

desaprovechar el respeto a los demás y a uno mismo, manifestando de forma apropiada las emociones, opiniones e ideas frente a otros individuos.

Autorrealización, para Bar-On (1997, como se citó en Ugarriza & Pajares, 2005) es la aptitud para llevar a cabo lo que efectivamente quieren, pueden o disfrutan de efectuarlo. De la misma forma los especialistas del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2018) consideran como la capacidad de utilizar los pensamientos, sentimientos y comportamientos propios en diversas situaciones; exige modular impulso, soportar el fracaso, aplazar recompensas, enfrentar conflictos de manera tranquila. Al mismo tiempo, Arguedas (2019) considera como las fortalezas humanas, ya que consiste en formalizar la expresión de las propias destrezas, en servicio de las aspiraciones y metas para el beneficio, del individuo a nivel individual, y como también en su dimensión social.

Independencia. Según Bar-On (1997, como se citó en Ugarriza & Pajares, 2005) es la capacidad para guiarse, estar autoconscientes de sus actos y juicios, ser autónomo emocionalmente para determinar las iniciativas. De manera similar Hernández et al. (2018) es la habilidad de implantar límites en sí mismo y en entornos diferentes, la facultad de preservar alejamiento emocional y física, sin alcanzar a separarse Huete (2019), manifiesta que es el control de la propia vida y las decisiones personales son derechos que se relacionan con el de la libertad. Para Slep (2018), es la capacidad de decidir las propias determinaciones y prosperar en la vida diaria conforme a la intención y prioridades que es esencial para la decencia personal. Por último Arguedas (2019), manifiesta que es la presencia de regulación interna, la fortaleza a presiones sociales para razonar y proceder de formas determinadas.

Autoconcepto. Para Bar-On (1997, como se citó en Ugarriza & Pajares, 2005) representa el concepto que uno se va formando de sí mismo, especialmente, desde la perspectiva de ser capaz de contribuir en el ambiente y de solucionar problemas. Desde el punto de vista de Casino et al. (2021) es la pericia para ser consciente, captar, admitir y considerarse uno mismo. Mientras tanto Goleman (2005), considera como la valoración acomodado de uno mismo, entiende los propios límites y virtudes. De igual forma los especialistas de las UNESCO (2017),

expresan que es una parte valiosa del amor propio; es la opinión que se tiene de sí mismos, en ello participan varios elementos que están interrelacionados entre sí. Lo que pensamos, hacemos y sentimos hacia uno mismos. Palacios & Coveñas (2019), Se refieren a la percepción del yo-conocido que dispone cada persona. La realización psíquica de cómo se ve uno mismo; incorpora valoraciones de todos los parámetros que son excelentes para el individuo desde el aspecto físico hasta las aptitudes sociales e intelectuales.

Interpersonal. Para Bar-On (1997, como se citó en. Ugarriza & Pajares, 2005), es incorporar habilidades como la afinidad y el deber social, el sostenimiento de relaciones humanas placenteros, el saber atender y poder entender y respetar los afectos de otras personas. Según Gardner (2001), se conoce como el arte de comprender a otras personas e interrelacionarse eficientemente con ellos. Compete a los líderes políticos, religiosos y comerciantes. De igual manera Enríquez et al. (2019) expresan que los individuos buscan la aprobación y pertenencia a pares, proceso que implica el intercambio de ideas, pensamientos y sentimientos que les reconoce como parte valioso de un entorno. Por otra parte, Soler et al. (2016), manifiestan que son relaciones ya sea en el seno de una compañía, en los colegios, en el parentesco, en una pareja, o en los individuos que nos rodean. Además, Gavín & Molero (2019) , mencionan que es la capacidad para entender, considerar y acatar los puntos de vista de otros individuos, para establecer y conservar relaciones interpersonales positivas.

Dentro de esta dimensión encontramos a los siguientes indicadores:

La empatía. Según Bar-On (1997, como se citó en Ugarriza & Pajares, 2005) es la destreza para ser sensatos, darse cuenta, y estimar los afectos de los demás. Para Vital et al. (2020), es la capacidad de comprender y concordar el estado de ánimo de otros sujetos y establecer una evolución primordial para una integración personal favorable. De igual manera Bellet y Maloney (citado en Banco Mundial, 2018). Conceptualizan como una manera de comprender y sentir lo que otro sujeto está experimentando desde el marco de referencia del otro individuo; es decir, la habilidad de situarse en el lugar del otro. Al mismo tiempo Enríquez et al. (2019), expresan como la destreza de entender las experiencias, preocupaciones y

perspectivas de otra persona. Según Segura et al. (2020), es tener la aptitud de percibir las emociones y las percepciones de otros sujetos e interesarse activamente por los casos que les intranquiliza. Para Puertas et al. (2020), se refieren a una agrupación de conocimientos, actitudes y habilidades que sirve para entender y gestionar las emociones, tomar decisiones, alcanzar metas y mantener relaciones saludables con los demás.

La responsabilidad social. Como define Bar-On (1997, como se citó en Ugarriza & Pajares, 2005) es la cualidad para probarse en sí mismo que se es un miembro colaborador, contribuyente y fructífero, a la asociación al que se pertenece. Asimismo Goleman (2005), afirma como la capacidad para persuadir reacciones deseables en los demás. De manera similar Ramírez et al. (2017), también afirma que existen experiencias socialmente responsables. Este es sintéticamente una noción al cual se determina buenamente ayudar a conseguir de una mejora social y un entorno saludable. Para Fernandez (2017), es inquietarse por la factibilidad y el cumplimiento de las obligaciones obtenidas, está asociada al convenio con el que los individuos realizan las labores encomendadas. La inquietud por la ejecución de nuestras responsabilidades está por encima de los propios beneficios. Del mismo modo para Garcia (2016), es poseer claro en qué virtudes se cree vivir en coherencia con ellos; autocontrol; autodisciplina; indagan las ideas pensando sobre el éxito, y no poseer miedo del mismo; evalúan positivamente, sin discutir la potestad que dificulten el éxito.

Relaciones interpersonales. Bar-On (1997, como se citó en Ugarriza & Pajares, 2005) considera como la capacidad para instaurar y sostener correlación mutuamente agradable que se caracterizan por la cercanía e intimidad emocionales y por consecuencia se va en ambas direcciones. De igual manera Hernández et al. (2018), argumente como la facultad para establecer lazos sólidos y confortables con otros sujetos a fin de fluctuar la propia necesidad de empatía e idoneidad para ofrecer a los demás. Al mismo tiempo los expertos de la UNESCO (2017), expresan sobre la relaciones interpersonales como una cualidad de establecer vínculos sanos y nutritivos. Para ello requerimos establecer relaciones satisfactorias, aprender a laborar en equipo, estableciendo lazos de colaboración que se alimenten de la plática y la participación. Requerimos aprender a comunicarnos de

forma asertiva. Arguedas (2019) opina que se plasma en relaciones cálidas y de familiaridad; preocupación por la comodidad de los demás, capacidad de empatía, amistad y reciprocidad en las relaciones.

Adaptabilidad. Bar-On (1997, como se citó en Ugarriza & Pajares, 2005) confiere evaluar el triunfo del ser para asimilarse emocionalmente en un contexto de situaciones difíciles o problemáticas. En la opinión de Goleman, 2013 es la permisibilidad para enfrentar las variaciones que se nos presenta en nuestra vida. Para Muñoz (2017) es la flexibilidad para afrontar los cambios. Del mismo modo López (2017), expresa que los sujetos razonan y proceden de distintas maneras frente a dificultades semejantes. El individuo adaptador es descrito en los siguientes términos: eficaz, preciso, cauteloso, disciplinado, etc. Para Sanchez et al. (2021) es estar flexible y dispuesto a adaptarse a las nuevas condiciones.

Solución de problemas. Bar-On (1997, como se citó en Ugarriza & Pajares, 2005), menciona que es la capacidad para resolver eficiente y constructivamente dificultades de condición personal y social. Del mismo modo para Goleman (2013), es la habilidad de especular y resolver disconformidades. De igual manera para Rueda et al.(2016), es la resolución de disputa, la capacidad de dialogar y resolver conflagración. Al mismo tiempo, Fernandez (2017) dice que es ser eficaz en la disolución de problemas sin dejar de pensar las diversas opciones posibles. Compromete una posición que incita a superar dificultades; capacidad para examinar el contratiempo y tomar una determinación para seguir avanzando. Por otra parte García (2016) expresa que es investigar las ideas intencionadas sobre los errores; precisa, comprender y discutir las atribuciones que dificultan una vida resiliente; aprender algo de alguna situación; idear designio de acción para colocar a prueba resientes libretos centrado en atribuciones, obviando autoevaluaciones perjudiciales.

Prueba de la realidad. Bar-On (1997, como se citó en Ugarriza & Pajares, 2005), es la capacidad para autenticar los propios afectos y pensamientos por medio de la evaluación de relación entre lo que se experimenta interna y parcialmente y lo que existe externa y objetivamente. De igual manera para Silva & Sousa (2020), es una habilidad que busca un informe objetiva, para confirmar,

sostener y probar las emociones, pensamientos, sensaciones funcionales y funcionamiento defectuosos, es la aptitud de no pensar en hipótesis y probar la realidad, sin imaginar o idear. Para Figueroa et al. (2017), en un ejercicio del talento para procesar la realidad y obtener conocimiento de ello. Dicho conocimiento tiene como relación la comprensión de quienes son, de su afinidad y de las funciones que plantean en el ambiente psicosocial al que corresponde.

La flexibilidad. Bar-On (1997, como se citó en Ugarriza & Pajares, 2005), considera como la capacidad de sentirse satisfechos con su propia vida para adaptar las propias emociones, ideas y acciones a estados y condiciones cambiantes. Al mismo tiempo Cabanyes & Monge (2018), afirman como adecuación al cambio, capacidad de variar los pensamientos, sentimientos, actitudes o procedimientos en virtud de los nuevos parámetros. Asimismo, González (2018), define como una capacidad que concede cambiar la conducta cuando sea preciso en función de las demandas externas, sin desconectarse, y sus déficit pueden incitar obstáculo para adaptarse a cambios con sencillez o rigidez cognitiva. Para Dantas et al. (2017), es una capacidad para acomodarse a los nuevos intereses, gustos o necesidades cambiantes de los pobladores. De igual manera para Fernandez (2017), es adaptarse a las alteraciones en diversas situaciones, logrando laborar con diferentes sujetos o grupos y en distintos entornos. Conlleva a mente abierta, aptitud de aprendizaje y preparación al cambio, así tolerar y respetar a los demás.

Manejo de estrés. Para Bar-On (1997, como se citó en Ugarriza & Pajares, 2005), se caracteriza por la manifestación del optimismo y visión positiva para trabajar bajo presión conservando en todo momento el control de la situación. De igual manera para Cabanyes & Monge (2018), es reducir las condiciones agobiantes a nivel ambiental y acrecentar la probabilidad del dominio sobre esas situaciones; admite los eventos negativos; conservar un auto-concepto positivo y un cierto equilibrio emocional; establecer unas relaciones gratas con los demás de forma constante. Según Morales (2019), es el proceso catabólico en donde el cuerpo resiste los daños generados por el estrés crónico al dilatar metabólicamente el punto más grave de la respuesta mal-adaptativa al estrés. Al mismo tiempo para Azcona et al. (2016), es cuando se reanuda de forma real, imaginativo y aseverativo frente a una situación concreta, que accede resolver de manera parcial los

problemas que se expone en la vida y, de tal manera, desarrollar habilidad y aptitudes. Para Schoeps et al. (2021). hacen referencia a la unión de técnicas que tienen el motivo de equipar a una persona de dispositivos eficaces para hacer frente al estrés.

Tolerancia al estrés. Bar-On (1997, como se citó en Ugarriza & Pajares, 2005), plantea como la capacidad para moderar las emociones fuertes, los acontecimientos adversos y las condiciones estresantes sin derrumbarse, al lidiar de forma activa y positiva con la situación inmediata. En la opinión de González (2018), es la habilidad de control, se refiere a la aptitud de la persona de aumentar los medios psicológicos disponibles para disponer y poner en práctica acciones intencionadas concebidas para replicar a demandas de sobrecarga. A mayor control mejor tolerancia al estrés; Según Azcona et al. (2016), el organismo logra afrontarse a las situaciones difíciles o puede llegar a obtener percepciones placenteras con ello. Para Soler et al. (2016), es la adaptación al estrés, da a conocer a los efectos de alteraciones vitales que dura una etapa larga y afectan distintos aspectos de la vida.

Control de impulsos. Según Bar-On (1997, como se citó en Ugarriza & Pajares, 2005) es la destreza para controlar los propios sentimientos y resistir un impulso, apremio, o tentación de pasar a la actuación. Muñoz (2016) plantea como la capacidad de manejar apropiadamente el sentimiento y los impulsos problemáticos. De acuerdo con Cabanyes & Monge (2018), lo definen como la aptitud de regular las propias conductas y dirigirlo a donde realmente se desea, de forma deliberada y libre, sin dejarse sujetar por lo que pase o se sienta. En la opinión de Ivcevic & Eggers (2021), es el conjunto de procesos intrínsecos sensatos que permiten controlar, valorar y modificar las reacciones para alcanzar los objetivos y metas. Desde el punto de vista de Soler et al. (2016), es ser apto de gestionar la propia realidad emocional adquiriendo destrezas para soportar la frustración, el control de la ira y habilidades de enfrentamiento.

Estado de ánimo en general. Bar-On (1997, como se citó en Ugarriza & Pajares, 2005), señala como la aptitud de estar feliz y disfrutar de la vida en su

esplendor hacia un futuro más prometedor. Es decir, ser feliz con lo que se tiene y se puede por el momento. De igual manera Jimenez (2018), menciona que es poseer mayor duración que los sentimientos, no posee relación directa con una situación concreta y son transparentes para el sujeto que los experimenta, sencillamente para él o ella es el estado normal. Para Goleman (2013), es la habilidad de organizar y determinar que los individuos de buen humor muestran una predisposición óptica que les guía para razonar de una forma más abierta y positiva. Calero et al.(2018) el estado de ánimo es la creencia del sujeto de que puede modificar sus estados de ánimo negativos.

La felicidad. Como expresa Bar-On (1997, como se citó en Ugarriza & Pajares, 2005), es la aptitud para hallarse contento con la vida, para expresar sentimientos propios, complacerse de sí mismo y de otros. Del mismo modo Montenegro (2018), expresa que es el indicio para mejorar la calidad de vida. Para Soler et al. (2016), es el bienestar, satisfacción, conformidad, paz interior, equilibrio, plenitud, tranquilidad, serenidad, gozo, dicha y placidez. Del mismo modo para Ravina et al. (2018) es la complacencia anímica o corporal. Es el medio de agrupaciones de afectos positivos de goce, debido a que se ejecuta o se posee, retorna directamente vinculado con las percepciones de regocijo como efecto de la labor efectuado. Por ultimo para Hernández et al. (2018), son las vivencias de emociones favorables, a partir del goce mezclando con percepciones más intensas de realización y aceptación, involucra carácter verdadero en la actualidad y una percepción positiva para el porvenir.

El optimismo. Para Bar-On (1997, como se citó en Ugarriza & Pajares, 2005), es el arte para mirar el lado bueno de la vida y para conservar una postura verdadera, incluso frente al infortunio. Del mismo modo para Goleman (2005), es la postura que obstaculiza decaer en la indiferencia, la exasperación o el abatimiento frente a la desdicha . Como afirma Lockhar (2018), significa tener una actitud abierta y esperanzada, confianza en uno mismo y capacidad de superación. Para Fernandez (2017), es aguardar que las cosas encaminen razonablemente bien y lograr enfrentar los inconvenientes y dificultades a partir de la familiaridad que pueden disponer arreglos. Supone fiar en que otras personas realizaran su parte de la tarea para que las cosas suceden. Finalmente para Garcia (2016), es

una aptitud cognitiva, sentimental, motivacional, actitudinal, una fortaleza psicológica. Es una confianza, aguarda lo mejor del mañana y laborara para obtener cosas buenas.

III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

Tipo de estudio

El tipo de estudio es básico, porque permite describir teorías y reafirmarlo. Se enfoca en dar detalles, explica acontecimientos o sucesos, reúne datos sobre una sesión de aspectos y se efectúan mediciones (Cabezas et al., 2018).

El enfoque de dicha pesquisa es cuantitativo porque recolecta y analiza los datos para responder interrogantes del estudio y probar hipótesis previamente formulada (Ñaupá et al., 2018).

Se plantea según el Paradigma positivista porque describe la realidad tal como se presenta, asumiendo las percepciones de la unidad de observación (Gallardo, 2017). El alcance temporal es transversal porque el instrumento es aplicado una única vez a los sujetos de la muestra. Finalmente presenta un método de hipotético deductivo, procedimiento que consigue información científica. Realiza diversos pasos fundamentales: exploración del evento a estudiar, establece una hipótesis para aclarar el suceso en estudio, deduce las conclusiones primordiales y comprueba la certeza de los enunciados inferidos contrastando con la práctica (Cabezas et al., 2018).

Diseño de investigación

El diseño es no experimenta, transeccional, descriptiva comparativa. Se ejecuta sin la manipulación premeditada de la variable en donde solo se observa los eventos en su entorno para examinarlo (Hernández et al., 2018).

Transeccional o transversal. Se recolecta los datos en un solo instante, en un único tiempo. El motivo es describir la variable y examinar su repercusión y correlación en un transcurso de tiempo (Hernández et al., 2014).

Descriptiva comparativa, Se utiliza en la investigación para implantar semejanzas y o desigualdades entre dos situaciones o instituciones (Ñaupá et al., 2018).

Comparativas. Este tipo de diseño recoge información de varias muestras para confrontar a uno mismo. Este fenómeno se refiere a categorías como coeficiente de inteligencia, edades, talla, etc. (Pino, 2019).

Esquema.

$$\begin{array}{l} M_1 \quad O_1 \\ M_2 \quad O_2 \\ M_3 \quad O_3 \\ O_1 \cong O_2 \cong O_3 \\ \quad \neq \quad \neq \end{array}$$

Dónde:

$M_1; M_2; M_3, M_4; M_5$ = Muestra de primer grado, muestra de segundo grado, muestra de tercer grado, muestra de cuarto grado, muestra de quinto grado.

$O_1; O_2; O_3; O_4, O_5$ = Variable de estudio autonomía.

3.2. Variable y operacionalización

Definición conceptual de la variable inteligencia emocional

La inteligencia emocional es la capacidad de lidiar con las propias emociones y de los demás, es facilitar y comprender las emociones, que es una habilidad esencial para una alta calidad de vida y bienestar (Pozo et al., 2018).

Definición operacional

La variable inteligencia emocional se mide mediante el cuestionario que considera las dimensiones: intrapersonal, intrapersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo en general.

La operacional es un proceso que vincula a variables complejas, busca convertir los términos que se encuentra en principio de manera abstracta a términos concretos, visibles y valorizable mediante la aplicación del instrumento (Cabezas et al., 2018).

La matriz de la operacionalización de la variable inteligencia emocional se localiza en el anexo n° 4

3.3. Población, muestra y muestreo

Población

La población de dicho trabajo está formada por 358 educandos entre varones y mujeres del 1º al 5º grado de secundaria de una entidad nacional, del Agustino. Sanchez et al. (2018) definen que la población es una agrupación constituido por todos los componentes que tienen una colección de características ordinarias.

Tabla 1

Distribución de educandos de la población

Grado	varones	mujeres	total
1º	35	52	87
2º	29	44	73
3º	31	32	63
4º	36	32	68
5º	33	34	67
Total	164	194	358

La distribución de la población se elabora a partir de la nómina de los educandos de la I.E.

Muestra

Se define como un grupo de casos o sujetos sustraídos de una población por cierto método de muestreo probabilístico o no probabilístico (Sánchez et al., 2018). La muestra de dicho trabajo está conformada por 184 escolares entre varones y mujeres.

Fórmula para hallar la muestra

$$n = \frac{N * Z_c^2 * p * q}{\{(N-1) * e^2\} + Z_c^2 * p * q}$$

$$n = 185.56$$

Fórmula para hallar la muestra por grados

$$K = \frac{n}{N}$$

$$K = \frac{185.56}{358} = 0.518324$$

$$\text{Muestra de 1º} = 87 * 0.518324 = 45$$

$$\text{Muestra de 2º} = 73 * 0.518324 = 37$$

$$\text{Muestra de 3º} = 63 * 0.518324 = 33$$

Muestra de 4°= $68 \times 0.518324 = 35$

Muestra de 5°= $67 \times 0.518324 = 34$

Tabla 2

Distribución de los educandos de la muestra

Grado	varones	mujeres	Total
1°	17	28	45
2°	19	18	37
3°	17	16	33
4°	15	20	35
5°	16	18	34
Total	84	100	184

El muestreo, es un procedimiento por el cual ciertas integrantes de una población, individuos u objetos, se escoge como representativos de la población integra (Baena, 2017) Para dicha investigación el muestreo fue seleccionado mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, se trabajó con las secciones tal como están formadas (Ñaupá et al.,2018). El muestreo no probabilístico se fundamenta en el juicio del indagador, puesto que la unidad del muestreo no se escoge por procedimiento casual. Pueden ser intencional, sin reglas (Sánchez et al., 2019).

En la muestra del estudio se aplicó el criterio de selección de inclusión, en este sentido se deberá elegir a todos los estudiantes cumpliendo ciertas condiciones como ser alumno del 1° a 5° grados, que están matriculados en el colegio. De esta manera, se tomó el criterio de selección de exclusión a los estudiantes que no dieron el consentimiento.

Unidad de análisis

Se tiene a cada educando del VI al VII ciclo de educación media de un colegio público del Agustino, ya que ellos poseen las características necesarias para la investigación.

3.4. Técnica e instrumento de recolección de datos

Técnica de recolección de datos

La técnica que se usó es la técnica indirecta de la encuesta de BarOn Ice: NA, que fue aplicado a la muestra de 184 estudiantes, para medir la variable inteligencia

emocional. Según los autores: Sanchez et al.(2018), manifiestan que son: medios que se aplican para copilar un informe en un estudio. Pueden ser directas: entrevista y observación o indirectas: cuestionarios, escalas, inventarios y los test.

Instrumento de recolección de datos

Se empleó el cuestionario o el inventario de IE de Reuven Bar-On para determinar el nivel de inteligencia emocional, este instrumento evalúa cinco subvariables: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo. Para Sanchez et al.(2018) es una herramienta que conforma fracción de una técnica de recopilación de datos. Puede otorgarse como una prueba, manual, guía, cuestionario, aparato, o un test.

Validez y confiabilidad del instrumento

Validez es el nivel en que un recurso o técnica es útil para mensurar con realidad lo que deduce que está evaluando. Se trata a que el producto alcanzado por medio del empleo de un instrumento, muestra mensurar lo que verdaderamente se anhela medir (Sánchez et al.,2018).

La organización factorial de Bar-On ICE: NA de forma completa, los 60 ítems de los subvariables: interpersonal, intrapersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y estado de ánimo en general fueron estudiados a través de un análisis factorial exploratorio en una muestra de (N =3374) adolescentes y niños limeños, efectuado por Ugarriza y Pajares (2005). La validez lo desarrollaron en dos tipos: validez de constructo y validez multidimensional.

La confiabilidad según Pino (2019) es la capacidad de la prueba que mide o comprueba por las consecuencias de la insistencia del instrumento que da unos resultados homogéneos en tiempos diversos. Bar-On y Parker (2000 como se citó en Bar-On. (1997) ejecutaron una pesquisa sobre 4 clases de confiabilidad: consistencia interna, media de la correlación inter-ítem, fiabilidad test-retest, y el error estándar de medición predicción. En el Perú el estudio realizado por Ugarriza y Pajares sobre la confiabilidad fueron efectuados en tres tipos: Consistencia interna, la media de las correlaciones inter-ítems y el error estándar, el proceso se realizó en una muestra de mujeres y varones entre las edades de 13 a 15 años.

3.5. Procedimientos para recolección de datos

Se solicitó el permiso del colegio donde se realizó el estudio, luego se coordinó con el director del establecimiento educativo como también, con los tutores de los cinco grados para aplicar el cuestionario mediante el aplicativo WhatsApp; antes se pidió el consentimiento de los padres y de los educandos. Se ejecutó la prueba a través del instrumento de medición, que simboliza la variable del estudio, cuyas respuestas logradas, se cifraron y se trasladaron a una matriz de tabulación y se preparó para su análisis por medio de un paquete estadístico para un computador (Hernandez et al., 2014). Para el estudio se usó el inventario de Bar-On, que se aplicó a 185 educandos del nivel medio de un establecimiento educativa nacional de Lima con los datos obtenidos se cuantificaron las respuestas, luego se realizarán los procedimientos mencionados.

3.6. Método de análisis de datos

El análisis se ejecuta tomando en consideración los rangos de medición de la variable por medio de la estadística, que puede ser descriptiva e inferencial (Hernandez et al., 2014), Con los datos logrados de la evaluación se origina un base de datos aplicando el software Excel 2010 y el programa SPSS V.26. Además, se efectuó la prueba de normalidad con el estadístico Shapiro- Wilk, para saber la distribución normal de los datos y también, se trabajó con el estadístico H de Kruskal Wallis para la prueba de hipótesis. Estos datos alcanzados se demuestran a través de tablas de distribución de frecuencia y sus correspondientes figuras en seguida elaborando el análisis e interpretación. El informe inferencial admitió interpretar cada dato sobresaliente correspondientes a los objetivos y contrastación de hipótesis.

3.7. Aspectos éticos

En el presente trabajo se dispuso con la aprobación del director de la I.E. de igual manera de todos los estudiantes de la muestra, la participación de dichos educandos fue voluntario, donde se mantuvo en secreto su identidad. En dicho estudio se consideró los siguientes aspectos:

- Anonimato. Se mantuvo en secreto su identidad de los educandos

- En el consentimiento informado se consideró necesario comunicar a los padres de los colegiales de la muestra para explicarles el propósito de la investigación, y desarrollar las actividades del programa, donde la respuesta fue positiva.
- Veracidad, la investigación fue real, no se manipulo el resultado.
- Para la aplicación de la prueba se coordinó con los tutores de los diferentes grados previo permiso del director.
- Privacidad y confidencialidad se recopiló los datos sin emplear información de la identidad personal de los colegiales que contribuyeron en el estudio. La confidencialidad de la indagación adquirida en el esencial proceso para afianzar la privacidad de sí mismo.
- Beneficencia, el estudio ayudara a otros investigadores

IV. RESULTADOS

4. 1 Análisis descriptiva

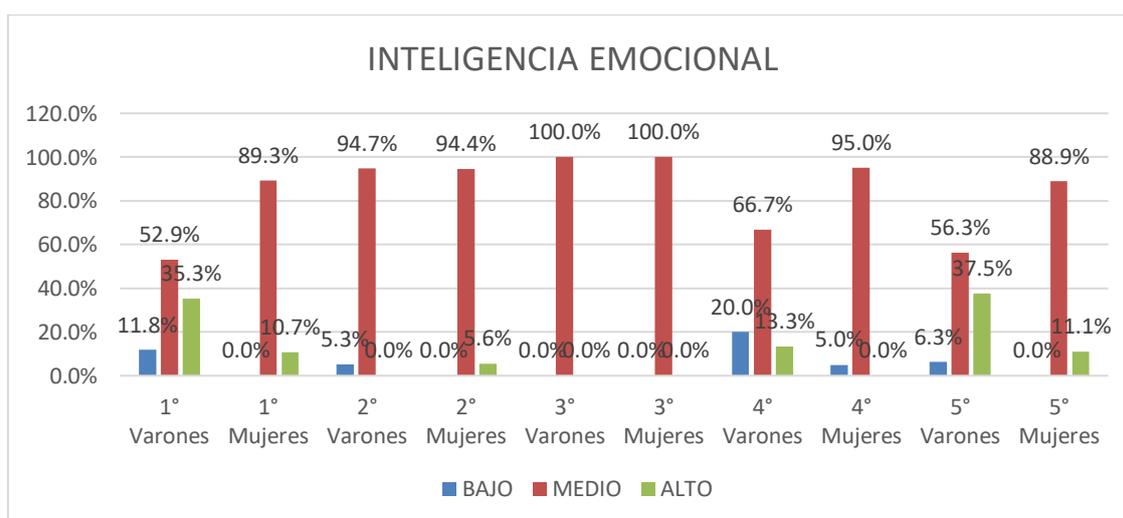
Tabla 3

Niveles de inteligencia emocional.

Grados y sexo	Bajo		Medio		Alto		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1° Varones	2	11.8%	9	52.9%	6	35.3%	17	100.0%
1° Mujeres	0	0.0%	25	89.3%	3	10.7%	28	100.0%
2° Varones	1	5.3%	18	94.7%	0	0.0%	19	100.0%
2° Mujeres	0	0.0%	17	94.4%	1	5.6%	18	100.0%
3° Varones	0	0.0%	17	100.0%	0	0.0%	17	100.0%
3° Mujeres	0	0.0%	16	100.0%	0	0.0%	16	100.0%
4° Varones	3	20.0%	10	66.7%	2	13.3%	15	100.0%
4° Mujeres	1	5.0%	19	95.0%	0	0.0%	20	100.0%
5° Varones	1	6.3%	9	56.3%	6	37.5%	16	100.0%
5° Mujeres	0	0.0%	16	88.9%	2	11.1%	18	100.0%

Figura 1.

Niveles de inteligencia emocional.



Según los resultados obtenidos del procesamiento, se observa que, en cuanto a los valores mayores, en el nivel alto se encuentran los estudiantes varones de primero y quinto con 35.3% y 37.5% respectivamente, mientras que en el nivel medio se encuentran los varones y mujeres del tercer grado con 100% en ambos casos, en el nivel bajo los estudiantes varones de cuarto y primer grado con 20% y 11.8% respectivamente. Respecto a los valores menores, en el nivel alto se encuentran los varones y mujeres de tercero con 0%, en el nivel medio se encuentran los varones de primero y quinto con 52,9% y 56,3% respectivamente

mientras en el nivel bajo se encuentran los estudiantes mujeres de primero, segundo tercero y quinto y los varones de tercero con 0% en todos los casos.

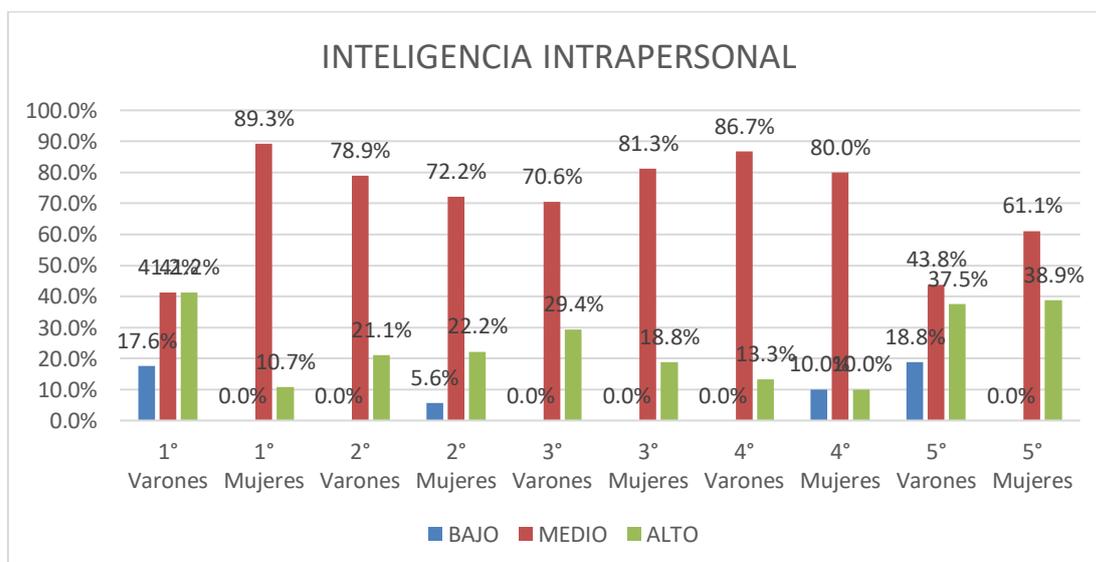
Tabla 4

Descriptiva sobre los niveles de la dimensión inteligencia intrapersonal.

Grados y sexo	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1° Varones	3	17.6%	7	41.2%	7	41.2%	17	100.0%
1° Mujeres	0	0.0%	25	89.3%	3	10.7%	28	100.0%
2° Varones	0	0.0%	15	78.9%	4	21.1%	19	100.0%
2° Mujeres	1	5.6%	13	72.2%	4	22.2%	18	100.0%
3° Varones	0	0.0%	12	70.6%	5	29.4%	17	100.0%
3° Mujeres	0	0.0%	13	81.3%	3	18.8%	16	100.0%
4° Varones	0	0.0%	13	86.7%	2	13.3%	15	100.0%
4° Mujeres	2	10.0%	16	80.0%	2	10.0%	20	100.0%
5° Varones	3	18.8%	7	43.8%	6	37.5%	16	100.0%
5° Mujeres	0	0.0%	11	61.1%	7	38.9%	18	100.0%

Figura 2.

Niveles en la dimensión inteligencia intrapersonal



Según los resultados obtenidos del procesamiento, se observa que, en cuanto a los valores mayores, en el nivel alto se encuentran los estudiantes varones de primero y mujeres de quinto con 41.2% y 38.9% respectivamente, mientras que en el nivel medio se encuentran las mujeres de primero y varones de cuarto 89.3% y 86.7% respectivamente, en el nivel bajo los estudiantes varones de quinto y primer grado con 18.8% y 17.6% respectivamente. Respecto a los valores menores, en el nivel alto se encuentran las mujeres de primero y cuarto con 10.7% y 10%

respectivamente, en el nivel medio se encuentran los varones de primero y quinto con 41.2% y 43.8% respectivamente mientras en el nivel bajo con 0% se encuentran los estudiantes mujeres de primero, tercero y quinto y los varones de segundo, tercero y cuarto.

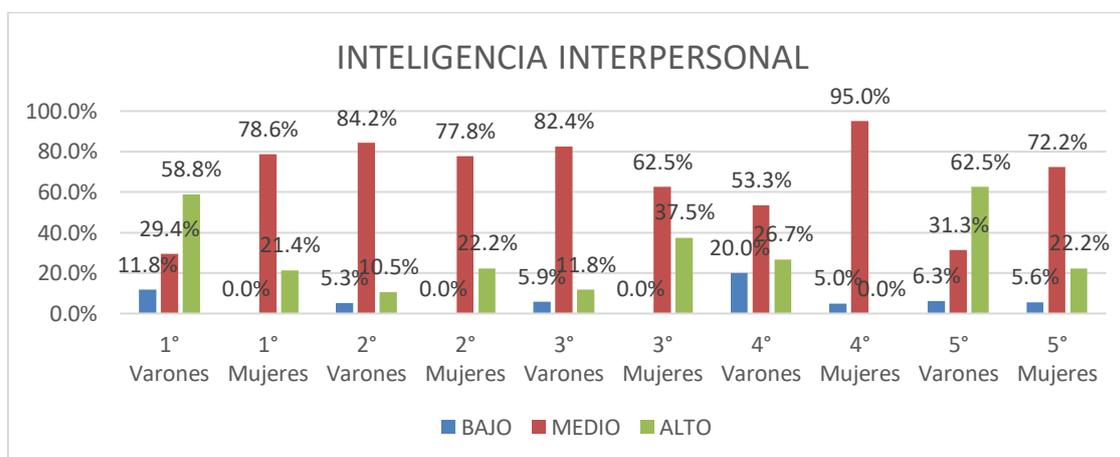
Tabla 5

Descriptiva sobre los niveles de la dimensión inteligencia interpersonal.

Grados y sexo	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1° Varones	2	11.8%	5	29.4%	10	58.8%	17	100.0%
1° Mujeres	0	0.0%	22	78.6%	6	21.4%	28	100.0%
2° Varones	1	5.3%	16	84.2%	2	10.5%	19	100.0%
2° Mujeres	0	0.0%	14	77.8%	4	22.2%	18	100.0%
3° Varones	1	5.9%	14	82.4%	2	11.8%	17	100.0%
3° Mujeres	0	0.0%	10	62.5%	6	37.5%	16	100.0%
4° Varones	3	20.0%	8	53.3%	4	26.7%	15	100.0%
4° Mujeres	1	5.0%	19	95.0%	0	0.0%	20	100.0%
5° Varones	1	6.3%	5	31.3%	10	62.5%	16	100.0%
5° Mujeres	1	5.6%	13	72.2%	4	22.2%	18	100.0%

Figura 3.

Niveles en la dimensión inteligencia interpersonal



Según los resultados obtenidos del procesamiento, se observa que, en cuanto a los valores mayores, en el nivel alto se encuentran los estudiantes varones de primero y quinto con 58.8% y 62.5% respectivamente, mientras que en el nivel medio se encuentran las mujeres de cuarto y varones de segundo 95% y 84.2% respectivamente, en el nivel bajo los estudiantes varones de cuarto y primero con 20% y 11.8% respectivamente. Respecto a los valores menores, en el nivel alto se encuentran los varones de segundo y tercero con 10.5% y 11.8% respectivamente,

en el nivel medio se encuentran los varones de primero y quinto con 29.4% y 31.3% respectivamente mientras en el nivel bajo con 0% se encuentran las estudiantes mujeres de primero, segundo y tercero.

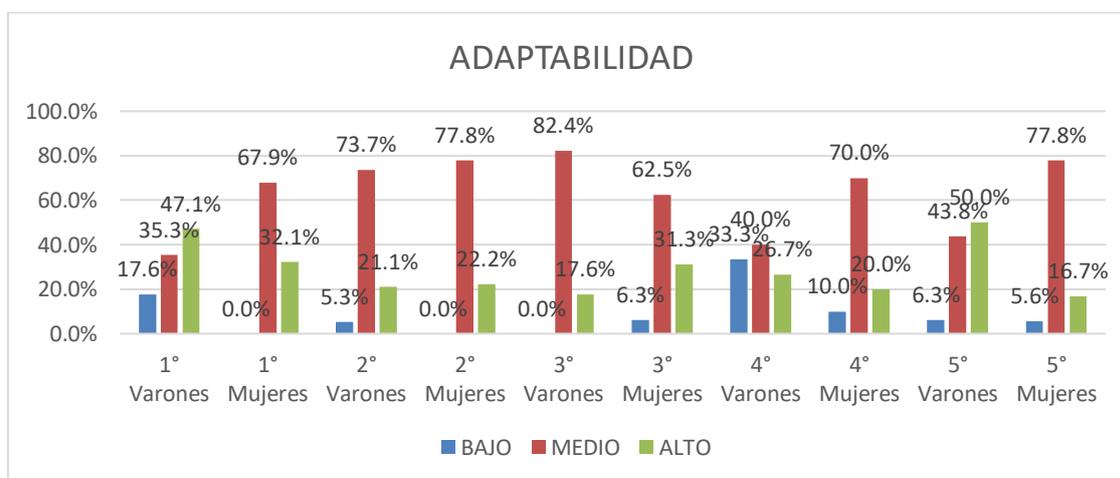
Tabla 6

Descriptiva sobre los niveles de la dimensión adaptabilidad.

Grados y sexo	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	F	%
1° Varones	3	17.6%	6	35.3%	8	47.1%	17	100.0%
1° Mujeres	0	0.0%	19	67.9%	9	32.1%	28	100.0%
2° Varones	1	5.3%	14	73.7%	4	21.1%	19	100.0%
2° Mujeres	0	0.0%	14	77.8%	4	22.2%	18	100.0%
3° Varones	0	0.0%	14	82.4%	3	17.6%	17	100.0%
3° Mujeres	1	6.3%	10	62.5%	5	31.3%	16	100.0%
4° Varones	5	33.3%	6	40.0%	4	26.7%	15	100.0%
4° Mujeres	2	10.0%	14	70.0%	4	20.0%	20	100.0%
5° Varones	1	6.3%	7	43.8%	8	50.0%	16	100.0%
5° Mujeres	1	5.6%	14	77.8%	3	16.7%	18	100.0%

Figura 4.

Niveles en la adaptabilidad



Según los resultados obtenidos del procesamiento, se observa que, en cuanto a los valores mayores, en el nivel alto se encuentran los estudiantes varones de quinto y primero con 50% y 47.1% respectivamente, mientras que en el nivel medio se encuentran los varones de tercero y mujeres de quinto y segundo con 82.4%, 77.8% y 77.8% respectivamente, en el nivel bajo los estudiantes varones de cuarto y primero con 33.3% y 17.6% respectivamente. Respecto a los valores menores, en el nivel alto se encuentran las mujeres de quinto y varones de tercero

con 16.7% y 17.6% respectivamente, en el nivel medio se encuentran los varones de primero y cuarto con 35.3% y 40% respectivamente mientras en el nivel bajo con 0% se encuentran los estudiantes varones de tercero y mujeres de primero y segundo.

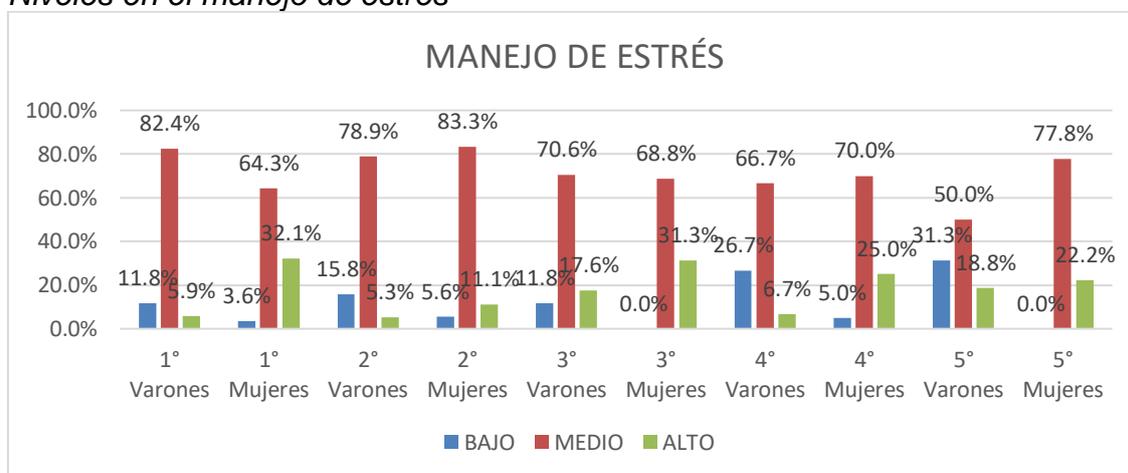
Tabla 7

Descriptiva sobre los niveles de la dimensión manejo de estrés.

Grados y sexo	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1° Varones	2	11.8%	14	82.4%	1	5.9%	17	100.0%
1° Mujeres	1	3.6%	18	64.3%	9	32.1%	28	100.0%
2° Varones	3	15.8%	15	78.9%	1	5.3%	19	100.0%
2° Mujeres	1	5.6%	15	83.3%	2	11.1%	18	100.0%
3° Varones	2	11.8%	12	70.6%	3	17.6%	17	100.0%
3° Mujeres	0	0.0%	11	68.8%	5	31.3%	16	100.0%
4° Varones	4	26.7%	10	66.7%	1	6.7%	15	100.0%
4° Mujeres	1	5.0%	14	70.0%	5	25.0%	20	100.0%
5° Varones	5	31.3%	8	50.0%	3	18.8%	16	100.0%
5° Mujeres	0	0.0%	14	77.8%	4	22.2%	18	100.0%

Figura 5.

Niveles en el manejo de estrés



Según los resultados obtenidos del procesamiento, se observa que, en cuanto a los valores mayores, en el nivel alto se encuentran los estudiantes mujeres de primero y tercero con 32.1% y 31.3% respectivamente, mientras que en el nivel medio se encuentran las mujeres de segundo y varones de primero con 83.3% y 82.4% respectivamente, en el nivel bajo los estudiantes varones de quinto y cuarto con 31.3% y 26.7% respectivamente. Respecto a los valores menores, en el nivel alto se encuentran los varones de segundo y primero con 5.3% y 5.9%

respectivamente, en el nivel medio se encuentran los varones de quinto y mujeres de primero con 50% y 64.3% respectivamente mientras en el nivel bajo con 0% se encuentran las estudiantes mujeres de tercero y quinto.

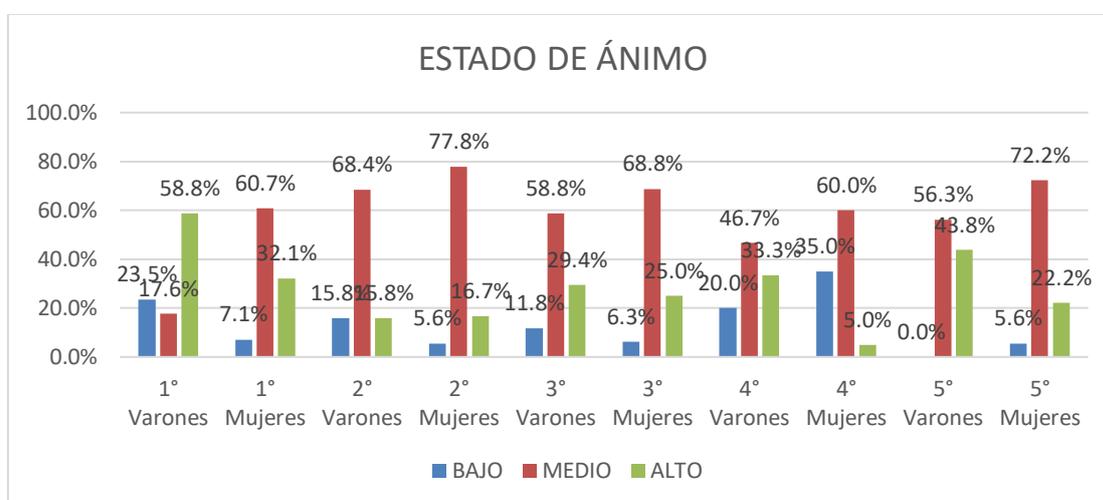
Tabla 8

Descriptiva sobre los niveles de la dimensión estado de ánimo.

Grados y sexo	BAJO		MEDIO		ALTO		TOTAL	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1° Varones	4	23.5%	3	17.6%	10	58.8%	17	100.0%
1° Mujeres	2	7.1%	17	60.7%	9	32.1%	28	100.0%
2° Varones	3	15.8%	13	68.4%	3	15.8%	19	100.0%
2° Mujeres	1	5.6%	14	77.8%	3	16.7%	18	100.0%
3° Varones	2	11.8%	10	58.8%	5	29.4%	17	100.0%
3° Mujeres	1	6.3%	11	68.8%	4	25.0%	16	100.0%
4° Varones	3	20.0%	7	46.7%	5	33.3%	15	100.0%
4° Mujeres	7	35.0%	12	60.0%	1	5.0%	20	100.0%
5° Varones	0	0.0%	9	56.3%	7	43.8%	16	100.0%
5° Mujeres	1	5.6%	13	72.2%	4	22.2%	18	100.0%

Figura 6.

Niveles en el estado de ánimo



Según los resultados obtenidos del procesamiento, se observa que, en cuanto a los valores mayores, en el nivel alto se encuentran los estudiantes varones de primero y quinto con 58.8% y 43.8% respectivamente, mientras que en el nivel medio se encuentran las mujeres de segundo y quinto con 77.8% y 72.2% respectivamente, en el nivel bajo las mujeres de cuarto y varones de primero con 35% y 23.5% respectivamente. Respecto a los valores menores, en el nivel alto se encuentran las mujeres de cuarto y varones de segundo con 5% y 15.8%

respectivamente, en el nivel medio se encuentran los varones de primero y cuarto con 17.6% y 46.7% respectivamente mientras en el nivel bajo con 0% se encuentran los estudiantes varones de quinto y las mujeres de segundo y quinto con 5.6%.

Resultados inferenciales

4.2 Prueba de normalidad de la variable

Tiene por objetivo determinar si se emplea estadístico paramétrico o no paramétrico.

Hipótesis de normalidad

H_0 : La distribución de los datos de la inteligencia emocional tiene una distribución normal.

H_1 : La distribución de los datos de la inteligencia emocional no tiene una distribución normal.

Regla de decisión:

Si $p > 0.05$, se acepta la hipótesis nula H_0 .

Si $p < 0.05$, se rechaza la hipótesis nula H_0 y se acepta la hipótesis alterna H_1

Tabla 9

Prueba de normalidad de la variable inteligencia emocional.

	Grado	Pruebas de normalidad ^P					
		Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
		Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Inteligencia Emocional	Primero	,428	45	,000	,639	45	,000
	Segundo	,473	37	,000	,302	37	,000
	Cuarto	,440	35	,000	,572	35	,000
	Quinto	,431	34	,000	,638	34	,000

a. Corrección de significación de Lilliefors

b. Inteligencia Emocional es constante cuando Grado = Tercero. Se ha omitido.

Dado que la cantidad de observaciones por muestra es menor a 50, se emplea el estadístico Shapiro-Wilk, se observa que el nivel de significancia de la inteligencia emocional es $p=0,000 < 0,05$ en todos los grados, por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, entonces la variable no tienen una distribución normal y el estadístico a emplear para la contrastación de hipótesis

debe ser no paramétrico, además se tiene más de dos grados educativos a comparar, por lo que en este estudio se empleó el estadístico H de Kruskal Wallis.

Contrastación de hipótesis

Hipótesis general

H₀: No existen diferencias significativas en la inteligencia emocional entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.

H₁: Existen diferencias significativas en la inteligencia emocional entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.

Tabla 10

Comparación de la inteligencia emocional entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima

Rangos			
	Grado	N	Rango promedio
Inteligencia Emocional	Primero	45	100,46
	Segundo	37	86,66
	Tercero	33	86,50
	Cuarto	35	82,16
	Quinto	34	104,79
	Total	184	

Estadísticos de prueba ^{a,b}	
Inteligencia Emocional	
Chi-cuadrado	12,843
gl	4
Sig. asintótica	,012
a. Prueba de Kruskal Wallis	
b. Variable de agrupación: Grado	

Comparando los promedios de la Inteligencia emocional, en las mediciones de los educandos de los cinco grados de educación secundaria (100,46 en el primer grado, 86,66 en el segundo grado, 86,50 en el tercer grado, 82,16 en el cuarto grado y 104,79 en el quinto grado), se observa una mayor diferencia del primer y quinto grado con respecto a los demás; al emplear la prueba H de Kruskal Wallis, se obtiene que estas diferencias son significativas pues el $p=0,012 < 0,05$ por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna, de donde se concluye que existe

diferencia significativa en la inteligencia emocional en los cinco grados de secundaria de una institución educativa pública, Lima.

Hipótesis específicas

Hipótesis específica 1

H₀: No existen diferencias significativas en la inteligencia emocional intrapersonal entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.

H₁: Existen diferencias significativas en la inteligencia emocional intrapersonal entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.

Tabla 11

Comparación de la inteligencia intrapersonal entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.

	Rangos		
	Grado	N	Rango promedio
Inteligencia Intrapersonal	Primero	45	90,24
	Segundo	37	92,51
	Tercero	33	96,71
	Cuarto	35	81,47
	Quinto	34	102,74
	Total	184	

Estadísticos de prueba ^{a,b}	
Inteligencia Intrapersonal	
Chi-cuadrado	4,925
gl	4
Sig. asintótica	,295
a. Prueba de Kruskal Wallis	
b. Variable de agrupación: Grado	

Comparando los promedios de la Inteligencia intrapersonal, en las mediciones de los educandos de los cinco grados de educación secundaria (90,24 en el primer grado, 92,51 en el segundo grado, 96,71 en el tercer grado, 81,47 en el cuarto grado y 102,74 en el quinto grado), se observa una mayor diferencia del cuarto y quinto grado con respecto a los demás, sin embargo, dicha diferencia no es considerable; al emplear la prueba H de Kruskal Wallis, se obtiene que estas diferencias no son significativas pues el $p=0,295 > 0,05$ por lo que se rechaza la

hipótesis alterna y se acepta la nula, de donde se concluye que no existe diferencia significativa en la inteligencia intrapersonal en los cinco grados de secundaria de una institución educativa pública, Lima.

Hipótesis específica 2

H₀: No existen diferencias significativas en la inteligencia emocional interpersonal entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.

H₁: Existen diferencias significativas en la inteligencia emocional interpersonal entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.

Tabla 12

Comparación de la inteligencia emocional interpersonal entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.

Rangos			
	Grado	N	Rango promedio
Inteligencia Interpersonal	Primero	45	101,41
	Segundo	37	85,77
	Tercero	33	92,53
	Cuarto	35	75,67
	Quinto	34	105,32
	Total	184	

Estadísticos de prueba ^{a,b}	
Inteligencia Interpersonal	
Chi-cuadrado	11,068
gl	4
Sig. asintótica	,026

a. Prueba de Kruskal Wallis
b. Variable de agrupación: Grado

Comparando los promedios de la Inteligencia interpersonal, en las mediciones de los educandos de los cinco grados de educación secundaria (101,41 en el primer grado, 85,77 en el segundo grado, 92,53 en el tercer grado, 75,67 en el cuarto grado y 105,32 en el quinto grado), se observa una mayor diferencia del cuarto y quinto grado con respecto a los demás; al emplear la prueba H de Kruskal Wallis, se obtiene que estas diferencias son significativas pues el $p=0,026 < 0,05$ por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna, de donde se concluye

que existe diferencia significativa en la inteligencia interpersonal en los cinco grados de secundaria de una institución educativa pública, Lima.

Hipótesis específica 3

H₀: No existen diferencias significativas en la adaptabilidad entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.

H₁: Existen diferencias significativas en la adaptabilidad entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.

Tabla 13

Comparación de la adaptabilidad entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.

	Rangos		
	Grado	N	Rango promedio
Adaptabilidad	Primero	45	101,21
	Segundo	37	90,09
	Tercero	33	92,11
	Cuarto	35	79,73
	Quinto	34	97,12
	Total	184	

Estadísticos de prueba ^{a,b}	
Adaptabilidad	
Chi-cuadrado	4,976
gl	4
Sig. asintótica	,290
a. Prueba de Kruskal Wallis	
b. Variable de agrupación: Grado	

Comparando los promedios de la adaptabilidad, en las mediciones de los educandos de los cinco grados de educación secundaria (101,21 en el primer grado, 90,09 en el segundo grado, 92,11 en el tercer grado, 79,73 en el cuarto grado y 97,12 en el quinto grado), se observa una mayor diferencia del primer y cuarto grado con respecto a los demás; al emplear la prueba H de Kruskal Wallis, se obtiene que estas diferencias no son significativas pues el $p=0,290 > 0,05$ por lo que se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la nula, de donde se concluye que no existe diferencia significativa en la adaptabilidad en los cinco grados de secundaria de una institución educativa pública, Lima.

Hipótesis específica 4

H₀: No existen diferencias significativas en la inteligencia emocional en el manejo del estrés entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.

H₁: Existen diferencias significativas en la inteligencia emocional en el manejo del estrés entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima

Tabla 14

Comparación del manejo del estrés entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.

	Rangos		
	Grado	N	Rango promedio
Manejo de estrés	Primero	45	98,33
	Segundo	37	83,58
	Tercero	33	100,45
	Cuarto	35	88,43
	Quinto	34	90,96
	Total	184	

Estadísticos de prueba ^{a,b}	
	Manejo de estrés
Chi-cuadrado	4,031
gl	4
Sig. asintótica	,402

a. Prueba de Kruskal Wallis
b. Variable de agrupación: Grado

Comparando los promedios del manejo del estrés, en las mediciones de los educandos de los cinco grados de educación secundaria (98,33 en el primer grado, 83,58 en el segundo grado, 100,45 en el tercer grado, 88,43 en el cuarto grado y 90,96 en el quinto grado), no se observa diferencia entre los grados; al emplear la prueba H de Kruskal Wallis, se obtiene que estas diferencias no son significativas pues el $p=0,402 > 0,05$ por lo que se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la nula, de donde se concluye que no existe diferencia significativa en el manejo del estrés en los cinco grados de secundaria de una institución educativa pública, Lima.

Hipótesis específica 5

H₀: No existen diferencias significativas en el estado de ánimo en general entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.

H₁: Existen diferencias significativas en el estado de ánimo en general entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.

Tabla 15

Comparación del estado de ánimo en general entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.

Rangos			
	Grado	N	Rango promedio
Estado de ánimo	Primero	45	103,91
	Segundo	37	84,78
	Tercero	33	94,77
	Cuarto	35	73,71
	Quinto	34	102,93
	Total	184	

Estadísticos de prueba^{a,b}	
	Estado de ánimo
Chi-cuadrado	11,136
gl	4
Sig. asintótica	,025

a. Prueba de Kruskal Wallis
b. Variable de agrupación: Grado

Comparando los promedios del Estado de ánimo, en las mediciones de los educandos de los cinco grados de educación secundaria (103,91 en el primer grado, 84,78 en el segundo grado, 94,77 en el tercer grado, 73,71 en el cuarto grado y 102,93 en el quinto grado), se observa una mayor diferencia del primero y cuarto grado con respecto a los demás; al emplear la prueba H de Kruskal Wallis, se obtiene que estas diferencias son significativas pues el $p=0,025 < 0,05$ por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna, de donde se concluye que existe diferencia significativa en el estado de ánimo en los cinco grados de secundaria de una institución educativa pública, Lima.

V. DISCUSIÓN

El capítulo a desarrollar en el presente estudio evidenciará las diferencias y coincidencias entre los resultados de la pesquisa con los antecedentes.

La inteligencia emocional es el talento de distinguir, manifestar, entender y gestionar los sentimientos tanto individuales como ajenas y también valora los logros de otras personas sin caer en confrontación con uno mismo. Admitir las faltas cometidos y ser capaces de exculparse así mismo para aprender de lo sucedido. Gallardo et al. (2019). En este sentido, se evaluó a los educandos de los cinco grados de secundaria de un establecimiento educativo público, donde se alcanzó identificar que el mayor porcentaje de los educandos mostraron un nivel promedio de inteligencia emocional. Al contrastar la hipótesis general se obtiene como resultado que existe diferencia significativa en la inteligencia emocional entre los educandos mencionados, esto se demuestra al emplear la prueba H de Kruskal Wallis, pues el $p=0,012 < 0,05$ por lo que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la alterna.

Lo antes expuesto no concuerdan con Portela et al. (2021) en su resultado demostraron que las habilidades socioemocionales de los adolescentes fueron altas, destacando la autoconciencia. Analizando las diferencias entre género y habilidades socioemocionales, no hay diferencias, excepto en autogestión y gestión de relaciones, donde la primera fue mayor en los varones. En el estudio realizado por Molero et al. (2019) mostraron correlaciones positivas y diferencias significativas entre función familiar, inteligencia emocional y apoyo interpersonal entre función; indicaron que, para el acrecentamiento de la inteligencia emocional en la adolescencia se inicia desde el contexto familiar, considerando la relación entre inteligencia emocional y apoyo social. Del mismo modo, Vaquero et al. (2020) buscaron mostrar cómo se percibe a los adolescentes con respecto a tres dimensiones: atención emocional, efecto de tamaño, Claridad emocional. Por lo que, hallaron evidencias de relación positiva y diferencias significativas entre las componentes de inteligencia emocional y la edad del participante. Además, Martínez et al. (2020) evidenciaros que, existe un vínculo favorable y diferencias significativas entre la inteligencia emocional y rendimiento académico, pero también hubo una relación negativa con respecto a la cibervictimización.

Por otro lado, Veytia et al. (2019) analizaron las diferencias significativas por sexo entre los niveles de estrés percibidos, se halló que las damas presentan mayor nivel de sucesos vitales estresantes, académico, familiar, social y estrés personal que los hombres. En cuanto al inteligencia emocional percibida, las damas presentaron significativamente puntuaciones más altas que los varones en la dimensión atención. Asimismo, en el estudio realizado por Cobos et al. (2017) hicieron un análisis descriptivo de las puntuaciones en cada escala de inteligencia emocional y apoyo social. En los adolescentes de la escuela Compensatoria tuvieron una puntuación media, mientras que los adolescentes de la escuela Ordinario Normativa tuvieron una puntuación media más alta. Con respecto a Cisneros (2020) estudio realizado en la comunidad limeña. Los resultados de pre-test revelaron, que no existen diferencia significativa entre los subvariables de inteligencia emocional de los colegiales del grupo control y grupo experimental; sin embargo, después de aplicar el programa existe una diferencia significativa. demostrando que el programa de aptitudes emocionales incide positivamente en el desarrollo de la inteligencia emocional.

Al contrastar la hipótesis de la inteligencia emocional intrapersonal se demostró que no existe diferencia significativa entre los cinco grados y que los educandos mujeres de 5° y varones de 1° se encuentra en el nivel alto y en el nivel bajo los escolares varones de quinto y primer grado, sin embargo, dicha diferencia no es considerable; a diferencia con el resultado de Cruz (2019) investigación realizada en Perú, mostro una diferencia significativa en la dimensión Conocimiento de sí mismo comparando los rangos del post-test en el grupo control y experimental; el resultado del grupo experimental previo a la aplicar del programa estuvieron en el nivel de proceso, pero después de la aplicación del programa se ubicaron en el nivel logrado y en el nivel de inicio no se ubican ningún estudiante.

Los resultados logrados para la inteligencia interpersonal se observa una diferencia significativa, por tanto, se constató una mayor diferencia en los escolares de cuarto permanecen el nivel bajo y quinto grado en el nivel alto con respecto a los demás. Del mismo modo Valderrama (2018) en los resultados de inteligencia intrapersonal del pre test del GC y GE se ubican en el término medio de Inteligencia emocional. Posteriormente, los resultados de pos test demuestran que gran número

de alumnos del grupo control se alló sin cambio; en cambio, del grupo experimental mejoro el nivel de desarrollado de Inteligencia emocional intrapersonal. Demostrando diferencia significativa al comparar los rangos del post-test en el grupo control y experimental y que el taller incide de modo relevante en inteligencia emocional de los educandos.

Comparando los promedios sobre adaptabilidad al emplear la prueba H de Kruskal Wallis, se demuestra que no existe diferencia significativa. Similar a la investigación que presentaron Mamani et al. (2018) en su resultado demostraron diferencias no significativas; en inteligencia emocional de adaptabilidad, antes y después de aplicar el programa. Distinto de, ideación suicida, antes y después de aplicar el programa, demostraron una diferencia significativa; la intervención permitió el aumento de la inteligencia emocional modulando el riesgo suicida.

Comparando los promedios del manejo del estrés, no se observa diferencia entre los cinco grados; al emplear la prueba H de Kruskal Wallis, se obtiene que estas diferencias no son significativas. Por otro lado Valderrama (2018) en sus resultados del pre test del GC y GE presentan semejante nivel en el manejo de estrés. Posteriormente, los resultados de pos test gran número de educandos del grupo control se alló sin cambio; en cambio, del grupo experimental mejoro el nivel de desarrollado en el manejo de estrés. Demostrando diferencia significativa al comparar los rangos del post-test en el grupo control y experimental y que el taller incide de modo relevante en el manejo de estrés. Aunado a esto, Mamani et al. (2018) demuestran que existen diferencias significativas en las dimensiones manejo de estrés, lo cual actúa como factor protector contra el suicidio.

La hipótesis sobre el estado de ánimo, se observa una mayor diferencia del primero y cuarto grado con respecto a los demás; al emplear la prueba H de Kruskal Wallis, se observa en los resultados que existe diferencia significativa, ello concuerda con el estudio de Valderrama (2018) quien admitió en sus resultados del pre test del GC y GE presentan semejante nivel en el estado de ánimo. luego, los resultados de pos test los educandos del grupo control se alló sin modificar; en cambio, del grupo experimental mejoro el nivel de desarrollado en el estado de ánimo. Comprobando diferencia significativa al comparar los rangos del post-test

en el GC Y GE y que el taller incide de modo relevante en el estado de ánimo, lo mismo ocurre en el estudio de Mamani et al. (2018) demuestran en su resultado que existen diferencias significativas en el componente estado de ánimo, lo cual actúa como factor protector contra el suicidio. Asimismo, la investigación realizada por Moscoso (2017) en su resultado después de la aplicación del programa muestra una mejora significativa en el desempeño escolar en las áreas de comunicación y matemática y el desarrollo de inteligencia emocional es favorable; encontraron diferencias significativas ($p >,001$) en la calificación del cuestionario; en las evaluación pre- y posttest antes y después de aplicar el programa.

VI. CONCLUSIONES

En la pesquisa al determinar las diferencias de inteligencia emocional entre los educandos de los cinco grados de secundaria de un establecimiento educativo nacional permitió llegar a las siguientes conclusiones:

Primero

En los resultados encontrados del objetivo general; se concluyó que, si existe diferencia significativa en la inteligencia emocional entre los cinco grados de secundaria de una institución educativa pública, Lima. Con el valor $p < 0,05$. Comparando el nivel de la Inteligencia emocional, se observa que predomina con mayor porcentaje el nivel medio.

Segundo

En el primer objetivo específico se determinó que no existe diferencias significativas ($p > 0,05$) en la dimensión de inteligencia emocional intrapersonal, entre los cinco grados de secundaria de un establecimiento educativo público, Lima.

Tercero

En el segundo objetivo específico se concluyó que existe diferencia significativa ($p < 0,05$) en la inteligencia interpersonal en los cinco grados de secundaria de un establecimiento educativo público, Lima.

Cuarto

En el tercer propósito específico se concluyó que no existe diferencia significativa ($p > 0,05$) en la dimensión de adaptabilidad en los cinco grados de secundaria de un centro educativo público, Lima.

Quinto

En el cuarto propósito específico se determinó que no existe diferencia significativa ($p > 0,05$) en la dimensión de manejo del estrés en los cinco grados de secundaria de un establecimiento educativo público, Lima.

Sexto

En el quinto objetivo específico donde se concluyó que existe diferencia significativa ($p < 0,05$) en la dimensión de estado de ánimo en los cinco grados de secundaria de una institución educativa pública, Lima.

VII. RECOMENDACIONES

Recomendaciones para las siguientes instituciones:

Primera

Para el Ministerio de Educación debe fomentar el desarrollo y fortalecimiento de la inteligencia emocional, ofreciendo capacitaciones y actualizaciones en temas como la autoconfianza, empatía, control de las emociones y resolución de problemas al personal educativo, lo que conlleva a optimar y acrecentar las emociones de los educandos promoviendo una vida más disfrutable.

Segunda

para la Unidad de Gestión Educativa que realicen talleres, charlas o programas de educación emocional, en el horario de tutoría, para los padres de familia y escolares, con el fin de desarrollar las habilidades emocionales,

Tercero

Para los profesores implementar estrategias para estimular la inteligencia emocional en el aula, a fin de regular o reforzar emociones propias, y adquirir destreza emocional para relacionarse bien con los demás, ya sea en sus hogares, en la red social o en las clases virtuales.

Cuarto

Se recomienda a la plana educativa y a los padres de familia promover el dialogo en los estudiantes, creando el ambiente apropiado y el momento adecuado para solucionar conflictos con el fin de tener una buena convivencia.

Quinto

Para la comunidad educativa debe buscar que los educandos aprendan a manejar sus emociones y mantengan un estado de ánimo optimo a través de conjuntos de acciones vivenciales, lo cual es importante para el desarrollo personal.

VIII. PROPUESTAS

Propuesta para la solución del problema

8.1 Generalidades

Región: Lima y Callao
Provincia: Lima
Localidad: Distro del Agustino.
Institución: Un colegio nacional del Agustino

A. Título del proyecto: Programa “Pedamor” en inteligencia emocional.

8.2 Beneficiarios

A. Directos: Escolares adolescentes del colegio.

B. Indirectos: Profesores y padres de familia

8.3 Justificación

La inteligencia emocional, significa una muestra para comprender y orientar la vida, desde la identificación de los talentos integrados. La formación en inteligencia emocional acrecienta la existencia del hombre de forma significativa ya que su círculo de aplicación directo es la vida tanto en el entorno individual como en el plano educativo (Gershon & Pellitteri, 2018). El estilo de vida supeditado por quehaceres y la percepción de premura pueden efectuar que las emociones permanezcan encubiertos, adormecidos y en un segundo lugar ante la acción de denegación de esa opresión o información emocional. Las emociones requieren ser transmitidas y atendidas. Por tanto, es muy valioso que, por propio incentivo, encuentren un ámbito para el conocimiento de sí mismo y en relación con el mundo interno (Gautam et al., 2020). Además, las circunstancias asociadas a manera de vivir, la opresión emocional también puede partir de la creencia erróneo en marco a la clasificación de ciertas emociones como positivas frente a otras que son negativas. Esta forma de asociar y nombrar los diversos tipos de emociones aumenta el peligro de esta respuesta. Las emociones son gratos y desapacible, pero todas ellas son indispensables (Trigueros et al., 2020). La vida es una evolución, la educación pide cambios y es el momento de comprender, prevenir y gestionar las variaciones necesarias y urgentes de un nuevo modelo educativo flexible, coherente, abierto, funcional, globalizador que integre lo emocional, lo social y lo cognitivo y que apunte definitivamente a la autonomía de los educandos y docentes, el aprender de la vida para toda la vida, sobretodo, de

uno mismos, para que se crea un mundo mejor a través de la cooperación y colaboración (Ministerio de Educacion, 2017).

8.4 Descripción de la problemática

En el establecimiento educativo se observó la falta de control emocional y tolerancia al estrés para hacer frente a las demandas de una situación; en los educandos es más frecuente la respuesta a situaciones estresantes y sobre todo lo es cuando los escolares se enfrentan a circunstancias que le ocasionan vergüenza lo cual es difícil superarlos (Guerrero et al., 2019), también se visualiza que se ponen nerviosos fácilmente, poseen dificultades para ser asertivo, presentan un vocabulario emocional limitado, realizan suposiciones rápidamente y las defienden por encima de todo; tienes rencores, no superas tus errores y sueles sentirte incomprendido, ocurre en escolares de bajo nivel de inteligencia emocional.

8.5 objetivos

Generales

- Poner en práctica el programa “Pedamor” para mejorar el nivel de inteligencia emocional de los escolares a si ayudar a identificar, controlar y a expresarlas sus emociones de forma asertiva.

Específicos

- Aprender a emplear las emociones salubres como guía para el acto adaptativo y la solución de problemas, promover vínculos armoniosos acrecentar las destrezas sociales, aumentar las habilidades de empatía y generar amparo para la respuesta positiva al stress y a la tención.
- Capacitar a los profesores en inteligencia emocional.

8.6 población Beneficiaria:

Estudiantes

Profesores

Padres de familia

8.7 Contextualización del Proyecto:

El presente proyecto promoverá el aprendizaje y la formación de las habilidades emocionales y empáticas en los principales contextos de socialización, como la

escuela y la familia, puede brindar a los estudiantes una oportunidad clave para desarrollar habilidades adecuadas para las interacciones sociales; es fundamental implementar estrategias que involucren el compromiso directo y el trabajo cooperativo de las familias, estudiantes y docentes para el incremento del nivel de inteligencia emocional. Los educandos expresarán sus sentimientos y emociones, tendrán la capacidad de moderar y controlar sus emociones propios para solucionar los problemas pacíficamente, alcanzando un confort para uno mismo y para otras personas.

8.8 Resultados esperados

Lograr que el 95% de los estudiantes mejoren su nivel de inteligencia emocional a través del programa "Pedamor". Sensibilizar a los padres de familia para que participen activamente en el programa.

8.9 Recursos Disponibles:

Para poner en marcha el programa se contará con los siguientes medios:

humanos:

- Investigador
- profesores tutores
- Padres de familia colaboradores
- Estudiantes competentes.

Materiales:

- computadora, laptop o celular
- Diapositivas
- Video

8.10 Cronograma:

Abarca desde el mes de abril a diciembre 2022.

Evaluación:

Será de manera permanente.

REFERENCIAS

- Aguilar, F., Bolaños, R., Villamar, J. (2017). *Fundamentos epistemológicos para orientar el desarrollo del conocimiento* (Universida). Recuperado de: www.ups.edu.ec
- Alcoser, R., Moreno, B., & León, M. (2019). La educación emocional y su incidencia en el aprendizaje de la convivencia en inicial 2. Revista: *Ciencia Unemi*, 12(31), 102–115. Recuperado de <https://cutt.ly/bmGKull>
- Arguedas, N. (2019). Recursos y obstáculos para la autorrealización de estudiantes de colegios nocturnos costarricenses. Revista: *Conocimiento Educativo*, 7, 79–95. Recuperado de :<https://doi.org/10.5377/ce.v7i0.10031>
- Arista, S., Guillen, D. y, & Fernández, Y.(2018). Pedagogical Affection in Didactics of Mathematics - Amazonas Region from the Phenomenology Perspective TT, 6(1), 437–462. Recovered from: <https://cutt.ly/CmGKWcS>
- Azainil, K. , Sugeng, A. & Ramadiani. (2020). The effect of emotional intelligence, learning discipline and peer interaction on mathematics learning outcomes of state junior high school students in Samarinda. *Journal of Physics: Conference Series*, 1538(1). Recovered from <https://cutt.ly/tmGKK7M>.
- Azarko, E., Abakumova, I. , & Kupriyanov, I. (2020). Assessment of resource and self-regulation of behavior of students with different sense-forming strategies during the session in remote format behavior. *E3S Web of Conferences*, 210. <https://cutt.ly/tmGK1Xp>
- Azcona, J. , Guillén, C., Meléndez, A. & Pastrana, J. (2016). *Guía sobre el manejo del estrés desde medicina del trabajo* Edición: Issue Sans Growing Brands. Barcelona, España. Recuperado de <https://n9.cl/qbdb>
- Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación* (3ª edición). Retrieved from. Recuperado de <http://ebookcentral.proquest.com>
- Banco Mundial. (2018). *Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media*. Recuperado de <https://n9.cl/o17w>

- Barragán, A., Pino, R. & Gazquez, J. (2019) Analysis of the relationship between emotional intelligence, resilience, and family functioning in adolescents' sustainable use of alcohol and tobacco. *Revista Scopus* 11, 2954; doi:10.3390/su11102954. Recovered from : <https://bit.ly/3lds3xj>
- BarOn, R. (1997). BarOn Emotional Quotient Inventory. Technical manual Toronto: Multi- Health Systems Inc. Recuperado de <https://n9.cl/njhrh>.
- Bermejo,R., Ferrandiz, C. Ferrando, M., Prieto, D. & Sainz, M.(2018). EQ-i:YV. Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn: versión para jóvenes (7-18 años). In *Madrid: TEA Ediciones* . Recuperado de: <http://www.web.teaediciones.com> ›
- Cabanyes, J. Monge, M. (2018). *La salud mental y sus cuidados* (S. A. P. Ediciones Universidad de Navarra & Cabanyes (eds.); Cuarta edi, Vol. 151, Issue 2). Pamplona, España. Recuperado de <http://ebookcentral.proquest.com>
- Cabezas, E., Andrade, D. y Torres, J. (2018). *Introducción a la metodología de la investigación científica* (Universida). – Ecuador. Recuperado de <http://www.repositorio.espe.edu.ec>.
- Calero, A., Barreyro, P., & Ricle, I. (2018). *Emotional intelligence and self-perception in adolescents*. 14(3), 632–643. Recovered from <https://doi.org/10.5964/ejop.v14i3.1506>
- Casino, A.; Llopis, M. y Linares, L. (2021). *Emotional intelligence profiles and self-esteem / self-concept : an analysis of relationships in gifted students*. 18, 1–23 Recovered from. <https://www.mdpi.com/journal/ijerph>
- Castanyer, O. (2020). *La asertividad: expresion de una sana autoestima* (42ª Edició). España. Recuperado de www.sijepsicologia.com
- Cisneros, A. (2020). *Programa de habilidades de procesamiento emocional en el incremento de la inteligencia emocional de estudiantes de secundaria*. (Tesis doctoral, Universidad Cesar Vallejo, Lima, Perú). Recuperado de <https://bit.ly/3llyyht>

- Cobos, L., Fluja, J. M., & Gómez, I. (2017). The role of emotional intelligence in psychological adjustment among adolescents. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 33(1), 66–73. Recovered from <https://bit.ly/37iJTGJ>
- Cruz, F. (2019). *Pedagogía de la afectividad en el desarrollo personal de los estudiantes de Cuarto grado de Primaria . Trujillo 2017*. (Tesis doctoral, Universidad Cesar Vallejo, Trujillo, Perú). Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu.pe/>
- Dantas, T.de Sousa, J., & Cordón, J. A. (2017). Adaptabilidad, socialización y resiliencia: Hacia un nuevo concepto de biblioteca. *Revista General de Informacion y Documentacion*, 27(2), 487–501. Recuperado de: <https://doi.org/10.5209/RGID.58214>
- Delgado, L.; Mendoza, M. , & Reinoso, B. (2018). Incidencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. *Revista Cognosis, III*, 35–54. Recuperado de : <https://cutt.ly/YmGLqV8>
- Enríquez, I. , López, M. , & Calixto, M. (2019). Empatía en la relación enfermera - paciente: perspectiva de los patrones del conocimiento de Barbara Carper. *Revista de Enfermería del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 27(4), 230–235. Recuperado de: www.medigraphic.com ›
- Fernandez, P. (2017). *Manual de desarrollo de competencias*. EUSA centro universitario. Sevilla, España. Recuperado de: <https://n9.cl/dct>
- Fernández, P., & Extremera, N. (2014). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18(SUPPL.1), 7–12. Recovered from: <http://www.psycothema.com>
- Figuroa, A.; Durán, E.; Mendizábal, N. & Oyarzún, S. (2017). El juicio de realidad y mundos posibles en personas con esquizofrenia. *Revista Chilena de Neuro-Psiquiatría*, 55(3), 195–204. Recuperado de: <https://cutt.ly/ZmGLaQJ>
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2019). *Una guía para promover la empatía y la inclusión*

(Santillana, Issue 9). Recuperado de: <https://cutt.ly/pmGLhvj>

Gallardo, E. (2017). *Metodología de la Investigación: manual autoformativo interactivo*. Recuperado de: <http://www.continental.edu.pe/%0AVersión>

Gallardo, M., Tan, H., & Gindidis, M. (2019). A comparative investigation of first and fourth year pre-service teachers' expectations and perceptions of emotional intelligence. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(12), 102–114. Recovered from: <https://doi.org/10.14221/ajte.2019v44n12.6>

García. (2016). *Afrontando la adversidad Resiliencia, optimismo y sentido de la vida*. *Revista Col. Cuadernos de Psicología* 04. Recuperado de <https://n9.cl/5qp5l>

Gardner, H. (2001). Estructura de la mente. la teoría de las inteligencias múltiples. In *Publicado por Basic Books, división de Harper Collins Publisher Inc., Nueva York* (Issue 9). Sexta reimpresión (FCE, Colombia).

Gautam, M., Tandon, M., & Bajpai, A. (2020). Relevance of emotional intelligence for happiness and well-being in the era of artificial intelligence. *Journal of Critical Reviews*, 7(12), 471–475. <https://doi.org/10.31838/jcr.07.12.84>

Gavín, O., & Molero, D. (2019). Estudio sobre inteligencia emocional, calidad de vida y relaciones interpersonales de personas con discapacidad intelectual. *Psychology, Society & Education*, 11(3), 313. <https://bit.ly/3ifbfUD>

Gershon, P., & Pellitteri, J. (2018). Promoting emotional intelligence in preschool education: A review of programs. *International Journal of Emotional Education*, 10(2), 26–41. www.um.edu.mt/ijee

Goleman, D. (2005). *Inteligencia Emocional en el trabajo*. Editorial Kairós, S.A. Barcelona, España.

Goleman, D. (2013). *Focus Desarrollar la atención para alcanzar la excelencia*. Editorial Kairós, S.A. Barcelona, España.

- González, F. (2018). Estudio Rorschach sobre control y tolerancia al estrés asociado a hiperhidrosis primaria en jóvenes hiperhidróticos. *Revista: Humanidades Médicas*, 18(2), 291–310. Recuperado de <https://n9.cl/g49f>
- Gonzalez, S., Lazaro, & Palomera, R. (2021). Personal variables of protection against cannabis use in Adolescence : The roles of emotional intelligence , coping styles , and assertiveness as associated factors. *Escopus*, 1–15. Recovered from: <https://www.mdpi.com/journal/ijerph>
- Guerrero,E.; Sánchez, S.; Moreno, J.; Sosa, D. & Durán, M. (2019). El autoconcepto y su relacion con la inteligencia emocional y la ansiedad. *Psicología Conductual*, 27, N° 3, 455–476. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es › servlet>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la Investigación. Las rutas Cuantitativa Cualitativa y Mixta. Mcgraw-hill interamericana Editores, S.A. de C. V. Editorial Mexicana Reg. No. 736
- Hernandez, R. Fernandez, C. Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ª Edición (ed.) Editores. S. A. de C.V. México D. F.
- Hernández, J., Meléndez, Y., & Chumaceiro, A. (2018). La felicidad personal y familiar desde la resiliencia. Un enfoque teórico. *Revista: Researcher Role* Recuperado de <https://n9.cl/095sd>
- Huete, A. (2019). *Autonomía e Inclusión de las Personas con Discapacidad en el ámbito de Protección Social* *Autonomía e Inclusión de las Personas con Discapacidad en el ámbito de Protección Social. Revista: Resumen de Políticas* No. IDB-PB-305. Recuperado de <http://www.iadb.org>
- Isidro, S. (2016). Educar para la vida : Un docente desde la pedagogía del amor. *Revista Caribe*, 17, 20–25. Recuperado de: <https://cutt.ly/hmGLFhU>
- Ivcevic, Z., & Eggers, C. (2021). Emotion regulation ability: Test performance and observer reports in predicting relationship, achievement and well-being outcomes in adolescents. *International Journal of Environmental Research*

- and Public Health*, 18(6), 1–15. Recovered from <https://bit.ly/3yjahfw>
- Jimenez, A. (2018). *Psicóloga clínica. Especialista en intervención cognitivo-conductual y modificación de conducta. Experta en formación y desarrollo en organizaciones*. 457–469. Recuperado de: <https://n9.cl/lwwpx>
- Lepir, D., Lakić, S., & Takšić, V. (2018). Relations between sport and emotional intelligence at high school age. *Primenjena Psihologija*, 11(3), 285–300. Recovered from: <https://doi.org/10.19090/pp.2018.3.285-300>
- Lockhar, J. (2018). El Optimista Que Hay En Ti. *Compagi Definitiva*, 5–40. Recovered from: <https://n9.cl/4acv>
- Malaisi, L. (2018). I Congreso Internacional de neuroeducacion e inteligencia emocional. In *Aula de Encuentro* (Vol. 17, Issue 1). Recuperado de <https://n9.cl/cln59>
- Mamani, O.; Brousett, M.; Ccori, D. & Villasante K. (2018). *La inteligencia emocional como factor protector en adolescentes con ideación suicida*. *Revista Internacional de Ciencias de la Salud / ISSN: 1794-5992 / Recuperado de <https://n9.cl/ap69e>*.
- Mansur, R. Del Valle D. Ravelo, X. (2018). *Educación socioemocional y empatía*. *Revistas. Ibero .mx/didac* 72 -73. Recuperado de <https://n9.cl/slq6>
- Martínez, A.; López, R.; Aguilar, J.; Trigueros, R.; Morales, M.& Rocamora, P. (2020). Relationship between emotional intelligence, cybervictimization, and academic performance in secondary school students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 1–12. Recovered from: <https://bit.ly/3zZfBFh>
- Martínez, L. M., Murillo, H. V. y Martínez, D. E. (2019). Vida y obra de los pedagogos más influyentes. Red Durango de Investigadores Educativos, A. C. México. Recuperado de <https://n9.cl/j3mex>
- Ministerio de Educación (2017). *Currículo Nacional de la Educación*. Recuperado de <https://n9.cl/utrya>

- Molero, M. Barragán, A. Pérez, M. Oropesa, N. Martos, A. Gázquez, J. (2021) Interpersonal support emotional intelligence and family function in adolescence International Journal of Environmental Research and Public Health. Revista Scopus. 18, 5145. Recovered from <https://bit.ly/3fitB59>
- Montenegro, W. (2018). Pedagogía del amor y PNL para la educación integral. El desarrollo humano integral de la persona. *Cultura*, 32, 279–322. Recuperado de: <https://bit.ly/2VcZNA5>
- Morales, X. (2019). Acercamiento neurobiológico a las intervenciones farmacológicas y psicoterapéuticas que promueven la resiliencia al estrés. *Revista Salud y Conducta Humana*, 6(1), 39–52. Recuperado de <https://rsych.squarespace.com>.
- Moscoso, R. (2017). *Aplicación del programa desarrollo de la inteligencia emocional para mejorar el desempeño académico de los estudiantes del nivel de educación secundaria de la institución educativa privada «sise»*. (Tesis doctoral. Universidad San Martín de Porres. Lima, Perú). Recuperado de <https://n9.cl/0ww5l>
- Muñoz, C. (2016). *Inteligencia emocional el secreto para una familia feliz* Edición: Reimpresión. Vol.4, número 3. Recuperado de: <https://www.madrid.org>
- Ñaupas, H. ;Valdivia, M.; Palacios, J. & Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación* (5ª Edición). Recuperado de: <https://corladancash.com>
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (n.d.). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamérica*. Recuperado de: <https://doi.org/10.2307/j.ctv14t4706.16>
- Organización Nacional de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (2017). Educación Para La Salud Y El Bienestar. In *Los objetivos de desarrollo sostenible*. Recuperado de: <https://bit.ly/3idFdbt>
- Palacios, J., & Coveñas, J. (2019). Predominancia del autoconcepto en estudiantes con conductas antisociales del Callao. Revista: *Propósitos y*

Representaciones, 7(2), 325–338. Recuperado de <https://n9.cl/dbxa3>

- Pardos, A. y, & González, M. (2018). Intervención sobre las funciones ejecutivas (FE) desde el contexto educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 78(1), 27–42. Recuperado de: <https://doi.org/10.35362/rie7813269>
- Pérez, M.; Molero, M.; Barragan. A. & Gázquez, A. (2019). Family functioning, emotional intelligence, and values: Analysis of the relationship with aggressive behavior in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(3). Recovered from: <https://doi.org/10.3390/ijerph16030478>
- Piekarska, J. , & Martowska, K. (2020). Adolescents' emotional abilities and stress coping strategies: The moderating role of gender. *Polish Psychological Bulletin*, 51(3), 189–200. Recovered from: <https://bit.ly/3jbQE2C>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.PNUD. (2018). *Manual para docentes Educación socioemocional en educación media superior* (Issue 41). Recuperado de: <https://cutt.ly/amGL1qv>
- Portela, I., Alvariñas, M., & Pino, M. (2021). Socio-emotional skills as predictors of performance of students: Differences by gender. *Sustainability (Switzerland)*, 13(9), 1–11. Recovered from: <https://doi.org/10.3390/su13094807>
- Pozo, T.; Sánchez, B.; Castejón, J. L.; & Gilar, R. (2018). *Training Course On Emotional Intelligence: The Experience of Emotional Intelligence in a Secondary Education Project*. 48(2), 235–255. Recovered from: <https://cutt.ly/omGL3O3>
- Pino, R. (2019). Metodología la de investigación. Elaboración de diseños para contrastar hipótesis. Editorial San Marcos. Lima, Perú.
- Puertas, P.; Zurita, F. ; Chacón, R.; Castro, M.; Ramírez, I. & González, A. (2020). Emotional intelligence in the field of education: A meta-analysis. Magazine: *Anales de Psicología*, 36(1), 84–91. Recovered from: <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>

- Ramírez, Y., Moctezuma, P., & González, O. (2017). *Importancia de la responsabilidad social en la formación de los futuros profesionales*. Revista: *Clasificación JEL: D7, H4, I00, J1 53–65*. Recuperado de <https://n9.cl/39d0i>
- Ravina, R. Sanchez, M. y Tobar, L. (2018). *Labor happiness in public organizations. The case of the local police of San Fernando* (Editorial, Issue June). Recovered from: <https://cutt.ly/7mGZwyn>
- Rodríguez, D. (2020). Emotional intelligence profiles at the end of primary education and academic performance. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 52(1), 218–225. Recovered from: <https://doi.org/10.14349/RLP.2020.V52.21>
- Rueda, P.; Cabello, E. Filella, G.; Concepción, M. (2016). El programa de Educación Emocional Happy 8-12 para la resolución asertiva de conflictos. *Tendencias Pedagógicas*, 28, 153–166. Recuperado de: <https://revistas.uam.es> › article › view
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). *Emotional intelligence*. Imagination, Cognition and Personality. 9(3), 185–211. Recuperado de: <https://n9.cl/fsf8>
- San José, N. (2018). *Hacia una Teoría de la Inteligencia Emociosentiente*. Wayne Payne y Xavier Zubiri (Tesis para octar el grado de Maestria, Universidad Cesar Vallejo). Recuperado de: <https://addi.ehu.es> › bitstream
- Sanchez, H. Reyes, C. Mejía, K. (2018). Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanística. In *Encephale* (Universida, Vol. 53, Issue 1). Recuperado de <https://n9.cl/2nrie>
- Sanchez, M.; Tadros, N.; Khalaf, T.; Ego, V.; Eisenbeck, N.; Carreño, D. y Nassar, E. (2021). *Trait Emotional Intelligence and Wellbeing During the Pandemic: The Mediating Role of Meaning-Centered Coping*. 12(May). Recovered from: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.648401>
- Sastre, P. (2017). *El desgaste profesional y la inteligencia emocional en la acción profesoral*. (Tesis Doctoral, Universidad de Granada, España). Recuperado de <https://n9.cl/6ai4>

- Schoeps, k.; Tamarita, A.; Peris, M. & Montoya, A. (2021). *Impact of emotional intelligence on burnout among spanish teachers :A mediation study*. 27, 135–143. Recovered from: <https://bit.ly/3ldmrTH>
- Segura, L., Estévez, J. , & Estévez, E. (2020). Empathy and emotional intelligence in adolescent cyberaggressors and cybervictims. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 1–14. Recovered from: <https://doi.org/10.3390/ijerph17134681>
- Silva, R. , & Sousa, G. (2020). Inteligência emocional: educação integral para o exercício da cidadania. *Interritórios*, 6(11), 142. Recuperado de: <https://bit.ly/379vrkD>
- Sleap, B. (2018). La libertad de decidir por nosotros mismos *¿Qué dicen las personas mayores sobre sus derechos a la autonomía, independencia, cuidados a largo plazo y cuidados paliativos?* Editorial HelpAge International. Recuperado de: www.helpage.org
- Soler, J. : Aparicio, L.; Diaz, O.; Escolano, E. & Rodríguez, A. (2016). Inteligencia emocional y bienestar II. Revista: *Asociación Aragonesa de Psicopedagogía* (edición, 2). Ediciones Universidad San Jorge. Zaragoza, España. Recuperado de: <https://n9.cl/w1n2b>
- Trigueros, R.; Sanchez, E.; Aguilar, J.; López, R.; Morales, M. (2020). Relationship between emotional intelligence, social skills and peer harassment. A study with high school students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 1–10. Recovered from: <https://cutt.ly/AmGZOYw>
- Ugarriza, N., & Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 0(008), 11. Recuperado de: <https://cutt.ly/gmGZD8S>
- Valderrama, A. (2018). *Taller “ Pedagogía del amor ” en la inteligencia emocional de los estudiantes de 6º grado de primaria , Trujillo-2017*. (Tesis Doctoral, Universidad Cesar Vallejo, Trujillo, Lima). Recuperado de <http://repositorio.ucv.edu>

- Vaquero, M., Torrijos, P. , & Rodriguez, M. (2020). Relation between perceived emotional intelligence and social factors in the educational context of Brazilian adolescents. *Psicologia: Reflexao e Critica*, 33(1), 1–10. Recovered from: <https://cutt.ly/omGZBN1>
- Veytia, M.; Calvete, E.; Sánchez, N. & Guadarrama, R. (2019). Relationship between stressful life events and emotional intelligence in Mexican adolescents: Male vs. female comparative study. *Salud Mental*, 42(6), 261–268. Recovered from: <https://cutt.ly/5mGZ4IS>
- Vital, I. ; Otero, V. ; Gaeta, M. (2020). Teacher's empathy in preschool education: A study on Mexican educators. *Revista: Educacao e Pesquisa*, 46, 0–3. Recovered from: <https://cutt.ly/dmGXebQ>

ANEXOS

Anexo A: Matriz de consistencia

TÍTULO: Inteligencia Emocional en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública, Lima -2021

AUTORA: Maria Albertina Ostos Inga

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES																																		
<p>PROBLEMA GENERAL: ¿Cuáles son las diferencias que existen en la inteligencia emocional entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima?</p> <p>PROBLEMAS ESPECIFICOS ¿Cuáles son las diferencias que existen en la inteligencia intrapersonal entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima?</p> <p>¿Cuáles son las diferencias que existen en la inteligencia emocional interpersonal entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública Lima?</p> <p>¿Cuáles son las diferencias que existen en la adaptabilidad entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima?</p> <p>¿Cuáles son las diferencias que existen en el manejo de estrés entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima?</p> <p>¿Cuáles son las diferencias que existen en el estado de ánimo en general entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima?</p>	<p>OBJETIVO GENERAL: Determinar las diferencias que existen en la inteligencia emocional entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS: Determinar las diferencias que existen en la inteligencia emocional intrapersonal entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.</p> <p>Determinar las diferencias que existen en la inteligencia emocional interpersonal entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.</p> <p>Determinar las diferencias que existen en la adaptabilidad entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.</p> <p>Determinar las diferencias que existen en el manejo de estrés entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.</p> <p>Determinar las diferencias que existen en el estado de ánimo en general entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.</p>	<p>HIPÓTESIS GENERAL: Existen diferencias significativas en la inteligencia emocional entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.</p> <p>HIPÓTESIS ESPECÍFICOS: Existen diferencias significativas en la inteligencia emocional intrapersonal entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.</p> <p>Existen diferencias significativas en la inteligencia emocional interpersonal entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.</p> <p>Existen diferencias significativas en la adaptabilidad entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.</p> <p>Existen diferencias significativas en la inteligencia emocional en el manejo del estrés entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.</p> <p>Existen diferencias significativas en el estado de ánimo en general entre los educandos de primero a quinto de secundaria de una institución educativa pública, Lima.</p>	<p>Variable: inteligencia emocional</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Dimensiones</th> <th style="text-align: center;">Indicadores</th> <th style="text-align: center;">Ítems</th> <th style="text-align: center;">escala de medición</th> <th style="text-align: center;">Niveles o rangos</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Inteligencia intrapersonal</td> <td>autoconocimiento asertividad autocontrol autorealización Independencia</td> <td>1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15</td> <td style="text-align: center;">Ordinal</td> <td style="text-align: center;">Bajo. [60 – 119]</td> </tr> <tr> <td>Inteligencia Interpersonal</td> <td>Empatía. - Relaciones interpersonales. Responsabilidad.</td> <td>16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30</td> <td style="text-align: center;">Muy rara vez (1)</td> <td style="text-align: center;">Medio. [120 – 180]</td> </tr> <tr> <td>Adaptabilidad</td> <td>Solución de problemas. - Prueba de la realidad - Flexibilidad.</td> <td>31,32,33,34,35,36,37,38,39,40</td> <td style="text-align: center;">Rara vez (2)</td> <td style="text-align: center;">Alto. [181 – 240]</td> </tr> <tr> <td>Manejo de estrés.</td> <td>Tolerancia al estrés - Control de los impulsos.</td> <td>41,42,43,44,45,46,47,48,49,50,51,52</td> <td style="text-align: center;">A menudo (3)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Estado de animo</td> <td>- Felicidad - Optimismo</td> <td>53,54,55,56,57,58,59,60</td> <td style="text-align: center;">Muy a menudo (4)</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>					Dimensiones	Indicadores	Ítems	escala de medición	Niveles o rangos	Inteligencia intrapersonal	autoconocimiento asertividad autocontrol autorealización Independencia	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15	Ordinal	Bajo. [60 – 119]	Inteligencia Interpersonal	Empatía. - Relaciones interpersonales. Responsabilidad.	16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30	Muy rara vez (1)	Medio. [120 – 180]	Adaptabilidad	Solución de problemas. - Prueba de la realidad - Flexibilidad.	31,32,33,34,35,36,37,38,39,40	Rara vez (2)	Alto. [181 – 240]	Manejo de estrés.	Tolerancia al estrés - Control de los impulsos.	41,42,43,44,45,46,47,48,49,50,51,52	A menudo (3)		Estado de animo	- Felicidad - Optimismo	53,54,55,56,57,58,59,60	Muy a menudo (4)	
Dimensiones	Indicadores	Ítems	escala de medición	Niveles o rangos																																	
Inteligencia intrapersonal	autoconocimiento asertividad autocontrol autorealización Independencia	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15	Ordinal	Bajo. [60 – 119]																																	
Inteligencia Interpersonal	Empatía. - Relaciones interpersonales. Responsabilidad.	16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30	Muy rara vez (1)	Medio. [120 – 180]																																	
Adaptabilidad	Solución de problemas. - Prueba de la realidad - Flexibilidad.	31,32,33,34,35,36,37,38,39,40	Rara vez (2)	Alto. [181 – 240]																																	
Manejo de estrés.	Tolerancia al estrés - Control de los impulsos.	41,42,43,44,45,46,47,48,49,50,51,52	A menudo (3)																																		
Estado de animo	- Felicidad - Optimismo	53,54,55,56,57,58,59,60	Muy a menudo (4)																																		

TIPO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	POBLACIÓN Y MUESTRA	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	ESTADÍSTICA DESCRIPTIVA E INFERENCIAL
<p>TIPO DE ESTUDIO:</p> <p>DISEÑO: No experimental transversal.</p> <p>MÉTODO: hipotético deductivo</p> <p>ENFOQUE: Cuantitativo</p> <p>NIVEL. Descriptivo comparativo</p>	<p>POBLACIÓN:</p> <p>Consta con 358 estudiantes del 1º al 5º de educación secundaria de una Institución Educativa pública, Lima</p> <p>TIPO DE MUESTRA: probabilístico</p> <p>Tamaño de la muestra: Se determinó utilizando la fórmula</p> $n = \frac{N * Z_c^2 * p * q}{\{(N-1) * e^2\} + Z_c^2 * p * q}$ <p>TAMAÑO DE MUESTRA: 184 estudiantes</p>	<p>Técnica: Encuesta</p> <p>Instrumentos: Inventario</p> <p>Autor: Reuven Bar-On.</p> <p>Adaptación peruana: Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares Del Águila</p> <p>Año: 2005</p> <p>Aplicación: Niños y adolescentes entre 7 y 18 años.</p> <p>Forma de administración: Individual - colectivo</p>	<p>DESCRIPTIVA: Se procedió a hallar las frecuencias y porcentajes de los resultados en la muestra de estudio</p> <p>INFERENCIAL: Para la prueba de normalidad se usó el estadístico shapiro wilk y, para la comprobación de hipótesis se hizo uso de la prueba estadística H de Kruskal Wallis.</p> <p>Para el análisis del tratamiento estadístico se utilizó el software estadístico SPSS versión 26.</p>

Anexo B: Matriz de operacionalización de la variable inteligencia emocional

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Niveles o rangos
Inteligencia emocional	Inteligencia Intrapersonal	autoconocimiento - asertividad - autocontrol - autorrealización - Independencia	1,2,3,4 ,5,6,7, 8,9,10, 11, 12,13,1 4,15	Ordinal	Bajo. (60 – 119) Medio. (120 – 180) Alto. (181–240)
	Inteligencia Interpersonal	- Empatía. - Relaciones interpersonales. - Responsabilidad	16,17,18, 19,20,21, 22, 23,24,25, 26,27,28, 29,30	Muy rara vez (1) Rara vez (2) A menudo (3)	
	Adaptabilidad	- Solución de problemas. - Prueba de la realidad - Flexibilidad	31,32,33, 34,35,36, 37,38,39, 40	Muy a menudo (4)	
	Manejo de estrés	- Tolerancia al estrés - Control de los impulsos.	41,42,43, 44,45,46, 47,48,49,5 0,51,52		
	Estado de ánimo.	- Felicidad - Optimismo	53,54,55,5 6,57,58,59 ,60		

Anexo C: Instrumento de recolección de datos

I INVENTARIO EMOCIONAL Bar-On ICE: NA – Completo
Adaptado por Nelly Ugarriza Chávez y 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. Por favor haz un ASPA en la respuesta de cada oración.

Nº	INTELIGENCIA EMOCIONAL	<i>Valoración:</i>			
	Primera dimensión: intrapersonal	4	3	2	1
1	Es fácil para mi comprender las cosas nuevas				
2	Me siento bien conmigo mismo(a)				
3	Puedo fácilmente describir mis sentimientos				
4	Me gusta mi cuerpo				
5	Me gusta la forma como me veo				
6	Es fácil decirle a la gente como me siento				
7	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos				
8	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos				
9	Para mí es fácil decirles a las personas como me siento				
10	Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos				
11	Pienso que las cosas que hago salen bien				
12	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago				
13	Me siento seguro (a) de mí mismo(a)				
14	Me divierte las cosas que hago				
15	No tengo días malos				
	Segunda dimensión: interpersonal	4	3	2	1
16	Soy muy bueno(a) para comprender como la gente se siente				
17	Sé cómo se sienten las personas				
18	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos				
19	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste				
20	Se cuando la gente está molesta aun cuando no dicen nada				
21	Me gustan todas las personas que conozco				
22	Pienso bien de todas las personas				
23	Tener amigos es importante				
24	Hago amigos fácilmente				
25	Me agradan mis amigos				
26	Soy capaz de respetar a los demás				
27	Peleo con la gente				

28	Intento no herir los sentimientos de las personas				
29	Me importa lo que les sucede a las personas				
30	Me agrada hacer cosas para los demás				
	Tercera dimensión: adaptabilidad	4	3	2	1
31	Puedo comprender preguntas difíciles				
32	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles				
33	No me doy por vencido(a) ante un problema hasta que lo resuelvo				
34	Soy bueno(a) resolviendo problemas				
35	Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido				
36	Debo decir siempre la verdad				
37	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles				
38	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero				
39	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas				
40	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.				

	Cuarta dimensión: manejo de estrés	4	3	2	1
41	Sé cómo mantenerme tranquilo (a)				
42	Nada me molesta				
43	Me molesto demasiado de cualquier cosa				
44	Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto(a) por mucho tiempo.				
45	Para mí es difícil esperar mi turno				
46	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto				
47	Me es difícil controlar mi cólera				
48	Tengo mal genio				
49	Me molesto fácilmente				
50	Demoro en molestarme				
51	Me fastidio fácilmente				
52	Cuando me molesto actué sin pensar				
	Quinta dimensión: estado de ánimo en general	4	3	2	1
53	Me gusta divertirme				
54	Soy feliz				
55	Me agrada sonreír				
56	Sé cómo divertirme				
57	No me siento muy feliz				
58	Me siento feliz por la clase de persona que soy				
59	Espero lo mejor				
60	Sé que las cosas saldrán bien				

Gracias por completar el cuestionario

Anexo D: Ficha técnica

CARACTERÍSTICAS DEL CUESTIONARIO

- | | |
|---------------------------|--|
| 1) Nombre del instrumento | Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE:NA-Completa. |
| 2) Procedencia | Toronto, Canadá |
| 3) Autor: | Reuven Bar-On |
| Adaptación: | Nelly Ugarriza y Liz Pajares del Águila |
| 4) N° de ítems | 60 |
| 5) Administración | Individual o Colectiva |
| 6) Escala tipo Likert | Muy rara vez, rara vez, a menudo y muy a menudo. |
| 7) Forma | forma completa |
| 8) Duración | 20 a 25 minutos |
| 9) Población | Estudiantes |
| 10) Finalidad | Evaluar las habilidades emocionales y sociales. |
| 11) Materiales | cuestionario de la forma completa |
| 12) Codificación: | Este cuestionario evalúa cuatro dimensiones: I. Intrapersonal (ítems 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15); II. Interpersonal (ítems 16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27,28,29,30) III. Manejo del estrés (ítems 31,32,33,34,35,36,37,38,39,40) y IV. Adaptabilidad (ítems 41,42,43,44,45,46,47,48,49,50,51,52) V estado de ánimo en general (ítems 53,54,55,56,57,58,59,60) y por dimensiones, es necesario ingresar las respuestas a la plantilla de calificación computarizada, que nos brindará los puntajes convertidos para posteriormente, obtener el puntaje total y por dimensiones. |



UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO

**ESCUELA DE POSGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

Declaratoria de Originalidad del Autor

Yo, OSTOS INGA MARIA ALBERTINA estudiante de la ESCUELA DE POSGRADO del programa de DOCTORADO EN EDUCACIÓN de la UNIVERSIDAD CÉSAR VALLEJO SAC - LIMA ESTE, declaro bajo juramento que todos los datos e información que acompañan la Tesis titulada: "LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EDUCANDOS DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA", es de mi autoría, por lo tanto, declaro que la Tesis:

1. No ha sido plagiada ni total, ni parcialmente.
2. He mencionado todas las fuentes empleadas, identificando correctamente toda cita textual o de paráfrasis proveniente de otras fuentes.
3. No ha sido publicada, ni presentada anteriormente para la obtención de otro grado académico o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados.

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

Nombres y Apellidos	Firma
OSTOS INGA MARIA ALBERTINA DNI: 09630994 ORCID 0000-0002-1112-7926	Firmado digitalmente por: MOSTOSI el 06-08-2021 08:03:10

Código documento Trilce: INV - 0293641