



FACULTAD DE MEDICINA HUMANA Y CIENCIAS DE LA
SALUD

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA HUMANA

TESIS

Relación entre la Inteligencia Emocional y el Clima Social Escolar

(Realizado en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra
Señora de los Dolores, 2015)

PARA OBTENER EL TÍTULO PROFESIONAL DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

AUTOR:

Rosemary Cruz Ccama

AREQUIPA-PERÚ

2015

Dedicatoria

Gracias a Dios por permitirme concluir la presente investigación, ya que es él quien nos da el privilegio de la vida y nos da los instrumentos y la fuerza para lograr nuestras metas.

A mi mamita Francisca, por ser una gran mujer trabajadora y luchadora, porque es ella el gran motor de mi vida, agradezco toda su entrega, dedicación y apoyo incondicional.

A mi madre querida y mis padrinos Jenny y Hernán quienes son mis segundos padres, por enseñarme que todo se puede lograr cuando uno tiene la voluntad y el apoyo de la familia, infinitas gracias por todos los consejos llenos de sabiduría, por inculcarme los mejores valores, por invertir amor, tiempo, dinero y confianza en mí; es un gran privilegio ser su hija. ¡Son los mejores padres del mundo!.

Gracias a ustedes he logrado culminar mi carrera y el sueño de tener una hija profesional y psicóloga, hoy es una realidad.

A Sharmelí y Jorge, gracias por orientarme y ayudarme a salir adelante, hermana, gracias por ser ayuda incondicional y por estar pendiente de cada cosa que necesito, pues en ti tengo un espejo, ya que tus virtudes y gran corazón me llevan a admirarte más; has sido un maravilloso regalo de Dios.

A Martín, por ser parte importante en mi vida, gracias por comprenderme, ayudarme, llenar mis días de alegría y amor, te agradezco por estar conmigo incluso en los momentos más turbulentos y motivarme a superarme cada día más, personas como tú no se encuentran fácilmente, es una bendición y dicha tenerte incondicionalmente.

A Pablo, que a pesar que no esté físicamente, sé que ha estado cuidándome desde el cielo.

Agradecimientos

A la Universidad Alas Peruanas por abrirme sus puertas y darme la oportunidad de triunfar.

Al director de mi escuela Ps. Walter Portocarrero Salas, por velar por el bienestar de la Escuela Profesional de Psicología Humana y hacer que esta sea cada día mejor conjuntamente con los docentes que durante mis años de educación como profesional dedicaron su tiempo y experiencia para mi formación ética y educativa.

A mis asesores, Julio Huamaní Cahua, Ruth Gallegos Esquivias, Sandro Peralta Arotaipe, por el deseo de ayudar en todo momento, por el tiempo que dedicaron en haberme guiado y apoyado espléndidamente en la elaboración de esta investigación.

Resumen

La investigación realizada tuvo como objetivo conocer la relación entre la Inteligencia Emocional y las dimensiones del Clima Social Escolar en las estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, la muestra fue probabilística estratificada conformada por 271 estudiantes del primero al quinto de secundaria, la hipótesis a comprobarse fue: Existe relación directamente proporcional entre la Inteligencia Emocional y las dimensiones del Clima Social Escolar en las estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, se consideró como variable (x) la inteligencia emocional y como variable (y) el clima social escolar. Los instrumentos utilizados fueron: para la variable (x) el Test Conociendo mis Emociones de Ruíz y Benites (2004) y para la variable (y) la Escala del Clima Social en el Centro escolar (CES) de R.H. Moos (1984), a los mismos que se le aplicó la validez de constructo a través del análisis factorial exploratorio, el Test de Kolmogorov de Bondad de Ajuste a la curva normal ($p < 0.05$), el análisis de la Confiabilidad de la Consistencia Interna a través del Coeficiente Alfa de Cronbach, datos que nos indican que los instrumento presentan validez y confiabilidad para la presente muestra. La investigación es no experimental descriptiva correlacional transversal. El análisis estadístico es para datos categóricos, por presentar algunas variables distribución normal y otras variables distribución no normal. Llegando a concluir que el 48.3% de estudiantes está en el nivel bajo en la inteligencia emocional general, que presentan niveles buenos en las dimensiones de relaciones y cambio en aproximadamente el 50% de las estudiantes investigadas, en la dimensión estabilidad el 60.1% se encuentra en el nivel promedio y el 64.9% de las estudiantes se encuentran en el nivel malo en la dimensión autorrealización. Finalmente no existe relación estadísticamente significativa, entre las variables inteligencia emocional y las dimensiones del clima social escolar, excepto en la dimensión cambio donde si existe relación ($p < 0.05$).

Palabras clave: Inteligencia emocional, clima social escolar.

Abstract

The research aimed to know the relationship between Emotional Intelligence and Social Dimensions of Climate School in high school students of School Our Lady of Sorrows, stratified probability sample was composed of 271 students from first to fifth high school. The hypothesis tested was: There is direct relationship between emotional intelligence and dimensions of Climate Social School in high school students of School Our Lady of Sorrows, was considered as variable (x) emotional intelligence as a variable (y) the school social climate. The instruments used were: the variable (x) Test Knowing my emotions and Ruiz Benites (2004) and the variable (and) Scale of Social Climate in school (CES) HR Moos (1984), the same that was applied to the construct validity through factor analysis, the Kolmogorov Goodness of Fit to the normal curve ($p < 0.05$), the analysis of internal consistency reliability through Cronbach Alfa Coefficient, data indicate that the present instrument validity and reliability for this sample. The research is not experimental descriptive correlational cross. The statistical analysis for categorical data, some variables to present normal distribution and other variables not normally distributed. Coming to the conclusion that 48.3% of students are in the lowest level in the overall emotional intelligence, which have good levels in the dimensions of relations and change in approximately 50% of the students surveyed, dimension stability is 60.1% on average to 64.9% of students are in the wrong level in the self dimension. Finally there is no statistically significant relationship between the variables emotional intelligence and social dimensions of the school climate, except for the size change where possible relationship ($p < 0.05$).

Keywords: Emotional Intelligence, school social climate

ÍNDICE

Carátula	i
Dedicatoria	ii
Agradecimientos	iii
Resumen	iv
Abstract	v
Índice	vi
Lista de tablas	vii

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la realidad problemática	01
1.2 Delimitación de la investigación	05
1.2.1. Delimitación temporal	05
1.2.2. Delimitación geográfica	05
1.2.3. Delimitación social.	05
1.3 Formulación del problema	06
1.3.1. Problema principal	06
1.3.2. Problemas secundarios	06
1.4 Objetivos de la investigación	06
1.4.1. Objetivo general	06
1.4.2. Objetivos específicos	06
1.5 Hipótesis de la investigación	07
1.5.1. Hipótesis general	07
1.5.2. Hipótesis secundarias	07
1.6. Justificación de la investigación	07

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la Investigación	09
2.2. Bases teóricas.	14

2.2.1. Las emociones	14
2.2.2. Inteligencia Emocional	15
2.2.3. Habilidades de la inteligencia emocional	19
2.2.4. Inteligencia emocional e inteligencia racional	24
2.2.5. Inteligencia emocional en niños y adolescentes	26
2.2.6. Clima Social Escolar	30
2.2.7. Convivencia Escolar	36
2.2.8. Definición de términos	38

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Tipo de investigación	41
3.2. Diseño de la investigación	41
3.3. Población y muestra de la investigación	42
3.3.1. Población	42
3.3.2. Muestra	43
3.4. Variables, dimensiones e indicadores	44
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos	44
3.5.1. Instrumentos	44
3.5.2. Técnicas	48
3.6. Procedimientos	51

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Resultados	52
4.2. Discusión de los resultados	69
Conclusiones	73
Recomendaciones	74
Referencias Bibliográficas	75
Anexos	80
1) Instrumentos	81
2) Matriz de consistencia	87

Lista de Tablas

Tabla 1.	
<i>Población de estudiantes del 1ro al 5to de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.</i>	42
Tabla 2.	
<i>Muestra de estudiantes del 1ro al 5to de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.</i>	43
Tabla 3	
<i>Validez de Constructo del Test Conociendo Mis Emociones (N = 271).</i>	46
Tabla 4	
<i>Test de Kolmogorov de Bondad de Ajuste a La Curva Normal del Test Conociendo mis Emociones.</i>	46
Tabla 5	
<i>Análisis de la Confiabilidad del Test Conociendo mis Emociones (Test de Inteligencia Emocional).</i>	47
Tabla 6	
<i>Validez de Constructo de la Escala del Clima Social en el Centro Escolar (CES) (N = 271).</i>	49
Tabla 7	
<i>Test de Kolmogorov de Bondad de Ajuste a La Curva Normal de la Escala del Clima Social en el Centro Escolar (CES).</i>	50
Tabla 8	
<i>Análisis de la Confiabilidad de la Escala del Clima Social en el Centro Escolar (CES).</i>	50
Tabla 9	
<i>Análisis descriptivo de la edad de estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.</i>	53
Tabla 10	
<i>Distribución de frecuencias y porcentajes de los indicadores de la inteligencia emocional de estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.</i>	59

Tabla 11	
<i>Distribución de frecuencias y porcentajes de los niveles de inteligencia emocional de estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.</i>	56
Tabla 12	
<i>Distribución de frecuencias y porcentajes de la inteligencia emocional según grado de estudios en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.</i>	57
Tabla 13	
<i>Distribución de frecuencias y porcentajes de los indicadores del Clima Social Escolar en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.</i>	58
Tabla 14	
<i>Distribución de frecuencias y porcentajes de las dimensiones del Clima Social Escolar en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.</i>	60
Tabla 15	
<i>Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión relaciones del Clima Social Escolar según grado de estudios en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.</i>	61
Tabla 16	
<i>Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión autorrealización del Clima Social Escolar según grado de estudios en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.</i>	62
Tabla 17	
<i>Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión estabilidad del Clima Social Escolar según grado de estudios en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.</i>	63
Tabla 18	
<i>Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión cambio del Clima Social Escolar según grado de estudios en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.</i>	64

Tabla 19	
<i>Asociación entre la inteligencia emocional y la dimensión relaciones del Clima Social Escolar en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.</i>	65
Tabla 20	
<i>Asociación entre la inteligencia emocional y la dimensión autorrealización del Clima Social Escolar en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.</i>	66
Tabla 21	
<i>Asociación entre la inteligencia emocional y la dimensión estabilidad del Clima Social Escolar en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.</i>	67
Tabla 22	
<i>Asociación entre la inteligencia emocional y la dimensión cambio del Clima Social Escolar en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.</i>	68

Lista de Figuras

Figura 1	
<i>Diagrama de cajas y bigotes de la edad de estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.</i>	53
Figura 2	
<i>Diagrama barras de los indicadores de la inteligencia emocional de estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.</i>	55
Figura 3	
<i>Diagrama de sectores de los niveles de inteligencia emocional de estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.</i>	56
Figura 4	
<i>Diagrama barras de la inteligencia emocional según grado de estudios en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.</i>	57
Figura 5	
<i>Diagrama barras de los indicadores del Clima Social Escolar en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.</i>	59
Figura 6	
<i>Diagrama barras de las dimensiones del Clima Social Escolar en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.</i>	60
Figura 7	
<i>Diagrama barras de la dimensión relaciones del Clima Social Escolar según grado de estudios en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.</i>	61
Figura 8	
<i>Diagrama barras de la dimensión autorrealización del Clima Social Escolar según grado de estudios en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.</i>	62
Figura 9	
<i>Diagrama barras de la dimensión estabilidad del Clima Social Escolar según grado de estudios en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.</i>	63

Figura 10	
<i>Diagrama barras de la dimensión cambio del Clima Social Escolar según grado de estudios en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.</i>	64
Figura 11	
<i>Diagrama barras de la asociación entre la inteligencia emocional y la dimensión relaciones del Clima Social Escolar en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.</i>	65
Figura 12	
<i>Diagrama barras de la asociación entre la inteligencia emocional y la dimensión autorrealización del Clima Social Escolar en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.</i>	66
Figura 13	
<i>Diagrama barras de la asociación entre la inteligencia emocional y la dimensión estabilidad del Clima Social Escolar en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.</i>	67
Figura 14	
<i>Diagrama barras de la asociación entre la inteligencia emocional y la dimensión cambio del Clima Social Escolar en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.</i>	68

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la realidad problemática

La Inteligencia Emocional (IE) ha surgido en los últimos 25 años como un concepto muy relevante del ajuste emocional, el bienestar personal, el éxito en la vida y las relaciones interpersonales en diferentes contextos cotidianos.

El siglo XXI nos ha traído una nueva forma de ver la realidad más diversa sobre el funcionamiento de las personas y estamos tomando conciencia de forma lenta, aunque progresiva acerca de la educación de los aspectos emocionales, la cual tiene que ser atendida y apoyada por la familia, pero también de forma explícita por la escuela y la sociedad. (Fernández & Ruiz, 2008).

En la literatura especializada podemos encontrar una distinción entre aquellos modelos de IE que se focalizan en las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento

cognitivo (denominados “modelos de habilidad”) y aquellos que combinan o mezclan habilidades mentales con rasgos de personalidad tales como persistencia, entusiasmo, optimismo, etc. (denominados “modelos mixtos”). Los trabajos de investigación realizados apoyan la existencia de una IE que es considerada como una habilidad mental distinta de la inteligencia estándar, analítica (Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

De forma general, Mayer (2001) plantea que el concepto ha pasado en poco más de 10 años por tres etapas bien diferenciadas en donde, la primera etapa estuvo dedicado al desarrollo teórico y la conceptualización de modelos, luego la segunda etapa la cual implicó la creación y perfeccionamiento de instrumentos de evaluación y finalmente la tercera etapa que supuso un desarrollo exponencial de trabajos empíricos.

Siguiendo esta concepción sobre las emociones, la literatura científica ha prestado especial interés en los últimos años al estudio de las diferencias individuales en la habilidad para procesar y utilizar la información emocional partiendo de la hipótesis de que aquellas personas capaces de percibir y comprender las emociones, pueden asignar un significado a la experiencia emocional y regular sus sentimientos, así tendrán una mejor adaptación psicológica y social (Martorell, González, Rasal y Estellés, 2009). Estas habilidades han sido conceptualizadas de forma general bajo el término Inteligencia Emocional (IE).

En este sentido, la inteligencia emocional juega un papel elemental en el establecimiento, mantenimiento y calidad de un buen clima social escolar, constituyendo relaciones satisfactorias con docentes, alumnos y personal. Algunos estudios realizados han encontrado datos empíricos que apoyan la relación entre la IE y las relaciones interpersonales (Brackett et al., 2006; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Lopes, Salovey, Cote, Beers, 2005; citados en Fernández & Ruiz, 2008).

La capacidad para atender a nuestras emociones, experimentar con claridad los sentimientos y poder reparar los estados de ánimo negativos va a influir decisivamente sobre la salud mental de los estudiantes; la cual la Organización

Mundial de la Salud (OMS) la define como “un estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera, y es capaz de hacer una contribución a su comunidad”; y este equilibrio psicológico, a su vez, está relacionado y afecta al rendimiento académico final y las relaciones interpersonales en el centro educativo. Las personas con escasas habilidades emocionales es más probable que experimenten estrés y dificultades emocionales durante sus estudios y, en consecuencia se beneficiarán más del uso de habilidades emocionales adaptativas que les permiten afrontar tales dificultades. La IE podría actuar como un moderador de los efectos de las habilidades cognitivas sobre el rendimiento académico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Un estudio reciente sobre el bienestar infantil (Unicef, 2007; citado en Palomera, R.) reconoció la existencia de problemas severos de privación y desequilibrio psicológico entre niños y adolescentes, observando además que este comportamiento desordenado ha aumentado substancialmente en los últimos veinte años y aparece en etapas más tempranas. Pero en estos porcentajes podemos encontrar diferencias de grupo si atendemos a los criterios de género y edad. En el primer caso, las niñas tienen más riesgo de deterioro de su salud mental. Es decir, el 51% de padres con hijas entre los 6-10 años percibían a éstos como niñas llenas de energía en comparación con el 34% de padres que contestaron lo mismo para el rango de edad de 15-17 años. Esto se podría explicar como resultado de una mayor presión escolar y social a medida que las niñas crecen, pero también por razones de corte intrapersonal como el ritmo de desarrollo físico y psicológico, mayor en la adolescencia.

Asimismo, bajo la perspectiva de la inteligencia emocional, las diferencias individuales en función del sexo y la edad han sido ampliamente estudiadas. En lo que se refiere a la variable sexo, Mayer, Salovey y Caruso (2002); citados en Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M., y Guil, R. (2004), encontraron diferencias significativas entre las puntuaciones de ambos sexos a favor de las mujeres.

Estudios realizados en la Universidad de Cádiz (Gil-Olarte, Guil, Mestre y Núñez, 2005; Mestre, Guil y Gil-Olarte, 2004); citado en Callejas A., encuentran correlaciones estadísticamente significativas entre inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de secundaria, que se mantienen con independencia de la influencia que sobre las notas tiene la personalidad y la inteligencia general o el efecto combinado de ambos.

Otras investigaciones han encontrado relación entre la inteligencia emocional y la capacidad de regular las emociones (Cote, Lopes, Salovey y Berris, 2004; citado en Callejas A.), incluso estudios demuestran que la Inteligencia Emocional previene comportamientos no adaptativos tales como el ausentismo escolar o expulsiones por mala conducta, así como la relación con conductas no saludables donde la inteligencia emocional se relaciona inversamente con el maltrato entre compañeros, la violencia y positivamente con mejores niveles de ajuste psicológico (Extremera y Fernández- Berrocal, 2003).

Asimismo, es importante destacar la importancia de la educación en competencias emocionales como eje de la convivencia escolar, ya que están estrechamente vinculadas a una buena salud mental y calidad de vida. Investigaciones como las de Asher y Rose (1997), Slater y Lewis (2002) y Shaffer (2004); citados en Gómez, Rasal y Martorell, muestran que a medida que los niños y adolescentes van adquiriendo competencias emocionales se observan consecuencias positivas en sus comportamientos. Se concede un papel relevante a la formación en competencias socio-emocionales en los alumnos, ya que una adecuada inteligencia emocional se vincula con mejores niveles de ajuste psicológico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Extremera y Fernández – Berrocal, (2003) tras revisar diversas investigaciones encontraron cuatro áreas fundamentales en las que la falta de Inteligencia Emocional facilita la aparición de problemas entre los estudiantes, estos problemas asociados a niveles bajos de Inteligencia Emocional son déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado, disminución en la cantidad y calidad de relaciones interpersonales, descenso del rendimiento académico y la aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas.

El objetivo de esta investigación en ese sentido es relacionar la inteligencia emocional con el clima escolar en una Institución Educativa de la Ciudad de Arequipa, se realizó el estudio porque en nuestro medio no se ha encontrado investigaciones que abordan ambas variables. La inteligencia emocional, entendida como la habilidad para atender y percibir las emociones propias y ajenas de forma adecuada, la capacidad de comprenderlas y la destreza para regularlas en algunos ámbitos científicos, ha sido clave para conciliar los procesos cognitivos y afectivos y, aunque no libre de controversia, este concepto se está utilizando cada vez con más frecuencia para entender las relaciones sociales, el rendimiento académico, las relaciones interpersonales en los centros educativos, así como en el bienestar físico y psicológico.

Finalmente, la literatura ha mostrado que las carencias en las habilidades de IE afectan a los estudiantes dentro y fuera del contexto escolar. Aunque, la mayoría de los estudios han sido realizados con muestras de estudiantes universitarios, cada vez más están aflorando los trabajos empíricos realizados con adolescentes y en niños. (Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M., y Guil, R., 2004).

1.2 Delimitación de la investigación

1.2.1. Delimitación temporal

La investigación se realizó desde Junio del 2015 hasta Octubre del 2015.

1.2.2. Delimitación geográfica

La Institución Educativa de señoritas “Nuestra Señora de los Dolores” está ubicada en la Avenida Miguel Grau 301 en el Distrito de Cerro Colorado, en la provincia y departamento de Arequipa.

1.2.3. Delimitación social.

La investigación se realizó con estudiantes mujeres de primero a quinto del nivel secundario con edades comprendidas entre 11 a 17 años de edad, pertenecientes al colegio nacional Nuestra Señora de los Dolores de la Región de Arequipa.

1.3 Formulación del problema

1.3.1. Problema principal

¿Existe relación entre la Inteligencia Emocional y las dimensiones del Clima Social Escolar en las estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015?

1.3.2. Problemas secundarios

- ¿Cuál es el nivel de inteligencia emocional en las estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015?
- ¿Cuál es el nivel de las dimensiones del clima social escolar en las estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015?

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

Conocer la relación entre la Inteligencia Emocional y las dimensiones del Clima Social Escolar en las estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.

1.4.2. Objetivos específicos

- Identificar el nivel de inteligencia emocional en las estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.
- Identificar el nivel de las dimensiones del clima social escolar en las estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.

1.5 Hipótesis de la investigación

1.5.1. Hipótesis general

Hi: Existe relación directamente proporcional entre la Inteligencia Emocional y las dimensiones del Clima Social Escolar en las estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.

Ho: No existe relación directamente proporcional entre la Inteligencia Emocional y las dimensiones del Clima Social Escolar en las estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.

1.5.2. Hipótesis secundarias

H₁: Es probable que el nivel de inteligencia emocional sea bajo en las estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.

H₂: Es probable que el nivel de las dimensiones del clima social escolar sean bajos en las estudiantes de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.

1.6. Justificación de la investigación

La importancia del estudio radica en que hasta hace relativamente poco tiempo cuando se revisó la bibliografía sobre cómo deben educar los profesores, se enfatizaba el aprendizaje y la enseñanza. Escasa mención se daba a los sentimientos y emociones generadas por uno y otro. Es decir, la tendencia arraigada era la de manejar y, hasta cierto punto controlar, el comportamiento de nuestros alumnos sin atender a las emociones subyacentes a tales conductas. En la actualidad debemos comprender y crear en nuestros estudiantes una forma inteligente de sentir, sin olvidar cultivar los sentimientos de padres y educadores y, tras ello, el comportamiento y las relaciones familiares y escolares irán tornándose más equilibradas.

Desde el enfoque social, la investigación abordó uno de los objetivos más

importantes de las estudiantes, el cual es mantener las mejores relaciones interpersonales en los diversos espacios que las rodean.

Así mismo, para poder manejar los estados emocionales de los demás hay que ser capaz, previamente, de manejar bien los propios. Las personas emocionalmente inteligentes no sólo son más hábiles a la hora de percibir, comprender y manejar sus propias emociones, sino también son más capaces de extrapolar estas habilidades a las emociones de los demás.

Desde la perspectiva teórica, el tema investigado indica que en el 2015 se cumplen 25 años de la aparición del concepto de inteligencia emocional en el campo de las ciencias sociales y del comportamiento. Tras estas dos décadas y media de existencia científica y, aún en sus primeros pasos como constructo psicológico, la IE se ha convertido en un avivado y prolífico campo de estudio, tanto para sus detractores como defensores, sumergidos en un debate constante sobre el tema. En este momento de fuerte debate sobre los cambios educativos, es una buena ocasión para reflexionar sobre la inclusión de las habilidades emocionales de forma explícita en el sistema escolar.

La temática investigada desde la perspectiva psicológica, nos proporciona un marco adecuado para conocer los procesos emocionales básicos que subyacen al desarrollo de un apropiado equilibrio psicológico y ayuda a comprender mejor el papel mediador de ciertas variables emocionales de los alumnos y su influencia sobre el ajuste psicológico y el bienestar personal en la Institución educativa.

Como propuestas del estudio, educar la inteligencia emocional se ha convertido en una tarea necesaria en el ámbito educativo y la mayoría de los padres y docentes considera primordial el dominio de estas habilidades para el desarrollo evolutivo y socioemocional de sus hijos y alumnos. No obstante, hay muchas formas de llevarlo a cabo y, desde nuestro punto de vista, es muy importante enseñar a los niños y adolescentes programas de IE que de forma explícita contengan y resalten las habilidades emocionales basadas en la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones. Para mejorar la convivencia educativa y promover un clima escolar adecuado, es preciso enseñar a resolver conflictos de forma constructiva; es decir, pensando, dialogando y negociando. En los programas de promoción de un clima escolar favorable se están desarrollando en los últimos tiempos, la mediación y la negociación como métodos de resolución de conflictos sin violencia.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la Investigación

Castillo y Greco (2014), realizaron la investigación “Inteligencia emocional: un Estudio exploratorio en Escolares Argentinos de Contextos rurales”. El objetivo fue describir las características de las habilidades cognitivas que componen la inteligencia emocional en relación a una emoción positiva (alegría), en una muestra de 30 niños de 4° a 6° grado de una escuela de gestión pública de ámbito rural, mediante una entrevista semiestructurada creada ad hoc. Se observó que los escolares pudieron identificar la emoción en el área intrapersonal (percepción) aunque con dificultades en el dominio de identificación cognitiva; consideraron la redireccionalización y priorización del pensamiento en los estados positivos (facilitación); identificaron las causas del estado emocional (comprensión), asociándolas a aspectos de interacción social familiar; y mostraron un uso de estrategias activas y sociales para la situación mencionada (regulación). Se intenta un análisis de estas características en función del contexto rural estudiado. Se contribuye con datos empíricos al conocimiento de la inteligencia emocional y las emociones positivas en niños, considerando que su estudio podría aportar

información útil para la creación de programas de intervención y estimulación tendientes a lograr mayores niveles de bienestar psicológico y social en la infancia.

Gorostiaga, Balluerka, y Soroa (2014), realizaron la investigación “Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional”. La empatía es un proceso vicario que permite comprender y sentir los pensamientos y emociones de las demás personas. Actualmente no hay instrumentos en euskera que permitan medir de forma válida y fiable este constructo. Por ello, el primer objetivo de esta investigación consistió en adaptar el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA) a la cultura vasca y en validarlo en la población infantil, adolescente y juvenil. Como segundo objetivo, se examinaron las relaciones que presentan la empatía con la inteligencia emocional, el género y la edad. La muestra estuvo compuesta por 504 participantes (273 mujeres y 231 varones) de edades comprendidas entre los 10 y los 18 años pertenecientes a centros educativos del País Vasco. Todos ellos cumplieron el Test de Empatía Cognitiva y Afectiva, el Índice de Empatía para Niños y Adolescentes y la versión reducida del Trait Meta-Mood Scale para adolescentes. La relación de la empatía con las variables arriba señaladas, se observaron correlaciones de magnitud moderada entre las distintas dimensiones de la empatía y de la inteligencia emocional. Sin embargo, no se encontraron diferencias en empatía en función de la edad. Por último, las mujeres presentaron mayor nivel de empatía que los varones.

Además, se ha observado una relación entre la empatía y la inteligencia emocional, lo cual pone de manifiesto que las personas que prestan atención a sus emociones extrapolan esa habilidad al campo interpersonal.

Ruvalcaba, Gallegos, Villegas, y Lorenzo (2013), realizaron la investigación titulada “Influencia de las habilidades emocionales, los estilos de comunicación y los estilos parentales sobre el clima familiar”. El objetivo de este trabajo es identificar la relación entre las habilidades emocionales de los padres, los estilos de comunicación utilizados con sus hijos y el estilo parental ejercido sobre las dimensiones del clima familiar. El estudio se llevó a cabo con una muestra de 468 padres de familia con al menos un hijo en edad escolar a quienes se aplicaron las siguientes escalas: Trait – Meta Mood Scale en Español (TMMS-24), Escala de Normas y Exigencias (ENEP), Escala de Afecto (EAP) y la Escala de Clima Social

Familiar. Los resultados señalan que la inteligencia emocional percibida de los padres, tienen un efecto indirecto en el clima familiar a través de la comunicación de tipo afectivo y el estilo parental inductivo. Así mismo, la variable relacionada al nivel de escolaridad de los padres presenta un valor predictivo específicamente para la dimensión relativa al crecimiento personal de los miembros de la familia.

Cava, y Musitu (2001), realizaron la investigación titulada “Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula”. En este estudio se analizan las diferencias entre autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social, niños rechazados e ignorados en comparación con sus compañeros bien adaptados socialmente, niños populares y de estatus medio. La muestra está constituida por 537 alumnos de edades comprendidas entre los 10 y 16 años de edad. Se realiza una evaluación multidimensional de la autoestima y de la percepción del clima escolar; y se utiliza un cuestionario sociométrico para la obtención de los tipos sociométricos. En los resultados se observan diferencias entre los niños con problemas de integración social en el aula y sus compañeros de autoestima en autoestima social y académica. Además, de la existencia entre los niños rechazados y los niños ignorados en autoestima familiar, y en algunas dimensiones de la percepción del clima escolar, nos confirma la necesidad de diferenciar ambos subgrupos en el análisis científico de esta realidad psicosocial.

Morales (2014), en su investigación titulada “El clima escolar y el rendimiento académico: estudio de la Institución Educativa de Versalles, Magangué”. El presente trabajo de investigación centró su estudio en la incidencia de los factores que intervienen en el clima escolar de la Institución Educativa Comunal de Versalles y como afecta este el rendimiento académico de los estudiantes. Con fines de implementar acciones en miras de la calidad educativa. Para la consecución del logro se llevó a cabo la aplicación de encuestas con las que se midió el clima social escolar y para referenciar el rendimiento académico se tomó la información del SIMAT y el ICFES de los años 2010, 2011 y 2012. En este proceso de análisis se estudió la interacción entre las características físicas del sitio donde se imparte la clase, las características de estudiantes y docentes, la misma asignatura, las estrategias pedagógicas y didácticas utilizadas, e incluso las particularidades del

establecimiento educativo y la calidad de las relaciones entre estudiantes, y entre docentes y estudiantes en el aula, para identificar los aspectos relevantes que afectan a los estudiantes en el desarrollo cognitivo y emocional en el establecimiento educativo.

Saavedra y Cutipa (2013), en su investigación titulada “Influencia de la expresión gráfico plástica en el desarrollo de la inteligencia emocional en niños de 5 años de la I.E.I. N° 192 Puno”. Responde a la necesidad de conocer los resultados de la influencia de la Expresión Gráfico Plástico en la Inteligencia Emocional; siendo el objetivo general: Determinar la influencia de la expresión Gráfico Plástica en el desarrollo de la inteligencia emocional de los niños (as) de 5 años de la I.E.I. N° 192 Puno, 2013 .En el marco teórico: como antecedentes se obtuvo cuatro trabajos de investigación, recopilados de la Biblioteca Especializada de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNA; siendo una de estas: “Los juegos sociales en el desarrollo de la inteligencia emocional en niños y niñas de 4 años de la I.E.P “El Buen Pastor” en el año 2010” cuyas autoras son Kathya Nohelia Belon Cruz y Kelly Muriel Pineda Calla; y, “La inteligencia emocional de los alumnos durante el estudio y el aprendizaje en el primer y segundo grado del CEP “Kelluyo” en el año 2001” cuyo autor es Víctor Caljaro Tarqui. En el sustento teórico; se menciona contenidos sobre: gráfico plástico y la inteligencia emocional, y temas afines a estos. La hipótesis de investigación es: “La Expresión Gráfico Plástica, influye positivamente en el desarrollo de la Inteligencia Emocional de los niños (as) de 5 años de la I.E.I. N° 192 Puno 2013”. El tipo de Investigación es Experimental cuyo diseño es pre experimental, con pre y pos prueba que se aplicó solo al grupo experimental. Las técnicas utilizadas para la recolección de datos: es la observación utilizando instrumentos como: la prueba de entrada y salida, y la ficha de observación. Finalmente se presenta los resultados; diseñados en cuadros y gráficos con sus respectivas interpretaciones y análisis.

Echavarría, (2012), en su investigación titulada “Estrategias de afrontamiento al estrés en relación con la inteligencia emocional en niños de 7 a 12 años de edad víctimas de desastre“, aquí estudio la relación entre las estrategias de afrontamiento al estrés y la inteligencia emocional en una muestra de 227 niños víctimas de desastre, de ambos sexos, cuyas edades fluctúan entre 7 y 12 años de

edad. Para establecer la relación entre dichas variables se utilizó el diseño correlacional; en tanto para la recolección de datos, se aplicó la Escala de Estrategias de Afrontamiento al Estrés en Niños, la que fue creada por el investigador, cuya validez se estableció mediante el criterio de jueces y la confiabilidad a través del análisis interno donde se obtuvo un alfa de Cronbach de .787 para la Estrategia de Afrontamiento Centrado en el Problema y de .696 para la Estrategia de Afrontamiento Centrado en la Emoción; así mismo, se empleó el Inventario de Inteligencia Emocional Baron ICE:NA, que fue adaptado y estandarizado a una muestra limeña por Ugarriza y Pajarez (2003). Los resultados del análisis de correlación Rho de Spearman indicaron que existe una relación estadísticamente significativa entre las estrategias de afrontamiento al estrés centradas en el problema y el cociente emocional total, siendo la misma de .36 ($p < .01$); igualmente, se encontró una relación significativa y moderada entre las estrategias de afrontamiento centradas en la emoción y el cociente emocional total, con una correlación de .41 ($p < .01$).

Valqui, A. (2012), en la Universidad Nacional de San Martín-Tarapoto, realizó la investigación titulada “La inteligencia emocional y su relación con el clima social escolar en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa N° 00815 De Carrizal, Año 2011”. El presente estudio tuvo por objetivo determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional y el clima social escolar en los estudiantes del nivel secundaria de la Institución Educativa N° 0815 de Carrizal, año 2011. La muestra estuvo constituida por 71 estudiantes del primer al quinto grado, estos estudiantes desarrollaron los instrumentos de recolección de datos. La investigación fue de tipo básica, de nivel descriptivo, con diseño de investigación no experimental, transeccional correlacional. Los instrumentos utilizados fueron el inventario de inteligencia emocional y el inventario de clima social escolar. Según los resultados, la relación que existe entre la inteligencia emocional y el clima social escolar es significativa en los estudiantes del nivel secundaria de la Institución Educativa N° 0815 de Carrizal, año 2011, con t calculada (t_c : 22,88) mayor a t tabulada (t_t : 1,997), al 5% de nivel de significancia y grados de libertad ($n - 2$). El mayor porcentaje de alumnos tienen nivel bajo en inteligencia emocional y sus dimensiones, representado por el 43,66% en inteligencia emocional, el 40,85% en autoconocimiento, el 49,30% en autorregulación, el 43,66%, en

motivación, el 42,25% en empatía y el 47,89% en habilidades sociales. El mayor porcentaje de alumnos, representado por el 39,44% perciben el clima social escolar de la Institución Educativa N° 00815 de Carrizal en un bajo nivel, el 42,25% perciben a las relaciones en un nivel medio, el 42,25% perciben el desarrollo personal bajo nivel, el 43,66% consideran que la estabilidad es de bajo nivel y el 42,25%, perciben al sistema de cambio en un nivel bajo. La correlación es positiva muy fuerte (γ : 0,92) entre la inteligencia emocional y el clima social escolar, este coeficiente es significativo a un nivel de 0,01 de probabilidad de error, siendo $p < 0,01$, de acuerdo con γ^2 (0,85) la inteligencia emocional explica el 85% al clima social escolar, como también del clima social escolar explica el 85% a la inteligencia emocional.

2.2. Bases teóricas.

2.2.1. Las emociones

Las emociones son mecanismos que nos ayudan a reaccionar con rapidez ante acontecimientos inesperados, a tomar decisiones con prontitud y seguridad y nos permiten comunicarnos con otras personas de forma no verbal (Martin, y Boeck, 2007, p. 36). Nos ayudan a tomar decisiones, a donde nos vamos de vacaciones, con quien nos casamos, o si estamos en condiciones de aceptar una determinada tarea. Cuanto más variadas son las posibilidades de elección, menos nos ayuda la lógica formal por si sola (Martin, y Boeck, 2007, p. 36).

Para Zaccagnini (2004) las emociones “son una compleja combinación de procesos corporales, perceptuales y motivacionales que producen en las personas un estado psicológico global, que puede ser positivo o negativo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga duración, y que genera una expresión gestual que puede ser identificada por las demás personas” (p.61).

Por otro lado Darder y Bach (2006) definen las emociones “como el conjunto de patrones y respuestas corporales, cognitivas y a la vez conductuales que adoptamos y aplicamos las personas ante aquello que nos ocurre y también ante aquello que creamos o proyectamos. En ellas se conjugan lo innato, lo vivido y lo aprendido” (p. 66).

Todas las emociones poseen unos componentes conductuales particulares que son la forma en que estas se muestran externamente. Las emociones mueven al mundo, tal es así que existen personas capaces de realizar grandes

sacrificios por amor, como también existen aquellas que han cometido atrocidades por envidia o por celos. La palabra emoción proviene del latín *movere* que significa “mover”, y es justamente un estado del cuerpo que nos mueve a comportarnos de una determinada manera (Santin, 2005, p. 22).

Hay abundancia de emociones y actualmente no hay una idea clara de cuáles podrían ser las emociones primarias, aunque sí podemos dar una idea clara de cuáles podrían ser las principales familias de emociones.

Daniel Goleman en su libro “Inteligencia Emocional” citado por (Muro, 2013, p. 4), propone las siguientes:

- **La ira:** rabia, enojo, resentimiento, furia, exasperación, indignación, acritud, animosidad, hostilidad y en el caso más extremo, odio y violencia.
- **Tristeza:** aflicción, pena, desconsuelo, pesimismo, melancolía, autocompasión, soledad, desaliento, desesperación, y en caso patológico, depresión.
- **Miedo:** ansiedad, aprensión, temor, preocupación, consternación, inquietud, desasosiego, incertidumbre, nerviosismo, angustia, susto, terror y en el caso que sea psicopatológico, fobia y pánico
- **Alegría:** felicidad, gozo, tranquilidad, contento, beatitud, deleite, diversión, dignidad, placer sensual, estremecimiento, raptó, gratificación, satisfacción, euforia, capricho, éxtasis, y en el caso extremo, manía.
- **Amor:** aceptación, cordialidad, confianza, amabilidad, afinidad, devoción, adoración, enamoramiento y ágape.
- **Sorpresa:** sobresalto, asombro, desconcierto, admiración.
- **Aversión:** desprecio, desdén, displicencia, asco, antipatía, disgusto y repugnancia.
- **Vergüenza:** culpa, perplejidad, desazón, remordimiento, humillación, pesar y aflicción.

2.2.2 Inteligencia Emocional

A) Inteligencia emocional según John Mayer y Peter Salovey

Mucho se ha hablado respecto de todo lo que pueda estar vinculado al conocimiento de la inteligencia emocional. Los primeros investigadores en

establecer una definición fueron los doctores en psicología John Mayer y Peter Salovey citado por (López y Gonzales, 2003, p.8), quienes puntualizaron que se trataba de: “La habilidad para supervisar los sentimientos y emociones propias y ajenas, con el fin de lograr discriminarlos y utilizar esta información en la orientación del pensamiento y el comportamiento propio”

La inteligencia emocional es ese algo que nos orienta a un mejor recaudo respecto a la manera de como manejamos nuestro comportamiento y tomamos nuestras decisiones personales, de tal manera que nos permitan obtener resultados positivos (Bradberry y Greaves, 2012, p. 15).

Usar la inteligencia emocional es saber valorar los beneficios del dominio emocional frente a la frustración o desánimo del presente.

El mérito de Mayer y Salovey citado por (Martin, y Boeck, 2007, p. 22) estriba en que concretaron que es lo que de hecho integra la competencia emocional e identificaron cinco capacidades parciales diferentes, entre ellas:

a) Reconocer las propias emociones. Poder hacer una apreciación y dar nombre a las propias emociones es uno de los pilares de la inteligencia emocional, en el que se fundamenta la mayoría de las otras cualidades emocionales. Solo quien sabe porque se siente como se siente puede manejar sus emociones, moderarlas y ordenarlas de manera consciente. La conciencia de uno mismo, es la capacidad de controlar sentimientos de un momento a otro, es fundamental para la penetración psicológica y la comprensión de uno mismo.

b) Saber manejar las propias emociones. Emociones como la ira, el miedo o la tristeza son mecanismos de supervivencia que forman parte de nuestro bagaje básico emocional. No podemos elegir nuestras emociones, no se puede simplemente desconectar o evitar. Pero esta en nuestro poder conducir nuestras reacciones emocionales. Lo que hagamos con nuestras emociones, el hecho de manejarlas de forma inteligente, depende de la inteligencia emocional.

c) Utilizar el potencial existente. Un elevado cociente intelectual por sí solo no nos convierte, ni en el primero de la clase, ni en premio nobel. Los verdaderos buenos resultados requieren cualidades como la perseverancia, disfrutar aprendiendo, tener confianza en uno mismo y ser capaz de sobreponerse a las derrotas.

d) Saber ponerse en el lugar de los demás. La empatía ante otras personas requiere de la predisposición a admitir las emociones, escuchar con concentración y ser capaz también de comprender pensamientos y sentimientos que no se hayan expresado verbalmente.

e) Crear relaciones sociales. En todo contacto con otras personas entran en juego las capacidades sociales. Que tengamos un trato satisfactorio con las demás personas depende, entre otras cosas, de nuestra capacidad de cultivar y crear las relaciones, de reconocer los conflictos y solucionarlos, de encontrar el tono adecuado y de percibir los estados de ánimo del interlocutor.

B) Inteligencia emocional según Daniel Goleman

Posteriormente Goleman (1996), con la publicación de su libro *Inteligencia Emocional*, contribuyó definitivamente a que este nuevo concepto se extendiera más allá de los estrechos círculos universitarios y a que se empleara en ámbitos cada vez más diversos: en el mundo de la empresa, en el contexto escolar y familiar (Santin, 2005, p. 7).

Para Goleman citado por (Salvador, 2010, p.45), el control emocional implica una serie de consecuencias positivas para la persona, en concreto, resalta las siguientes:

a) Autoconocimiento personal.

- Mejora el reconocimiento y la designación de las propias emociones.
- Mayor capacidad para entender las causas de los sentimientos.
- Reconocimiento de la diferencia entre sentimientos y acciones.

b) Manejo de las emociones

- Mayor tolerancia ante las frustraciones y manejo del enfado.
- Menor cantidad de bromas, peleas e interrupciones.
- Mayor capacidad para expresar adecuadamente el malestar, sin pelear.
- Menor comportamiento agresivo o destructivo.
- Más sentimientos positivos sobre ellos mismos y los demás.
- Mejor manejo del estrés.
- Menor soledad y ansiedad social.

c) Aprovechamiento productivo de las emociones

- Más responsabilidad.
- Mayor capacidad de concentrarse en la tarea que se tiene entre las manos y de prestar atención.
- Menos impulsividad y mayor autocontrol.
- Mejor rendimiento.

d) Empatía: interpretación de las emociones

- Mayor capacidad para comprender el punto de vista de otra persona.
- Mejora de la empatía y la sensibilidad para percibir los sentimientos de otros.
- Optimiza la capacidad de escucha.

e) Manejo de las relaciones personales

- Aumento de la capacidad para comprender y analizar las relaciones.
- Mejora de la resolución de los conflictos.
- Solución de problemas planteados en las relaciones.
- Mayor habilidad y actitud positiva en la comunicación.
- Más popularidad y sociabilidad.
- Mayor preocupación y consideración.
- Mayor solicitud por parte de sus pares.
- Mayor cooperación, ayuda y actitud de compartir.
- Actitud más democrática en el trato con los otros.

2.2.3 Habilidades de la Inteligencia Emocional

a) Autoconocimiento emocional. Es la capacidad de conocer los propios estados emocionales que se manifiestan a través de las emociones. Cuando esta se obtiene la persona es capaz de reconocer cuáles de las emociones son propias y cuáles son las de los demás. Este autoconocimiento proporciona seguridad en el propio desempeño y permite acceder a opciones para reaccionar frente a la emoción (López y Gonzales, 2003, p.22).

Puede definirse de forma más precisa como la capacidad de darse cuenta, de conocer las propias emociones y sentimientos en el momento que tiene lugar, así como los motivos por los que se origina (Adam y Darder, 2007, p.23).

Distinguir un sentimiento mientras ocurre supone una inteligencia emocional desarrollada. Esta habilidad es la piedra angular de la inteligencia emocional. Requiere una atención plena en nuestro estado interno y nuestra reacción ante la emoción, así como la relación con los estímulos que lo han provocado. La forma de reconocer la emoción es mantener una actitud neutra ante ella, sin juzgarla ni rechazarla (Muro, 2013, p. 10).

b) Manejo de las emociones. Hace referencia a un conjunto de habilidades que permiten mantener bajo control las emociones negativas. No se puede evitar en todo momento experimentar estas emociones, sino conseguir que tengan lugar de forma adaptativa, es decir que su frecuencia, intensidad y duración no interfieran en la vida de la persona, en su ámbito personal, familiar, social, laboral, etc., e incluso que puedan ser, una vez encausadas, beneficiosas y facilitadoras de conductas deseables en todas las áreas de la vida de una persona antes mencionada (Adam y Darder, 2007, p.23). Es decir que se trata de controlar las emociones intensas, los sucesos adversos y las condiciones estresantes (Salvador, 2010, p.35). Asumiendo la responsabilidad de los propios actos y reacciones, para crear un manejo que logre la expresión adecuada (López y Gonzales, 2003, p.23).

Muro, (2013), nos muestra algunas emociones y las técnicas para manejarlas:

- **El enfado** tiene como detonante la sensación de hallarse amenazado. Quizá es la emoción más persistente y difícil de controlar aunque no es ingobernable. Para su control debemos intervenir en los pensamientos hostiles que lo alimentan. Entre las técnicas de control eficaces destacan la relajación, la comprensión y una actitud contraria al enfado.
- **El miedo** como reacción ante un peligro real tiene un valor adaptativo y se relaciona con una conducta de huida o lucha. Cuando se produce sin una causa real y de forma persistente, la emoción se denomina ansiedad. Las técnicas de manejo de la ansiedad consisten en la relajación, el cambio del foco de atención, la inducción del pensamiento positivo o la utilización del sentido del humor. Una buena prevención de la ansiedad es el aumento de ejercicio, dieta baja en calorías y cantidad apropiada del sueño y descanso. Es decir, hábitos de conducta que incrementan la secreción de serotonina.
- En cuanto a **la tristeza**, las técnicas son la modificación de conducta y la utilización de otra de las habilidades de la inteligencia emocional, el optimismo.

c) **Capacidad de automotivación.** Esta competencia tiene que ver con el autocontrol para dirigir las emociones hacia un objetivo inmediato o a largo plazo. Se ha dicho que las emociones producen reacciones rápidas que conducen a actuar en función a lo que sentimos en aquel momento. Las emociones por lo tanto impulsan a actuar. Si dirigimos los impulsos en función de aquello que racionalmente queremos conseguir, adquirimos una predisposición personal global (racional y emocional) para la consecución de los objetivos propuestos (Adam y Darder, 2007, p.14).

Esta competencia se manifiesta en las personas que muestran un gran entusiasmo por su trabajo y por el logro de las metas por encima de la simple recompensa económica, con un alto grado de iniciativa, compromiso, y con gran capacidad optimista en la consecución de sus objetivos. La motivación y el placer que experimentamos en aquello que realizamos produce una satisfacción que incrementa la dedicación continuada, y, a su vez genera optimismo y confianza en las propias fuerzas (Adam y Darder, 2007).

Por otro lado la automotivación, se relaciona con conceptos psicológicos como son: el control de los impulsos o capacidad de resistencia a la frustración, el control de pensamientos negativos, el estilo atributivo de los éxitos, fracasos y la autoestima. La capacidad de automotivarse se pone a prueba cuando surgen los problemas o dificultades. Entonces hay que pensar que las cosas irán bien ya que es crucial para el desarrollo de los hechos (Muro, 2013, p.11).

d) Empatía. Es la capacidad de sintonizar emocionalmente (y también cognitivamente) con los demás y supone una base importante sobre la cual se asientan las relaciones interpersonales positivas. Desde este punto de vista podemos afirmar que la empatía sería una disposición emotiva que favorecería la calidad en las relaciones sociales (Roche-Olivar, 2004, p.32).

La empatía se edifica sobre la conciencia de uno mismo ya que mientras más abiertos estemos a nuestras emociones mejor podremos interpretar nuestros sentimientos y así comprender los sentimientos de los demás. El tener empatía con otros nos permite estar mejor adaptados emocionalmente, nos hace más sociables y sensibles (Muro, 2013, p. 11).

Nuestras emociones provocan reacciones emotivas, positivas o negativas. Como también las emociones de los otros provocan o disparan emociones hacia nosotros. La conciencia de uno mismo y el conocimiento de las propias emociones es la base para la comprensión del otro. De esta forma nos permite identificar e interpretar las manifestaciones verbales y no verbales de los individuos para entablar relaciones más afectuosas y saludables (Adam y Darder, 2007, p.15).

e) Manejo de las relaciones o habilidades sociales. Están relacionadas con la popularidad, liderazgo y eficacia interpersonal. Son útiles cuando queremos dirigir y resolver conflictos. Se utilizan también para la cooperación y el trabajo en equipo. Daniel Goleman (1996) citado por (Muro, 2013, p.12), indica que los objetivos a reeducar en un estudiante, fuera de conceptos puramente intelectuales serían los siguientes:

- **Confianza:** sensación de controlar el propio cuerpo y conducta

- *Curiosidad*: la sensación de que descubrir algo nuevo es positivo
- *Intencionalidad*: deseo y capacidad de lograr algo y actuar en consecuencia. Sentirse competente
- *Autocontrol*: capacidad de controlar las propias acciones con sensación de control interno de uno mismo.
- *Relación*: capacidad de relacionarse con los demás; comprender y ser comprendido.
- *Comunicación*: deseo y capacidad de intercambiar ideas y sentimientos con los demás. Esta capacidad exige la confianza en las personas y el placer de relacionarse con ellas.
- *Cooperación*: o capacidad de armonizar las propias necesidades con las de los demás

f) *Inteligencia Intrapersonal.* La primera que desarrolla la habilidad del conocimiento individual personal, su identidad, su autoestima. La inteligencia intrapersonal consiste, según la definición de Howard Gardner (1996), en el conjunto de capacidades que nos permiten formar un modelo preciso y verídico de nosotros mismos, así como utilizar dicho modelo para desenvolvernó de manera eficiente en la vida. Se trata de la capacidad para conocerse uno mismo y las propias emociones suficientemente bien como para aceptarse y expresarse uno mismo (Salvador, 2010, p.35).

A este grupo pertenecen tres habilidades:

- La autoconciencia: capacidad de saber que está pasando en nuestro cuerpo y que estamos sintiendo.
- El control emocional: regular la manifestación y/o modificar un estado anímico y su exteriorización.
- La capacidad de motivarse y motivar a los demás.

g) *Inteligencia Interpersonal.* Uno de los objetivos más importantes de cualquier persona es mantener las mejores relaciones posibles con las personas que nos rodean y para lograr esto es necesario poder manejar bien los propios estados emocionales para poder manejar los estados

emocionales de los demás. Y en efecto en este sentido la inteligencia emocional juega un papel elemental en el establecimiento, mantenimiento y calidad de las relaciones interpersonales (Fernández y Ruiz, 2008). En otras palabras es la capacidad para comprender y apreciar los sentimientos de otras personas, así como para mantener y establecer relaciones interpersonales mutuamente satisfactorias (Salvador, 2010, p.34).

A este grupo pertenecen dos habilidades:

- La empatía: entender que están sintiendo otras personas, ver cuestiones y situaciones desde su perspectiva.
- Habilidades sociales: habilidades que rodean la popularidad, el liderazgo y la eficacia interpersonal, y que pueden ser usadas para persuadir y dirigir, negociar y resolver disputas, para la cooperación y el trabajo en equipo.

h) Solución de problemas. Se entiende como la capacidad de ajustarse de manera realista y flexible a los cambios y resolver problemas eficazmente cuando estos surjan (Salvador, 2010, p.35).

Todos tenemos problemas. Un problema es algo que es necesario considerar o solucionar. Hay problemas buenos y malos; algunos los resolvemos de manera automática, con otros tenemos que luchar, algunos nos hacen felices y otros nos deprimen o llenan de ansiedad. Lo que varía es como los resolvemos, de manera rígida o flexible, de manera adaptativa o estéril, con calma o ansiedad (Cohen, 2003, p.32).

i) Felicidad – optimismo. Considerada como el talante para ser optimista y positivo. Así como para disfrutar de la vida; contribuye a la energía emocional y a la automotivación requeridas para lidiar con las demandas y las presiones cotidianas del entorno (Salvador, 2010, p.35).

El optimismo no niega los momentos de bajas, porque sería ser irrealista, no objetivo. El optimismo hace ver la evolución hacia un mejor estado, propiciando ciertos pensamientos y acciones que ayudan a hacer realidad un suceso en beneficio más que en perjuicio (Farias, 2012, p. 222).

j) La conducción de las relaciones. La empatía y el autocontrol emocional son las competencias que permiten dirigir las emociones propias, descubrir la de los otros, por lo tanto entender y orientar las relaciones. Dicho de otro modo orienta la dinámica de las relaciones hacia una finalidad deseada. Esta finalidad se debe entender como el deseo de impulsar unas relaciones que acerquen a las personas, que las hagan crecer, y a través del intercambio hagan provechosos su trabajo en común (Adam y Darder, 2007, p.15-16).

k) Consideración respecto a la acción. Es posible e indispensable educar las emociones. No se trata de intentar suprimirlas, sino de hacerlas conscientes, de reconocer su papel y canalizarlas de forma positiva. Es preciso conseguir la participación del individuo en su propia educación emotiva, para poder incrementar su autonomía (Adam y Darder, 2007, p.16).

2.2.4 Inteligencia emocional e inteligencia racional

Los impulsos, las emociones, la afectividad impregnan profundamente toda la actividad individual y colectiva del hombre. La tendencia a actuar en un sentido, la forma en como nos relacionamos, la adhesión a ciertos grupos, la decisiones importantes de nuestra vida, tienen todas un fuerte componente emocional que matiza nuestros comportamientos racionales (Adam y Darder, 2007, p.11).

La sociedad adquiere conciencia de la relación entre la razón y las emociones a causa de conflictos, de comportamientos desordenados, de trasgresión de una determinada racionalidad establecida. Y conocer la relación y dependencia mutua entre las dimensiones racional y emocional en la vida de la persona tiene una importancia capital para la formación y educación de los niños y jóvenes (Adam y Darder, 2007, p.11).

La mente emocional tiene su asiento en el Sistema Límbico, estructura ubicada bajo los hemisferios cerebrales, por lo que desde el punto de vista evolutivo es anterior al desarrollo de la corteza, zona donde radica la mente racional. El Sistema Límbico no posee control sobre sí mismo, de allí su especificidad de respuesta rápida frente a una situación alarmante. Por ello,

necesita una especie de “Administrador” que le indique cómo y cuándo actuar para dar sentido a la situación emocional y modular la respuesta impulsiva (Molina, 2002).

Este administrador racional se encuentra en el lóbulo frontal de la corteza cerebral. De lo anterior se evidencia que la respuesta emocional, conjuntamente con la respuesta racional, determinan las características de la personalidad y condicionan la manera en que un individuo es percibido, su posibilidad de respuesta y adaptación social, pero especialmente las emociones representan un elemento importante para la vida del ser humano, tanto desde el punto de vista biológico como en lo que respecta a sus relaciones con otros miembros de la sociedad (Molina, 2002).

En este sentido, Araya (2002) señala que “ambos aspectos del ser humano (racionalidad y emoción) están íntimamente ligados e interactúan cada vez que se genera una conducta. Claro que la efectividad con que el administrador funcione, depende tanto de su maduración con los años como de su entrenamiento”

La parte emocional y la parte lógica del cerebro cubren a menudo diferentes funciones al determinar nuestros comportamientos y sin embargo son completamente independientes. La parte emocional del cerebro responde más rápidamente y con más fuerza. La corteza, por otra parte, específicamente los lóbulos prefrontales, pueden actuar como un freno, dándole sentido a una situación emocional antes de que respondamos a ella. Cuando Phyllis se enfrentó a la burla cruel de sus compañeras de clase, logró dar un paso atrás y observar lo que había ocurrido, controlando su ira y su humillación (Shapiro, 1997, p. 14).

Con respecto a las implicaciones educativas, como lo señala Iriarte (1998), eminentes educadores modernos conceden más importancia a la inteligencia emocional en detrimento de la meramente intelectual o racional, destacando que para triunfar en la vida, no solo hay que poseer muchos conocimientos sino que es indispensable tener capacidad para establecer relaciones positivas con los demás, gozar de profunda autoestima, tener habilidades para superar las dificultades, valorar a las personas, no amilanarse ante los fracasos; en síntesis hay que desarrollar la afectividad hacia los otros y así mismo saber manejar las propias emociones.

Según Muro (2013), en la vida existen dos formas de tomar decisiones, con nuestra parte emocional o racional y en un momento u otro ambas pueden ser buenas o malas. Sus estudios demuestran que las mujeres tienden a ser más emocionales que racionales y los hombres tienden sin embargo a primar la racionalidad frente a la emoción. Sin embargo, esto no significa que una mujer no pueda actuar de una forma lógica en un momento dado o un hombre no pueda expresar abiertamente sus emociones mediante el amor, un llanto, sentimientos, ilusiones, etc. El problema reside cuando tanto hombre como mujeres dejamos que intervenga tanto la lógica como la emoción en un momento en el que no debería aparecer y por eso es de gran importancia el control sobre nosotros mismos y nuestros actos de forma que seamos capaces de saber en qué momentos deben primar nuestra parte emocional y/o racional. La clave está en nuestro desarrollo personal, nuestro conocimiento y atención a los hechos que ocurren y el conseguir un equilibrio entre nuestras dos mentes (Muro, 2013, p. 14).

2.2.5 Inteligencia emocional en niños y adolescentes

La Inteligencia Emocional, como toda conducta, es transmitida de padres a niños, sobre todo a partir de los modelos que el niño se crea. Tras diversos estudios se ha comprobado que los niños son capaces de captar los estados de ánimo de los adultos (en uno de estos se descubrió que los bebés son capaces de experimentar una clase de angustia empática, incluso antes de ser totalmente conscientes de su existencia. Goleman, (1996).

Para Muro (2013), es conveniente conocer el desarrollo emocional de un niño según sus etapas en el crecimiento para poder estimular unas habilidades u otras en cada etapa:

- A los 2 meses son capaces de mostrar una conducta social expresada con la sonrisa. Durante esta etapa es necesario un adecuado apego, debido a que proporciona la seguridad emocional del niño, ser aceptado y protegido incondicionalmente. Dicho apego durante los dos primeros años del niño ayuda a formar hijos estables emocionalmente. Por ello, la madre tiene un papel importantísimo en esto, ya que el apego se consigue con la presencia y el cariño que se le da al bebe, desarrollándose un nexo especial a través de la lactancia y con el padre la formación de la inteligencia emocional se

desarrolla cuando acuna al bebé y le brinde cariño, a medida que el pequeño sienta su presencia y sus olores se fomentará su inteligencia emocional.

El bebé que tenga una inteligencia emocional desarrollada correctamente mediante el apego, será seguro de sí mismo, sin inseguridades que le deriven problemas emocionales durante su vida.

- Entre los 6 y 9 meses el bebé puede mostrar timidez y miedo a estar con personas que no son de su confianza. Para esto cuando los bebés perciben la cercanía y protección constante de sus padres o los cuidadores, se sienten estimulados a descubrir y entender el mundo. Solo así se sienten seguros.
- A los 10 meses ya aparecen las emociones básicas: alegría, irritación, tristeza, sorpresa, disgusto y miedo. Sin embargo puede haber situaciones excepcionales que pueden llegar a alterar esta situación. Por ejemplo, un niño maltratado puede expresar sentimiento de miedo y tristeza ya a los 3 meses de edad cuando en circunstancias normales no se mostraría hasta los 7 u 8 meses. Para cubrir estas necesidades básicas es fundamental cargar al bebé con frecuencia y mantenerse alerta a dichas necesidades, ya que es esencial para su desarrollo emocional.
- A los 2 años de edad tienen el sentimiento de culpabilidad cuando el niño se ha portado mal y empiezan a sentir vergüenza ante el fracaso. A esta edad el niño es muy sociable, y siente un cierto apego a sus padres debido a la cercanía que ha tenido con ellos durante su corta vida. Es decir, a esta edad ya se han desarrollado emociones positivas y negativas. La seguridad del afecto de los padres es lo que permite al niño, apartarse, explorar y una correcta educación proporciona la seguridad y el apoyo afectivo necesarios para sus nuevos encuentros.
- Entre los 2 y 7 años de edad el niño pasa de tener una rabieta sin dirigirla hacia nadie a tener enfados con otras personas. El niño se va haciendo cada vez más consciente de sí mismo como persona, lo que le lleva a tener conflictos con los demás. En esta etapa el niño se ve obligado a obedecer según los principios y reglas de los adultos, padres o profesores. Los valores y obligaciones morales se vinculan con la obediencia a las reglas y no tanto a las propias intenciones. Por lo que es necesario que a partir de ahora se

cobre gran fuerza educativa, la satisfacción ante el elogio o ante las muestras de aprobación de aquellos a quien él aprecia.

- Alrededor de los 5 a 6 años cuando el niño tiene un sentido firme de sí mismo y se compara con otros niños. Los sentimientos que entonces muestra debido a las comparaciones son: orgullo, humildad, inseguridad o confianza en sí mismo, celos y envidia. Para encaminar adecuadamente estas emociones es necesario que el niño tenga modelos a seguir, ya que la inteligencia emocional se desarrolla mediante la observación, la imitación, la instrucción y la aplicación.
- Entre los 7 y 11 años el pensamiento es más flexible y general, los niños se comportan de acuerdo a las convenciones y expectativas de los demás. Casi todo tiene un contenido emocional y muy pocas acciones o pensamientos son intelectuales. Por lo que, es necesario enseñarles con ejemplo, debido a que es la mejor manera para que los niños entiendan como expresar correctamente las emociones, sin causar daño.

Pero, si tiene una IE desarrollada desde la infancia, será una persona estable emocionalmente, pudiendo convertirse en un líder nato, comprensivo y empático con el resto de las personas, generando un ambiente grato que lo llevará el éxito en su vida afectiva.

- En la adolescencia, con el avance cognoscitivo del adolescente se completa el conjunto de emociones adultas siendo capaz de analizar la lógica de las creencias generadas en él. Por lo que una vez que los adolescentes saben reconocer sus emociones, hay que darles normas básicas para enfrentarse a ellas, hay que enseñarles a pensar sobre sus emociones, a que sepan cómo se sienten ellos y a detectar como se sienten los demás, ayudarles a canalizar las emociones, a expresarlas, a regularlas, a favorecer la importancia de la comunicación, con los padres, con los profesores, favorecer la empatía, esto es lo que les ayuda y ayudará a lo largo de su vida.

Para (Espinoza, Maverino, y Paymal, 2007, p.56), la inteligencia emocional tiene cinco características que encontramos de manera muy evidente en los niños y adolescentes de hoy:

- Es sumamente veloz; es más rápida que la mente racional.

- Requiere de una acción inmediata y se pone en marcha sin detenerse ni un instante a “pensar” en lo que está haciendo. Cada emoción ofrece una disposición definitiva para actuar, cualidad que tienen innatamente los niños. Son básicamente niños de acción y de cambios.
- La mente emocional acarrea una sensación de certeza especialmente fuerte.
- Asimila las cosas como un todo y de inmediato.
- La mente emocional tiene una gran ventaja, puede interpretar una realidad emocional en un instante, emitiendo práctica e instantáneamente los juicios intuitivos correspondientes: confianza, consuelo, rechazo, etc. La mente emocional es como un radar para percibir.

Los niños son los seres que tienen menos prejuicios frente a las emociones, por lo que suelen expresarlas con mayor fluidez. Son las personas de su entorno quienes les imponen los controles sobre las emociones y que en muchos casos resulta contraproducentes debido a que se les enseña a negarlas o a no reconocerlas disminuyendo su autoconocimiento emocional (López y Gonzales, 2003, p.22).

En el proceso educativo mucho tiempo se creyó que la mejor forma de control, y en últimas de autocontrol, era desterrar las emociones negativas. Sin embargo estas terminaban por acumularse, hasta el punto que en el momento menos esperado salían a flote. Los niños al igual que los adultos deben estar en capacidad de aceptar que las emociones tanto negativas como positivas existen porque forman parte de la esencia del ser humano (López y Gonzales, 2003, p.23).

El niño aprende constantemente del entorno en el que vive y se desarrolla. La entrada en la escuela amplía el entorno social del niño, aun así la familia sigue siendo para una gran mayoría el factor básico en la determinación de su futura madurez personal (Gallardo, 2007).

Es por eso que el desarrollo emocional de un adolescente influye en su evolución intelectual. Un desarrollo emocional poco satisfactorio puede influir en aspectos como limitaciones en la memoria, dificultades en la percepción y atención, y disminución de asociaciones mentales, o limitación

en la capacidad de abstracción. Por el contrario un desarrollo emocional adecuado incrementaría en el adolescente su curiosidad, motivación y mayor aptitud para la intuición (Muro, 2013, p. 8).

2.2.6 Clima Social Escolar

En los estudios dedicados al clima escolar, un buen clima no se asocia de manera exclusiva con la disciplina o la autoridad. Al contrario, el clima escolar se concibe de manera global, como un concepto que se refiere a las condiciones organizativas y culturales de un centro. En este sentido Tarter y Kottcamp (1991) citado por (Hernández y Sancho, 2004, p. 23), caracterizan el clima escolar como la manera en que la escuela es vivida por la comunidad educativa. Es decir que se define como la cualidad más duradera del contexto educativo que afecta el carácter y todas las actitudes de todos los implicados y se basa en la percepción colectiva y el sentido de la escuela.

Por su parte Parsons en (Freiberg, 1999) citado por (Hernández y Sancho, 2004, p. 23), considera que el clima escolar se refiere a la coherencia entre la organización, los recursos y las metas, en la medida en que un centro de enseñanza saludable es aquel en el que los aspectos técnicos, institucionales y de gestión están en armonía. De esta forma la escuela se encuentra con sus necesidades instrumentales, emocionales y expresivas cubiertas, con capacidad para responder de forma positiva a los elementos conflictivos externos y dirigir sus energías hacia las finalidades educativas que se han propuesto.

Las dimensiones del clima escolar por su parte, se acordaron a partir de una definición elemental de lo que es una comunidad escolar; esto es, “un grupo de personas orientadas hacia el desenvolvimiento de procesos de aprendizaje/enseñanza. De acuerdo a esta definición se acordaron tres fenómenos que se pueden percibir, que emergen del grupo y que influyen en el bienestar y la consecución de logros de los miembros del grupo (Claro, 2011, p.107). Estos tres fenómenos dieron lugar a tres dimensiones del clima:

- El sentido de pertenencia al grupo por parte de cada persona.
- Las relaciones entre los miembros del grupo.
- La motivación hacia los procesos de aprendizaje/enseñanza.

Con esto destacamos que el clima escolar emerge desde toda la comunidad escolar e influye sobre todos los miembros de la misma.

Las consideraciones sobre el clima escolar con frecuencia aparecen relacionadas con el concepto de cultura escolar. Para Gonder (1994) citado por (Hernández y Sancho, 2004, p. 24) entiende el clima como el reflejo en el día a día de la forma en que los estudiantes, el profesorado y las familias sienten la escuela; mientras que la cultura tendría un componente más duradero en el tiempo, y se caracteriza por ser un bien un conjunto de valores que mantienen los individuos que trabajan y estudian en una escuela. Los cambios producidos en la cultura afectarán al clima aunque no necesariamente de forma armónica. Para que esta influencia se manifieste es necesario tener en cuenta dos factores:

- *El riesgo adoptado*: el alumnado da entender que la cultura de la escuela debe cambiar para apoyar una mejora en el centro a largo plazo.
- *El pensamiento a largo plazo*: mientras que prestar atención a la cultura es esencial a la larga, el clima tiene importancia en el mantenimiento de la moral y el espíritu de participar en proyecto compartido en el día a día.

Los factores que determinan una escuela de calidad no deben considerarse de manera aislada sino íntimamente relacionados. De hecho podrían ser perfectamente la expresión de la existencia de un clima y cultura determinados, al mismo tiempo que manifestaciones que pueden justificar el que hablemos de una cierta orientación dominante (Gairin, 2004, p. 359).

A) Dimensiones del clima escolar

a) Relación docente – alumnos. La percepción de los alumnos sobre el espacio que los docentes les otorgan en relación con la expresión de sus inquietudes y necesidades, es un importante marcador del vínculo entre ellos. Ya que la principal dimensión que caracteriza el clima social escolar, es el grado de autoritarismo de los docentes tal como es percibido por los alumnos (Kornblit, 2008, p. 63)

Cuando existe una fuerte cultura de colaboración o una comunidad profesional sólida, el resultado suele ser un aprendizaje eficaz en el

aula, una mayor sensación de seguridad y confianza en la propia eficacia entre los docentes y la capacidad de éstos para responder a las demandas de cambio (Hargreaves, Moore y Manning, 2001, p. 175).

b) *Sentimiento de pertenencia.* El sentimiento de pertenencia de los alumnos hacia la escuela, es uno de las dimensiones centrales del clima social escolar. Este sentimiento es de gran importancia en el desarrollo de la identidad juvenil, en la medida que puede entenderse como un elemento clave de la socialización en esta etapa de la vida, en la que se produce la transición al mundo adulto y el despegue de las estructuras sociales de la infancia Fanfani y Urresti, (2000), citado por (Kornblit, 2008, p. 64).

Cuando la relación del alumno con la escuela nace de una buena percepción, “la participación es un vehículo para el desarrollo de sentimientos de pertenencia”(Frigeiro, 1995). El saberse perteneciente no resulta únicamente del estar en un grupo, ni siquiera entrar y salir a su antojo; la pertenencia se refiere cuando la persona tiene ocasión de aportar al grupo a través de la encomienda y realización de tareas o encargos. Sentirse parte es saberse incluido en un todo en el que se es protagonista y no un mero seguidor. “El ser humano desarrolla su capacidad de iniciativa y su sentido de responsabilidad a través de los distintos cargos que tiene acceso en cada grupo” (Sacheri, 1981). Es una suerte de relación mutua: el grupo me asegura ‘ubicación’, el estar dentro, y yo reafirmo esa consideración contribuyendo a mantenerlo en aquellas tareas que se me ha encomendado. Sin participación el sentido de pertenencia es efímero.

Por tanto, se torna en un reto atractivo para la escuela el procurar que sus alumnos satisfagan su sentimiento de arraigo o de pertenencia. “Cada ser humano tiene necesidad de tener múltiples raíces. Tiene precisión de recibir casi la totalidad de su vida moral, intelectual, espiritual, por intermedio de los ambientes de los que naturalmente forma parte” (Vallet de Goytisolo, 1970, p. 993). Existencialmente, cuando un alumno no se siente y no se sabe radicado en su comunidad educativa, “pierde el bien más profundo, el lazo

misterioso y cordial con las cosas de su mundo por el que estas se hacen valiosas para él y otorgan arraigo y sentido a su vida” (Vallet de Goytisolo, 1970, p. 994). Es sintomático que cuando un alumno se encuentra ajeno o fuera de contexto tiende a reemplazar sus vínculos personales por objetos o sucedáneos quiméricos.

c) *El contexto ordenado y la coherencia escolar.* Una atmósfera ordenada sin ser rígida, que mantenga un conjunto de normas y valores que reflejen las metas y políticas institucionales compartidas, a la vez que se promueven de la predisposición y el placer de aprender, se vislumbra como un elemento fundamental en la creación de un entorno escolar efectivo (Hernández y Sancho, 2004, p.28).

d) *La moral del profesor y el alumnado.* El profesorado que encuentra satisfacción con su trabajo es más proclive a mostrarse con una moral alta y a percibir el clima escolar como acogedor y favorecedor de su función docente. Por su parte los estudiantes que perciben a sus profesores satisfechos con su trabajo son más propicios a mostrar altos niveles de atención y de mejoras en su aprendizaje (Hernández y Sancho, 2004, p.28).

e) *El liderazgo en la escuela.* En las escuelas el director aparece como un líder positivo que tiene una visión de conjunto sobre las funciones de la institución. Como una figura que contribuye a crear un entorno que insiste en los procesos, resultados educativos y la vida intelectual; cultiva las relaciones de colaboración entre los miembros de la comunidad educativa; ofrece al profesorado apoyo, ayuda y reconocimiento e involucra tanto a los estudiantes como al profesorado en el proceso de toma de decisiones (Hernández y Sancho, 2004, p.28). En casi todos los trabajos en torno al clima escolar se señala el papel del liderazgo positivo de la dirección como un factor que facilita un buen ambiente en el centro. En esta misma línea, el profesorado de nuestro estudio valora como importante el papel del equipo directivo en

la creación de un buen clima de centro (Hernández y Sancho, 2004, p.159).

Un clima bueno viene dado por la transparencia en la gestión. Por la implicación de los miembros de la comunidad educativa. Los equipos de gestión que potencian la horizontalidad y la implicación en la gestión del centro hacen que éste sea cada vez de más gente y no de una sola persona. Eso quiere decir que el conflicto se ha de positivar y no vivirlo como un ataque o una descalificación, sino como un elemento que hay que atender (Hernández y Sancho, 2004, p.159).

Lo que estas dimensiones nos señalan es que lograr un clima escolar saludable hace que el alumnado se sienta motivado para aprender y ese clima tiene que ver con la disciplina, la autoridad y el esfuerzo.

B) Condiciones que favorecen un clima escolar negativo

Para (Hernández y Sancho, 2004, p.181 – 182), El profesorado, aunque, por lo general, tiende a eludir realizar un análisis del papel que los cambios sociales y económicos, tienen en lo que se podría considerar como una reconversión de su trabajo, detectan y señalan en sus observaciones algunas de las principales dificultades que impiden que los centros sean un lugar para que todos puedan aprender:

- Falta de trabajo en equipo y de una organización que favorezca la toma de decisiones compartidas.
- La relación de carácter fragmentado que se produce entre el profesorado a causa de la estructura departamental, la diferente procedencia del profesorado, los grupos de poder y las jerarquías.
- La gestión del tiempo que impide intercambiar y tomar decisiones compartidas entre el profesorado.
- La dificultad producida por la diversidad del alumnado, que lleva a no saber qué enseñar, ni qué posición tomar frente a los conflictos que se le presentan a la hora de enseñar a los alumnos.

- Las bajas expectativas del profesorado ante un tipo de alumnado que no responde al perfil de alumno al que estaba habituado.
- La falta de tiempo, y en ocasiones predisposición, para una acción tutorial que podría servir de puente para una mejor relación con las familias y un seguimiento más personalizado a los alumnos.
- Falta de apoyo de la Administración en la relación con los alumnos que muestran dificultades de adaptación.
- Falta de apoyo de la Administración para introducir cambios y medidas imaginativas que permitan afrontar las nuevas situaciones.
- La falta de apoyo por parte de las familias debido a su poca implicación en el aprendizaje y el comportamiento de los alumnos.
- El papel que ha tenido la reforma en las expectativas, estado de ánimo y función educadora del profesorado, que produce divisiones, desánimo y falta de claridad en la manera de actuar.

C) Condiciones que favorecen un clima escolar positivo

Parece evidente que de las manifestaciones de las diferentes voces que han participado en esta investigación se deriva que para conseguir un buen clima escolar se requiere afrontar los siguientes desafíos (Hernández y Sancho, 2004, p.192)

- Atender de manera diversificada a los alumnos con la ampliación de la oferta formativa, de manera que responda a la diversidad de sus intereses, que no conectan con la oferta que tienen actualmente.
- No obligar a los alumnos a estar en el sistema de la manera que están actualmente. Esto supone darles otras opciones, que se establezcan diferenciaciones por grupos, según sus características.
- Responder a situaciones conflictivas con actuaciones educativas, no mirar hacia otro lado o imponer castigos que no ayudan al alumno a mejorar.
- Crear una sintonía entre todos los miembros de la comunidad educativa de un centro con una buena comunicación entre todos ellos.

- Fomentar las actividades extraescolares y complementarias que ayuden a unir, a formar, a dinamizar y a crear un clima bueno de centro.
- Aumentar la implicación del profesorado, la reflexión sobre los problemas y la búsqueda de alternativas.
- Dar respuesta educativa a las nuevas situaciones personales y sociales del alumnado y a las demandas de la sociedad.
- Ofrecer una formación para el profesorado más cercana a estas realidades cambiantes que contribuya a mejorar el clima de los centros.
- Dotar económicamente a los centros, sobre todo incidiendo en evitar la masificación. Algo que afecta directamente a la calidad de enseñanza.
- Evaluar la puesta en marcha del Sistema Educativo con el establecimiento de elementos de corrección y mejora en función de los resultados.

2.2.7 Convivencia escolar

La convivencia escolar se puede entender como la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar y de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos educativos y su desarrollo integral

La convivencia es el reflejo de la cultura, que se desarrolla en la vida cotidiana, implica el modo de ser de cada persona en interrelación con los otros, donde cada sujeto pone en práctica sus valores, creencias, percepciones, reflexiones, el conocimiento adquirido, etc. (Perales, Arias, y Bazdrech, 2014, p.14). La convivencia es generalmente visualizada como una actividad orientada a mejorar las formas de vida en sociedad.

La convivencia en la escuela no es un tema fácil ni sencillo pues las experiencias de muchas instituciones educativas muestran que la implementación de un sistema de convivencia tiende a quedar suspendido, olvidado e incluso abandonado Ianni, (2003) citado por (Perales, Arias, y Bazdrech, 2014, p.16).

Para Jares (2009) citado por (Perales, Arias, y Bazdrech, 2014, p.16), la convivencia escolar significa vivir unos con otros, basándonos en unas determinadas relaciones sociales y en unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en un contexto social específico. El marco en el que se desarrolla la convivencia implica una multiplicidad de ámbitos asociados: la familia, el sistema educativo, el grupo de iguales, los medios de comunicación y el contexto político, económico y cultural dominante.

Por otro lado se puede decir que la convivencia más que un concepto es una práctica, que en el ámbito escolar se presenta como un conjunto de interacciones observables que tienen una intencionalidad y un significado implícito o explícito. Donde estas interacciones dan como resultado una serie de acercamiento y conocimiento del otro.

Para (Claro, 2011, p. 119), vale destacar lo siguiente sobre la convivencia escolar:

- Tiene una alta influencia en el desarrollo integral de los niños.
- Su mejora requiere de la participación de todos los miembros de la comunidad escolar.
- Suele ser transparente al análisis desde la perspectiva de la gestión escolar.

Sin embargo para (Tuvilla, 2004), la convivencia escolar debe fundarse en unos compromisos y prácticas responsables de toda la comunidad educativa, desarrollada a través de los órganos de gobierno correspondientes, de manera que toda política de prevención tenga las siguientes características:

- Coherencia: todas las actuaciones del centro deben estar ligadas unas a otras.
- Totalidad: implicación de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Orientación comunitaria: los centros educativos despliegan esfuerzos concertados, duraderos y completos para mejorar las relaciones sociales.
- Complementariedad: interviniendo con el alumnado más conflictivo.
- Causalidad: deben buscarse las causas verdaderas que originan ciertos comportamientos.

En el conjunto global de relaciones interpersonales que se producen en el centro educativo, son de particular importancia las que los propios alumnos/as establecen entre sí. Pero hay que aprender a observarlas, desde una perspectiva dialéctica y no estática. Si consideramos que las relaciones personales en el centro se desenvuelven en una dinámica compleja, que hace depender a unos sistemas de otros, a las relaciones que van desplegando los alumnos/as entre sí podríamos denominarlas el “microsistema de los iguales” (Ortega, y Col. 1998, p. 15).

La convivencia escolar resume el ideal de la vida en común entre las personas que forman parte de la comunidad educativa, partiendo del deseo de vivir juntos de manera viable y deseable a pesar de la diversidad de orígenes. Así mismo, esta se relaciona con construir y acatar normas; contar con mecanismos de autorregulación social y sistemas que velen por su cumplimiento; respetar las diferencias; aprender a celebrar, cumplir y reparar acuerdos, y construir relaciones de confianza entre las personas de la comunidad educativa (Mockus, 2003).

Sin embargo, aprender a convivir es un proceso que se debe integrar y cultivar diariamente en todos los escenarios de la escuela (Pérez-Juste, 2007). Se deben favorecer entonces ambientes de aprendizaje democráticos donde la participación y la construcción de identidad desde la diferencia sean centrales. Es así como el clima escolar positivo no se improvisa, se construye contando con la voz de estudiantes, docentes con funciones de orientación, personal administrativo, familias y directivas docentes.

2.2.8 Definición de términos

Emoción

Alteración del ánimo intensa y pasajera, agradable o penosa, que va acompañada de cierta conmoción somática.

Inteligencia emocional

La habilidad para percibir, evaluar, comprender y expresar emociones, y la habilidad para regular estas emociones para que promuevan el crecimiento intelectual y emocional.

Socialización

Es la habilidad de establecer y mantener relaciones emocionales caracterizadas por el dar y recibir afecto, establecer relaciones amistosas y sentirse a gusto.

Autoestima

Esta habilidad se refiere a valorarse, quererse y ser consciente de uno mismo, tal como uno es, percibiendo y aceptándose con sus fortalezas y debilidades.

Solución de Problemas

La habilidad de identificar y definir problemas así como generar e implementar soluciones potencialmente efectivas.

Felicidad- Optimismo

Es mantener una actitud positiva ante las adversidades y mirar siempre el lado bueno de la vida, saber disfrutarla, sentirse satisfecho con la vida, divertirse y expresar sentimientos positivos.

Manejo de la Emoción

Esta habilidad se refiere a la capacidad de enfrentarse de forma positiva ante situaciones emocionalmente difíciles, resolver un problema y sentir que uno tiene capacidad para controlar e influir en la situación.

Implicación

Mide el grado en que los alumnos muestran intereses por las actividades de la clase, participan en los coloquios y como disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias.

Afiliación

Nivel de amistad entre los alumnos, como se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos.

Ayuda

Grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor por los alumnos (comunicación abierta con los escolares, confianza en ellos e interés por sus ideas).

Tareas

Importancia que se da a la terminación de las tareas programadas. Énfasis que pone el profesor en el temario de la asignatura.

Competitividad

Grado de importancia que se da al esfuerzo por lograr una buena calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas.

Organización

Importancia que se da al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares.

Claridad

Importancia que se da al establecimiento, seguimiento de unas normas claras y al conocimiento por parte de los alumnos de las consecuencias de su incumplimiento. Grado en que el profesor es coherente con esa normativa e incumplimientos.

Control

Grado en que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y en la penalización de los infractores. (Se tienen en cuenta también la complejidad de las normas y la dificultad para seguirlas).

Innovación

Grado en que los alumnos contribuyen a planear las actividades escolares, la variedad y cambios que introduce el profesor con nuevas técnicas y estímulos a la creatividad del alumno.

CAPÍTULO III

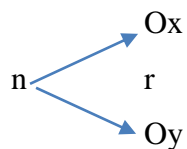
METODOLOGÍA

3.1. Tipo de investigación

El tipo de investigación es correlacional, que pertenece al paradigma positivista, al enfoque cuantitativo porque mide cada variable independientemente y luego analiza su correlación, corresponde al método *expost facto* porque garantiza el control de la situación y la manipulación del mismo. Según el número de variables es un estudio bivariado porque cuenta con las siguientes variables, inteligencia emocional y clima escolar; según el número de mediciones es un estudio transversal porque se realizó una sola medición de las variables, según la temporalidad es un estudio retrospectivo porque se refiere a la medición de sucesos ya ocurridos, según el lugar donde se realizó la investigación fue un estudio de campo porque se realizó en el ambiente natural donde se encuentra la muestra. (Hernández et al., 2010)

3.2. Diseño de la investigación

El diseño de la investigación fue No experimental correlacional transversal y se grafica de la siguiente manera:



Dónde:

n: Estudiantes de la I.E Nuestra Señora de los Dolores.

Ox: Inteligencia Emocional.

Oy: Clima Escolar.

r: Relación entre variables.

3.3. Población y muestra de la investigación

3.3.1. Población

La población estuvo integrada por las estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, las cuales representamos en la siguiente tabla.

Tabla 1.

Población de estudiantes del 1ro al 5to de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.

Grado	Sección	Población	
		fi	%
1ro	A	40	6.80
	B	39	6.63
	C	30	5.10
2do	A	39	6.63
	B	39	6.63
	C	38	6.46
	D	38	6.46
3ro	A	37	6.29
	B	38	6.46
	C	34	5.78
4to	A	36	6.12
	B	35	5.95
	C	36	6.12
5to	A	36	6.12
	B	36	6.12
	C	37	6.29
Total		588	100.00

Nota: Nominas de matrícula I.E. Nuestra Señora de los Dolores, 2015

3.3.2. Muestra

La muestra fue probabilística de carácter estratificado, en este tipo de muestra cada una de las unidades de análisis tiene las mismas probabilidades de pertenecer a la muestra, para ello se halló el tamaño de la muestra a través de la siguiente fórmula:

$$n = \frac{E \cdot N \cdot P \cdot Q}{E^2(N - 1) + EPQ}$$

n = Muestra

E = Margen de error

P = Probabilidad de acierto

Q = Probabilidad de error

N = Población

Quedando finalmente la muestra constituida por 271 estudiantes del 1ro al 5to de Secundaria. Para precisar la muestra debido a que existen estratos, es decir, diferentes grados, se utilizó la fórmula de Kish.

$$K_h = n/N$$

n= Tamaño de muestra.

N= Población.

Tabla 2.

Muestra de estudiantes del 1ro al 5to de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.

Grado	Sección	Muestra	
		fi	%
1ro	A	18	6.80
	B	18	6.63
	C	14	5.10
2do	A	18	6.63
	B	18	6.63
	C	17	6.46
	D	17	6.46
3ro	A	17	6.29
	B	17	6.46
	C	16	5.78
4to	A	17	6.12
	B	16	5.95
	C	17	6.12
5to	A	17	6.12
	B	17	6.12
	C	17	6.29
Total		271	100.00

3.4. Variables, dimensiones e indicadores

Variable	Dimensión	Indicador
Variable (x) Inteligencia Emocional	Relaciones Interpersonales	Socialización
	Relación Intrapersonal	Autoestima
	Adaptabilidad	Solución de problemas
	Estado de Ánimo I	Felicidad- optimismo
	Estado de Ánimo II	Manejo de la emoción
Variable (y) Clima Escolar	Relaciones	Implicación Afilación Ayuda
	Autorrealización	Tareas Competitividad
	Estabilidad	Organización Claridad Control
	Cambio	Innovación

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la variable (X).

Nombre de la prueba: Test Conociendo mis Emociones.

Autor: Ps. César Ruiz Alva

Procedencia: Baterías psicopedagógicas CEP Champagnat. Lima, 2004.

Adaptación: Ps. César Ruiz Alva y Ana Benites – Departamento Psicopedagógico I.E.P. Champagnat. Lima, y en Cátedra Orientación y Asesoría Escolar, Universidad César Vallejo de Trujillo, Lima Perú, 2004

Forma de Aplicación: Colectiva (Grupos hasta de 20) pudiéndose aplicar a más estudiantes, con apoyo de un asistente. También se administra individualmente, si el caso lo requiere.

Propósito de la Prueba: Evaluar la Inteligencia Emocional de los estudiantes a fin de identificar a aquellos que requieren de una oportuna intervención Psicopedagógica.

Áreas que mide:

- **RELACIONES INTERPERSONALES:**

Socialización: 1 - 5 - 13 - 17 - 29 - 31 - 36 - 39

- **RELACIÓN INTRAPERSONAL:**

Autoestima: 2 - 6 - 10 - 14 - 18 - 22 - 26 - 38

- **ADAPTABILIDAD:**

Solución de problemas: 4 - 7 - 12 - 15 - 19 - 24 - 27 - 34

- **ESTADO DE ÁNIMO I :**

Felicidad - optimismo: 3 - 8 - 11 - 16 - 20 - 23 - 28 - 37

- **ESTADO DE ÁNIMO II:**

Manejo de la emoción: 9 - 21 - 25 - 30 - 32 - 33 - 35 - 40

Baremos: 2004, Champagnat - Lima, UCV -Trujillo, Perú. Publicación en la Revista de Psicología de la UCV y en la Testoteca de la UNMSM.

Normas que ofrece: Puntuaciones Percentiles (Centiles).

Duración: De 15 a 25 minutos.

Bases teóricas: Prueba sustentada en la Teoría de Inteligencia Emocional propuesta por Salovey y Mayer.

Validez

La validez apunta a estudiar el grado en el que una prueba mide aquello que dice medir y se comprobó analizando los Puntajes de la prueba Conociendo mis Emociones (de Inteligencia Emocional) a través de la VALIDEZ DE CONSTRUCTO, y los índices de validez alcanzados, se aprecian en el cuadro siguiente:

Tabla 3*Validez de Constructo del Test Conociendo Mis Emociones (N = 271)*

ESCALAS	M	DE	Factor	r
Interpersonal (Socialización)	28.44	5.5	37.9	0.450**
Intrapersonal (Autoestima)	28.2	5.83	37.2	0.431**
Adaptabilidad (Solución de problemas)	27.18	4.74	32.87	0.471**
Estado de ánimo (Felicidad/optimismo)	29.45	5.48	37.99	0.521**
Estado de ánimo II (Manejo de emociones)	28.38	4.51	23.89	0.373**
Medida de adecuación al muestreo de Kaiser – Mayer – Olkin = 0.847				
Test de Esfericidad de Bartlett = 3284.96				
P<0.001				

El análisis de la validez de constructo presentado en la Tabla 3 realizado a través del análisis factorial exploratorio con base al método de los componentes principales y al método de rotación varimax, presenta un valor de adecuación al muestreo de Kaiser – Mayer – Olkin de 0.847 y un test de esfericidad de Bartlett que es significativo lo cual garantiza la pertinencia de la ejecución del análisis factorial exploratorio. Los resultados indican la existencia de un solo factor común a cada una de las áreas lo cual permite explicar el 58.11% de la varianza total y que correspondería a la Inteligencia Emocional, motivo por el cual podemos afirmar que el Test Conociendo Mis Emociones (para adolescentes) tiene Validez de Constructo.

Tabla 4*Test de Kolmogorov de Bondad de Ajuste a La Curva Normal del Test Conociendo mis Emociones*

ESCALAS	M	DE	K-S-Z
Interpersonal (Socialización)	28.44	5.5	.054
Intrapersonal (Autoestima)	28.2	5.83	.000
Adaptabilidad (Solución de problemas)	27.18	4.74	.000
Estado de ánimo (Felicidad/optimismo)	29.45	5.48	.000
Estado de ánimo II (Manejo de emociones)	28.38	4.51	.001
Total emociones	144.8	21.18	.200*

El análisis de las aproximaciones a la curva normal de las distribuciones de las escalas del Test Conociendo mis Emociones (Inteligencia Emocional) presentados en la Tabla 4 permite apreciar que tanto las escalas como el puntaje total de la prueba objeto de estudio presentan valores en el test de Kolmogorov (K-S-Z) que

tienen diferencias significativas lo cual nos permite concluir que las distribuciones no tienen una adecuada aproximación a la curva normal y por lo tanto es factible de aplicar estadísticas No paramétricas para analizar este tipo de datos. Excepto en las Escalas Interpersonal y la prueba total, donde si se presenta una distribución normal. Al realizar el método del algoritmo para convertir todas las escalas a una distribución normal o no normal y no pudiendo adecuarse todas las escalas a una sola distribución, es que se realizó un análisis categórico de los datos.

Tabla 5

Análisis de la Confiabilidad del Test Conociendo mis Emociones (Test de Inteligencia Emocional)

ESCALAS	Alfa de Cronbach
Interpersonal (Socialización)	0.756
Intrapersonal (Autoestima)	0.746
Adaptabilidad (Solución de problemas)	0.696
Estado de ánimo (Felicidad/optimismo)	0.751
Estado de ánimo II (Manejo de emociones)	0.537
Prueba completa	0.889

En la tabla 5 se presenta el análisis de la Confiabilidad de las escalas y de la prueba en general, se realizó mediante el estudio de la Confiabilidad de la Consistencia Interna a través del Coeficiente Alfa de Cronbach obteniéndose coeficientes de Confiabilidad superiores al criterio de 0.537 (Brown, 1980). El coeficiente de Confiabilidad de la prueba completa fue de 0.889 considerado como bueno y que nos dice que el Test Conociendo mis emociones es una medida confiable.

Para la variable (Y).

Nombre de la Prueba: Escala del Clima Social en el Centro escolar (CES)

Autores: R.H.MOOS Y E.J. TRICKET.

Adaptación española: TEA. Ediciones, Madrid, España, 1984 por Fernando Ballesteros, R. y Sierra B. De la Universidad Autónoma de Madrid.

Administración: Individual y Colectiva.

Usuarios: Escolares.

Duración: No hay tiempo límite pero se estima un tiempo aproximado de duración de 20 minutos.

Significación: Evalúa el clima social en el salón de clases, atendiendo especialmente a la medida y descripción de las relaciones alumno - profesor, profesor - alumno y a la estructura organizativa en las clases. Se puede aplicar a todo tipo de centros escolares.

Bases teóricas: Los principios utilizados en el desarrollo de la escala se derivan básicamente de las aportaciones teóricas de Henry Murray (1938) y de su conceptualización de la presión ambiental. El supuesto básico es que el acuerdo entre los individuos, al mismo tiempo que las características del entorno; constituyen una medida del clima ambiental; y que este clima ejerce una influencia directa sobre la conducta de los individuos. De este modo se construyó la escala con 90 elementos agrupados en 9 áreas y cuatro grandes dimensiones.

Las áreas son: Implicación, afiliación, ayuda, tareas, competitividad, organización, claridad, control e innovación.

Las dimensiones: Relaciones, Autorrealización, Estabilidad y Cambio.

II. Normas de aplicación y corrección:

La escala CES se presenta en un impreso que contiene 90 ítems y una hoja de respuestas en la cual el examinado anotará encerrando en un círculo la letra V si su respuesta es verdadera o la letra F si su respuesta es falsa, a cada pregunta planteada.

En la aplicación se deben cumplir los requisitos usuales de toda aplicación de pruebas; la sala debe ser tranquila, confortable e iluminada, con espacio amplio para cada sujeto de forma que el examinador pueda circular cómodamente por ella y comprobar que los sujetos realizan la tarea en forma adecuada. La corrección de la prueba se realiza en forma objetiva aplicando una plantilla perforada sobre la Hoja de Respuestas, donde cada respuesta que coincida con la Clave se le otorga el valor de un punto, siendo el puntaje máximo para cada área de 10 puntos.

Para obtener las dimensiones se suman los puntajes de cada una de las áreas, siendo éstas las siguientes:

RELACIONES

- Implicación (IM): 1-10-19-28-37-46-55-64-73-82
- Afiliación (AF): 2-11-20-29-38-47-56-65-74-83
- Ayuda (AY): 3-12-21-30-39-48-57-66-75-84

AUTORREALIZACIÓN

- Tareas (TA): 4-13-22-31-40-49-58-67-76-85
- Competitividad (CO): 5-14-23-32-41-50-59-68-77-86

ESTABILIDAD

- Organización (OR): 6-15-24-33-42-51-60-69-78-87
- Claridad (CL): 7-16-25-34-43-52-61-70-79-88
- Control (CN): 8-17-26-35-44-53-62-71-80-89

CAMBIO

- Innovación (IN): 9-18-27-36-45-54-63-72-81-90

III. Confiabilidad y validez de la escala

Tabla 6

Validez de Constructo de la Escala del Clima Social en el Centro Escolar (CES)
(N = 271)

ESCALAS	M	DE	Factor	r
Relaciones	15.76	5.14	33.99	0.800**
Autorrealización	8.82	2.29	26.55	0.703**
Estabilidad	15.38	2.63	29.84	0.625**
Cambio	5.37	1.4	20.26	1.00**
Medida de adecuación al muestreo de Kaiser – Mayer – Olkin = 0.516				
Test de Esfericidad de Bartlett = 17983.48				
P<0.001				

El análisis de la validez de constructo presentado en la Tabla 6 realizado a través del análisis factorial exploratorio con base al método de los componentes principales y al método de rotación varimax, presenta un valor de adecuación al muestreo de Kaiser – Mayer – Olkin de 0.516 y un test de esfericidad de Bartlett que es significativo lo cual garantiza la pertinencia de la ejecución del análisis factorial exploratorio. Los resultados indican la existencia de varios factores comunes a cada una de las áreas lo cual permite explicar el 41.57% de la varianza

total y que correspondería a la Escala del Clima Social en el Centro Escolar, motivo por el cual podemos afirmar que la prueba tiene Validez de Constructo.

Tabla 7

Test de Kolmogorov de Bondad de Ajuste a La Curva Normal de la Escala del Clima Social en el Centro Escolar (CES)

ESCALAS	M	DE	K-S-Z
Relaciones	15.76	5.14	.000
Autorrealización	8.82	2.29	.000
Estabilidad	15.38	2.63	.000
Cambio	5.37	1.4	.000
Total de la prueba			.000

El análisis de las aproximaciones a la curva normal de las distribuciones *de la Escala del Clima Social en el Centro Escolar (CES)*, presentados en la Tabla 7 permite apreciar que tanto las escalas como el puntaje total de la prueba objeto de estudio presentan valores en el test de Kolmogorov (K-S-Z) que tienen diferencias significativas lo cual nos permite concluir que las distribuciones no tienen una adecuada aproximación a la curva normal y por lo tanto es factible de aplicar estadísticas No paramétricas para analizar este tipo de datos. Sin embargo, como la otra variable de relación presenta distribución normal y no normal, los datos se analizaron de manera categórica.

Tabla 8

Análisis de la Confiabilidad de la Escala del Clima Social en el Centro Escolar (CES)

ESCALAS	Alfa de Cronbach
Implicación	0.525
Afiliación	0.628
Ayuda	0.606
Tareas	0.486
Competitividad	0.489
Organización	0.551
Claridad	0.464
Control	0.587
Innovación	0.609
Total	0.644

En la tabla 8 se presenta la confiabilidad y consistencia de la Escala del Clima Social Escolar, es satisfactoria, aunque no es elevada, para un instrumento como este, que intenta definir las variables mediante la auto evaluación y con muy pocos elementos (solo 10 por escala). Los índices KR-20 está muy relacionado con la variabilidad de los elementos y sus escalas; por esto mismo los índices más bajos (tarea, competitividad y claridad) se corresponden con una menor variabilidad.

3.6. Procedimientos

El trabajo se ejecutó con estudiantes del 1ro al 5to de secundaria siendo los procedimientos a seguir los siguientes:

1. Se coordinó con las autoridades y docentes de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, para precisar los horarios y las condiciones para aplicar los instrumentos.
2. Las evaluaciones fueron de tipo colectivo en los ambientes del centro educativo de procedencia, cuidando las condiciones de examen y recolección de la información.
3. Se brindaron las instrucciones claras y precisas de cada uno de los instrumentos a aplicarse.
4. Se aplicaron los instrumentos, en los tiempos establecidos por el instrumento y en cada una de las secciones.

Criterios para el procesamiento de la información

Se utilizó la estadística descriptiva y la estadística inferencial, los datos fueron analizados teniendo en cuenta los datos recogidos, en ese sentido, algunos datos fueron analizados como datos numéricos y otros como datos categóricos. Para realizar la prueba de hipótesis, primero se determinó las pruebas de normalidad, en base a ello se determinó la estadística paramétrica o no paramétrica a utilizar. Asimismo para dar confiabilidad a los instrumentos se halló la consistencia interna a través del alfa de Cronbach, si las respuestas son politómicas (Inteligencia emocional) y si son dicotómicas Kuder Richardson KR (Clima Social Escolar).

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Resultados

Los resultados se presentaron en tablas de frecuencias absolutas y relativas de cada una de las variables del estudio, ello se realizó debido a que al realizar el análisis de las aproximaciones a la curva normal de las distribuciones de las escalas, unas presentaban distribución normal y otras presentaban distribución no normal.

Por ello, el análisis de los datos se realizó como datos categóricos. El análisis descriptivo se realizó a través de las frecuencias y porcentajes, para el análisis comparativo de las variables en función a los años de estudios (del 1° al 5° de secundaria) se realizó a través de la Chi cuadrado de homogeneidad y las relaciones entre las variables a través de la Chi cuadrado de independencia. Asimismo, en las relaciones de las variables se realizó la fuerza de la relación y su respectivo análisis de correspondencias.

Mostramos a continuación los resultados encontrados.

Tabla 9

Análisis descriptivo de la edad de estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015

Edad		
N		271
Media		13.89
Mediana		14.00
Moda		13.00
Desviación estándar		1.44
Asimetría		.022
Error estándar de asimetría		.148
Mínimo		11.00
Máximo		17.00
Percentiles	25	13.00
	75	15.00

Fuente: elaboración propia, 2015

Al realizar el análisis descriptivo numérico de la edad de los estudiantes investigados, encontramos que la edad media fue de 14 años, con una variación de 1.44. La mitad de los estudiantes tiene edades menores de 14 años, asimismo 13 años fue la edad más frecuente entre una edad mínima de 11 años y máxima de 17 años. Finalmente el 50% de los estudiantes tienen edades entre los 13 y 15 años. Es decir, los estudiantes investigados son de edades de 13 a 15 años, todas ellas mujeres.

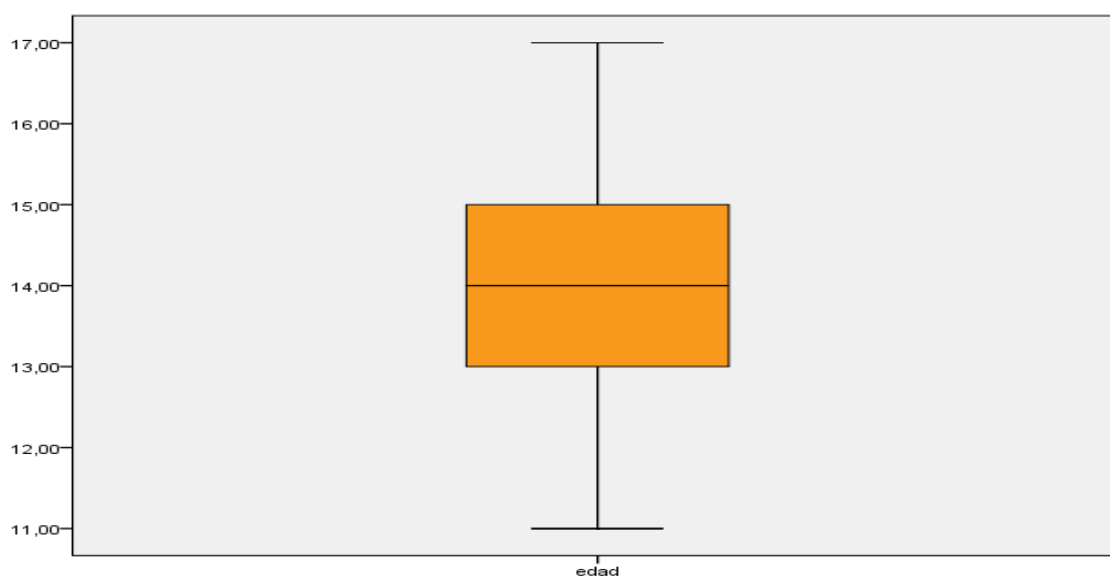


Figura 1: Diagrama de cajas y bigotes de la edad de estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015

Tabla 10

Distribución de frecuencias y porcentajes de los indicadores de la inteligencia emocional de estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015

Indicadores de Inteligencia Emocional	Niveles							
	Alto		Promedio		Bajo		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Socialización	53	19.6%	119	43.9%	99	36.5%	271	100.0%
Autoestima	23	8.5%	114	42.1%	134	49.4%	271	100.0%
Solución de problemas	26	9.6%	91	33.6%	154	56.8%	271	100.0%
Felicidad - optimismo	71	26.2%	107	39.5%	93	34.3%	271	100.0%
Manejo de emoción	27	10.0%	107	39.5%	137	50.6%	271	100.0%

Fuente: elaboración propia, 2015

Al analizar los niveles de los indicadores de la inteligencia emocional en las estudiantes investigadas, se encontró que en todos los indicadores existe inteligencia emocional en el nivel bajo, con tendencia hacia el nivel promedio. En los indicadores socialización y felicidad - optimismo, presentan niveles promedio y algunos en el nivel alto, datos que nos indican que las estudiantes no tienen la habilidad de establecer y mantener relaciones emocionales caracterizadas por el dar y recibir afecto, tampoco mantener una actitud positiva ante las adversidades y expresar sentimientos positivos, solo algunas desarrollan esas habilidades.

Asimismo, se observa que en los indicadores autoestima, solución de problemas y manejo de la emoción, más del 50% de estudiantes presenta niveles bajos, datos que nos indican que las estudiantes investigadas no tienen la habilidad de quererse y ser consciente de uno mismo, no son capaces de aceptarse con sus fortalezas y debilidades. Del mismo modo, no son capaces de solucionar problemas así como generar e implementar soluciones potencialmente efectivas y finalmente no son capaces de enfrentarse de forma positiva ante situaciones emocionalmente difíciles, ni resolver problemas.

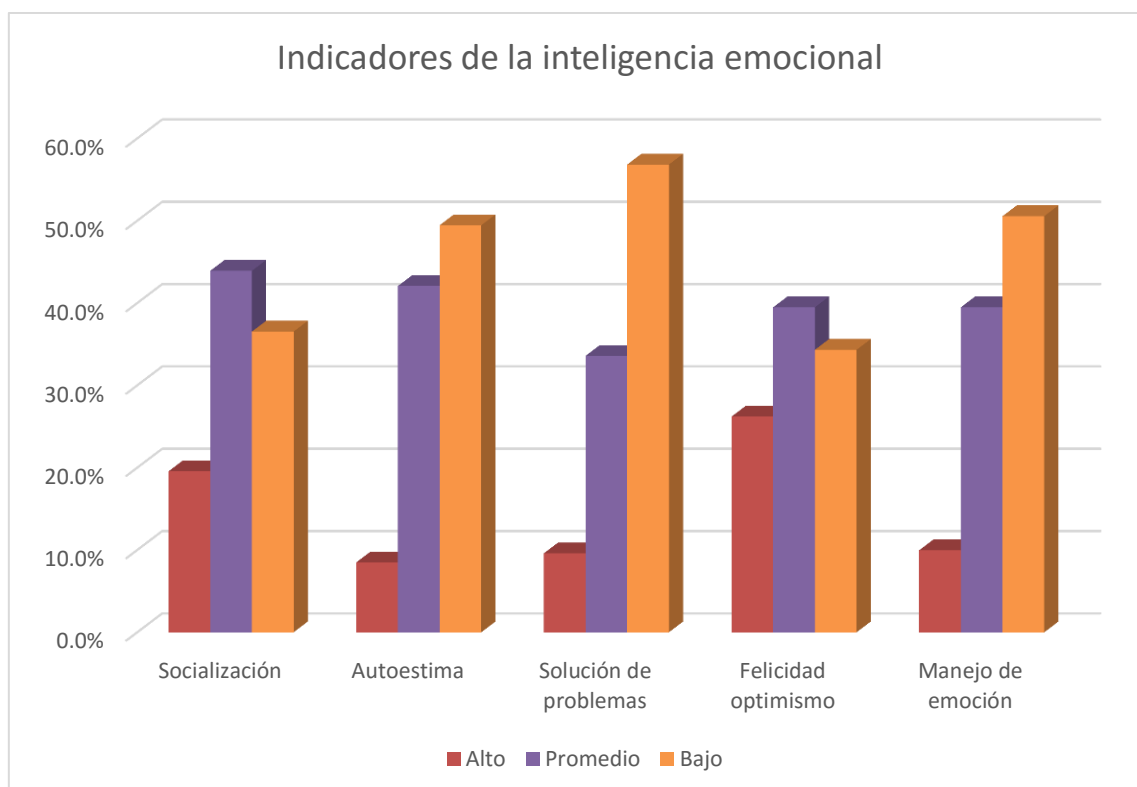


Figura 2: Diagrama barras de los indicadores de la inteligencia emocional de estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.

Tabla 11

Distribución de frecuencias y porcentajes de los niveles de inteligencia emocional de estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015

Niveles	Inteligencia Emocional	
	fi	%
Bajo	131	48.3
Promedio	98	36.2
Alto	42	15.5
Total	271	100.0

Fuente: elaboración propia, 2015

Al analizar los niveles de inteligencia emocional de las estudiantes investigadas, encontramos que el 48.3% está en el nivel bajo, un 36.2% en el nivel promedio y solo el 15.5% en el nivel alto. Es decir, casi el 50% de las estudiantes investigadas no presentan la habilidad para percibir, evaluar, comprender, expresar emociones, ni la habilidad para regular estas emociones para que promuevan el crecimiento intelectual y emocional.



Figura 3: Diagrama de sectores de los niveles de inteligencia emocional de estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.

Tabla 12

Distribución de frecuencias y porcentajes de la inteligencia emocional según grado de estudios en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015

Inteligencia Emocional	Grado de estudios									
	1ro		2do		3ro		4to		5to	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Alto	13	26.0%	8	11.4%	7	14.0%	6	12.0%	8	15.7%
Promedio	18	36.0%	34	48.6%	16	32.0%	17	34.0%	13	25.5%
Bajo	19	38.0%	28	40.0%	27	54.0%	27	54.0%	30	58.8%
Total	50	100.0%	70	100.0%	50	100.0%	50	100.0%	51	100.0%

Fuente: elaboración propia, 2015

$$X^2 = 13.601 \quad gl = 8 \quad p \text{ valor (sig)} = 0.093 \quad \text{por lo tanto: } p > 0.05$$

Al analizar los niveles de inteligencia emocional según grado de estudios encontramos que la mayoría de estudiantes se encuentra en el nivel bajo, sin embargo, pareciera que las estudiantes de menores grados (1° y 2°) son las que tienen cierta tendencia hacia el nivel promedio y alto; y las estudiantes de los grados superiores son las que presentan baja inteligencia emocional, sin embargo, al analizar las diferencias estadísticamente, encontramos que no existen diferencias significativas según el grado de estudio ($p > 0.05$).

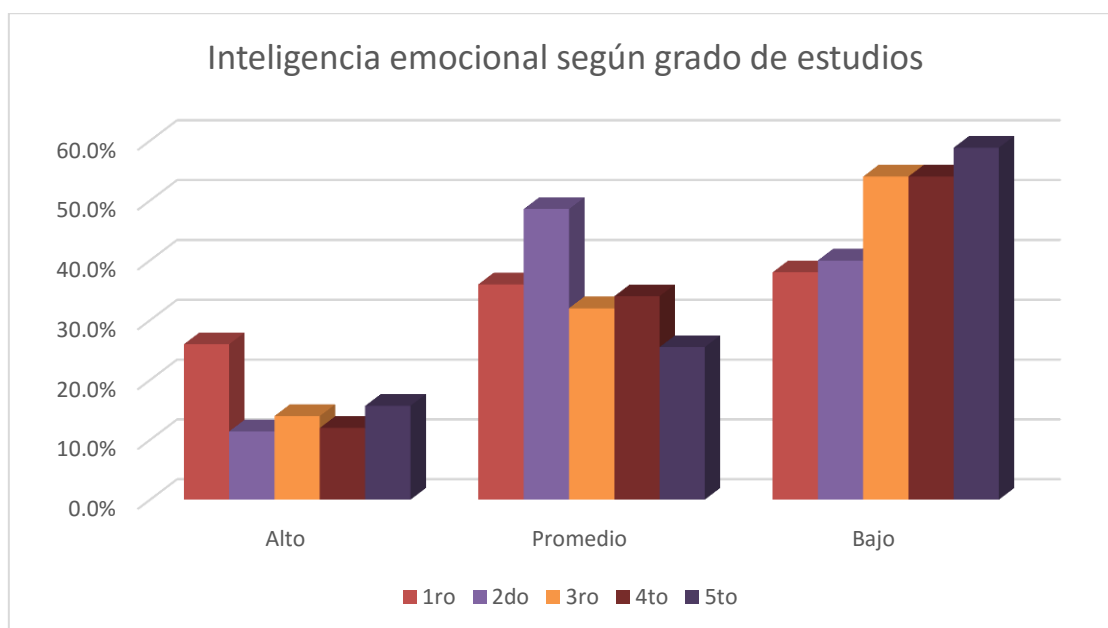


Figura 4: Diagrama barras de la inteligencia emocional según grado de estudios en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.

Tabla 13

Distribución de frecuencias y porcentajes de los indicadores del Clima Social Escolar en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015

Indicadores del Clima Social Escolar	Niveles											
	Excelente		Buena		Promedio		Mala		Deficiente		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Implicación (IM)	0	0.0%	38	14.0%	80	29.5%	99	36.5%	54	19.9%	271	100.0%
Afiliación (AF)	7	2.6%	128	47.2%	57	21.0%	55	20.3%	24	8.9%	271	100.0%
Ayuda (AY)	0	0.0%	99	36.5%	91	33.6%	44	16.2%	37	13.7%	271	100.0%
Tareas (TA)	0	0.0%	78	28.8%	112	41.3%	74	27.3%	7	2.6%	271	100.0%
Competitividad (CO)	0	0.0%	5	1.8%	60	22.1%	111	41.0%	95	35.1%	271	100.0%
Organización (ORG)	0	0.0%	5	1.8%	86	31.7%	137	50.6%	43	15.9%	271	100.0%
Claridad (CL)	0	0.0%	106	39.1%	96	35.4%	64	23.6%	5	1.8%	271	100.0%
Control (CN)	0	0.0%	83	30.6%	123	45.4%	55	20.3%	10	3.7%	271	100.0%
Innovación (IN)	0	0.0%	64	23.6%	141	52.0%	61	22.5%	5	1.8%	271	100.0%

Fuente: elaboración propia, 2015

Al analizar los indicadores del clima social escolar encontramos que los indicadores afiliación, ayuda y claridad son los que tienen niveles buenos en el clima escolar, es decir, las adolescentes establecen relaciones de amistad entre sus compañeras, se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos, asimismo, perciben que existe grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor por los alumnos, es decir, una comunicación abierta con las escolares, confianza en ellas e interés por sus ideas y finalmente son estudiantes que le dan importancia al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y perciben que el profesor es coherente con esa normativa.

Sin embargo, las estudiantes investigadas en los indicadores innovación, control y tareas se encuentran en el nivel promedio, es decir son estudiantes que a veces contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad en sus aprendizajes, solo a veces perciben que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y no le dan importancia a la terminación de las tareas programadas.

Finalmente, las estudiantes presentan niveles bajos en los indicadores organización, competitividad e implicación, datos que indican que las estudiantes no le dan importancia al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares, asimismo, tampoco le dan importancia al esfuerzo por lograr una buena

calificación y estima, así como a la dificultad para obtenerlas y las estudiantes no muestran intereses por las actividades de la clase, tampoco participan en los coloquios y no disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias.

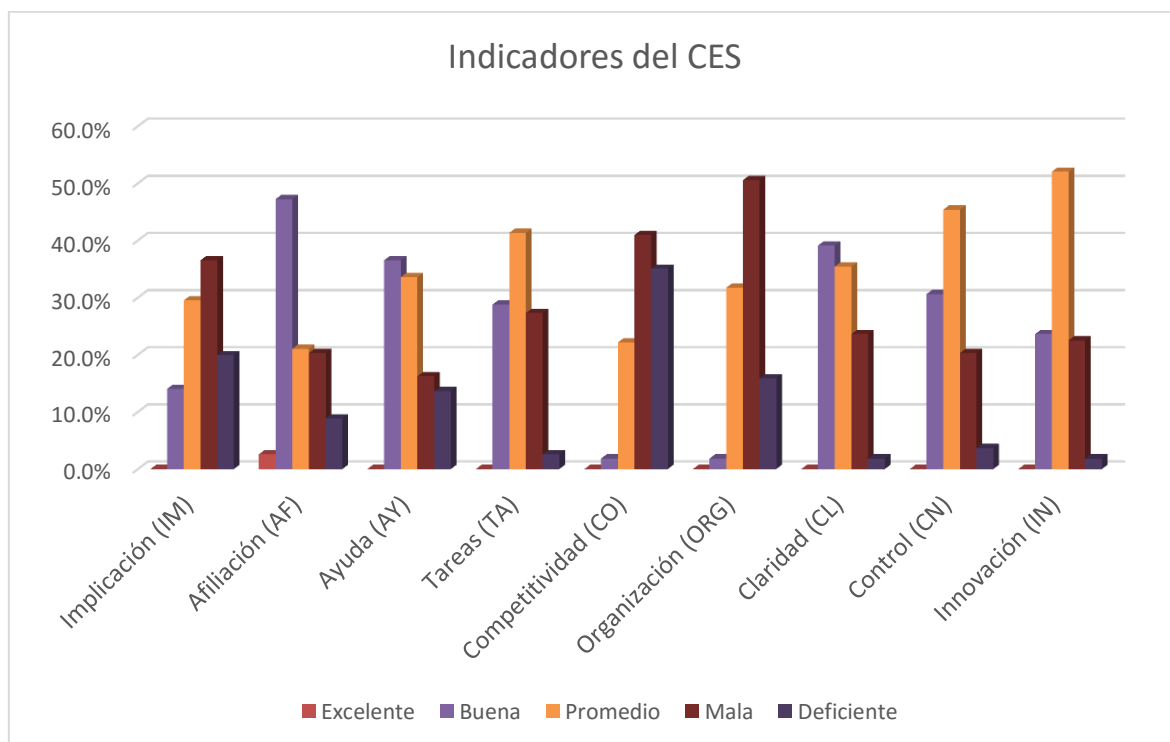


Figura 5: Diagrama barras de los indicadores del Clima Social Escolar en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.

Tabla 14

Distribución de frecuencias y porcentajes de las dimensiones del Clima Social Escolar en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015

Dimensiones del Clima Social Escolar	Niveles											
	Excelente		Buena		Promedio		Mala		Deficiente		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Relaciones	1	.4%	134	49.4%	80	29.5%	50	18.5%	6	2.2%	271	100.0%
Autorrealización	0	0.0%	8	3.0%	78	28.8%	176	64.9%	9	3.3%	271	100.0%
Estabilidad	0	0.0%	91	33.6%	163	60.1%	17	6.3%	0	0.0%	271	100.0%
Cambio	0	0.0%	129	47.6%	110	40.6%	32	11.8%	0	0.0%	271	100.0%

Fuente: elaboración propia, 2015

Al analizar las dimensiones del clima social escolar en las estudiantes investigadas, encontramos que presentan niveles buenos en las dimensiones de relaciones y cambio en aproximadamente el 50% de las estudiantes investigadas, es decir, las estudiantes están integradas en la clase, se apoyan y ayudan entre sí, asimismo, perciben que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase. Sin embargo, en la dimensión estabilidad el 60.1% se encuentra en el nivel promedio, dato que nos indica que el funcionamiento a veces es adecuado en la clase, no existe mucha organización, ni claridad, ni coherencia en la misma. El 64.9% de las estudiantes se encuentran en el nivel malo en la dimensión autorrealización, es decir, las estudiantes no valoran la importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas.

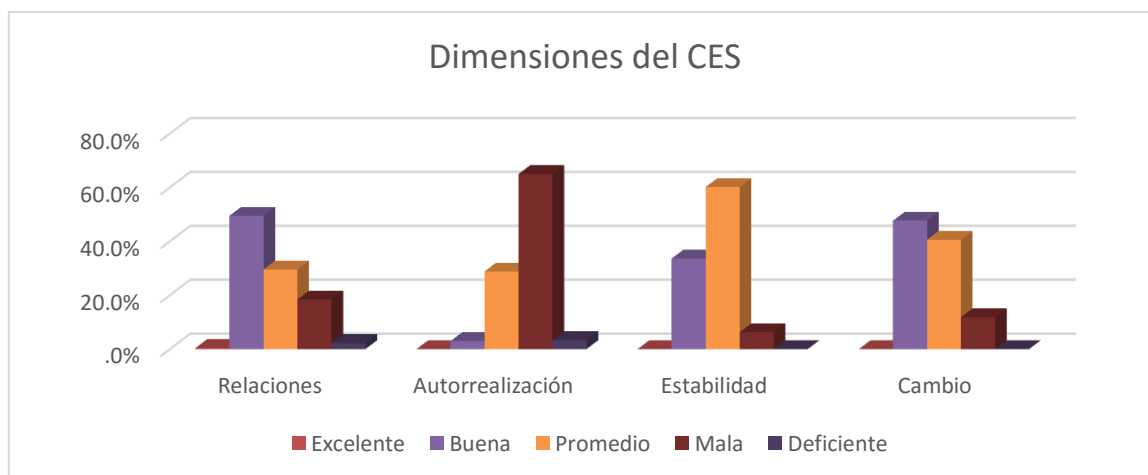


Figura 6: Diagrama barras de las dimensiones del Clima Social Escolar en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.

Tabla 15

Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión relaciones del Clima Social Escolar según grado de estudios en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015

Dimensión Relaciones	Grado de estudios									
	1ro		2do		3ro		4to		5to	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Deficiente	0	0.0%	2	2.9%	2	4.0%	2	4.0%	0	0.0%
Mala	5	10.0%	17	24.3%	10	20.0%	10	20.0%	8	15.7%
Promedio	14	28.0%	17	24.3%	12	24.0%	12	24.0%	25	49.0%
Buena	31	62.0%	34	48.6%	26	52.0%	26	52.0%	17	33.3%
Excelente	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	1	2.0%
Total	50	100.0%	70	100.0%	50	100.0%	50	100.0%	51	100.0%

Fuente: elaboración propia, 2015

$\chi^2 = 24.394$ $gl = 16$ $p \text{ valor (sig)} = 0.081$ **por lo tanto: $p > 0.05$**

Al analizar las diferencias de la dimensión relaciones del clima social escolar según grado de estudios encontramos que no existe diferencias estadísticamente significativas según el grado de estudios ($p > 0.05$), es decir, en todos los grados las estudiantes investigadas se encuentran en el nivel bueno, lo que indica que están integradas en la clase, se apoyan y ayudan entre ellas.

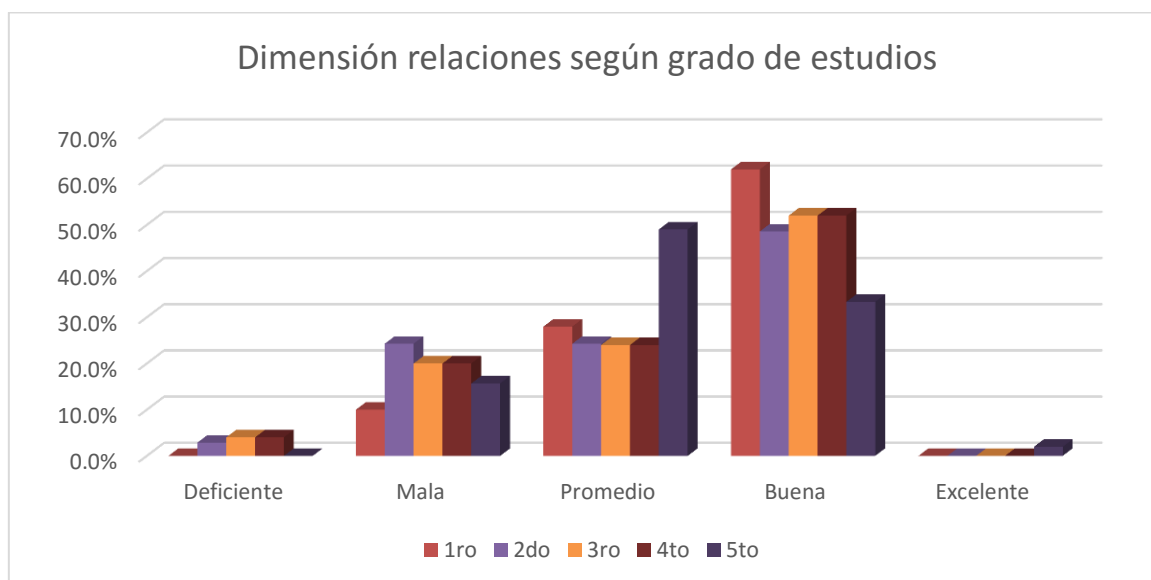


Figura 7: Diagrama barras de la dimensión relaciones del Clima Social Escolar según grado de estudios en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.

Tabla 16

Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión autorrealización del Clima Social Escolar según grado de estudios en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015

Dimensión Autorrealización	Grado de estudios									
	1ro		2do		3ro		4to		5to	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Deficiente	4	8.0%	0	0.0%	1	2.0%	2	4.0%	2	3.9%
Mala	31	62.0%	39	55.7%	34	68.0%	32	64.0%	40	78.4%
Promedio	15	30.0%	28	40.0%	12	24.0%	14	28.0%	9	17.6%
Buena	0	0.0%	3	4.3%	3	6.0%	2	4.0%	0	0.0%
Excelente	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
Total	50	100.0%	70	100.0%	50	100.0%	50	100.0%	51	100.0%

Fuente: elaboración propia, 2015

$X^2 = 19.355$ $gl = 12$ $p \text{ valor (sig)} = 0.080$ **por lo tanto: $p > 0.05$**

Al analizar las diferencias de la dimensión autorrealización del clima social escolar según grado de estudios encontramos que no existen diferencias estadísticamente significativas según el grado de estudios ($p > 0.05$), es decir, en todos los grados, más del 50% de las estudiantes investigadas se encuentran en el nivel malo, lo que indica que no conceden importancia en la clase a la realización de tareas y a los temas de las asignaturas.

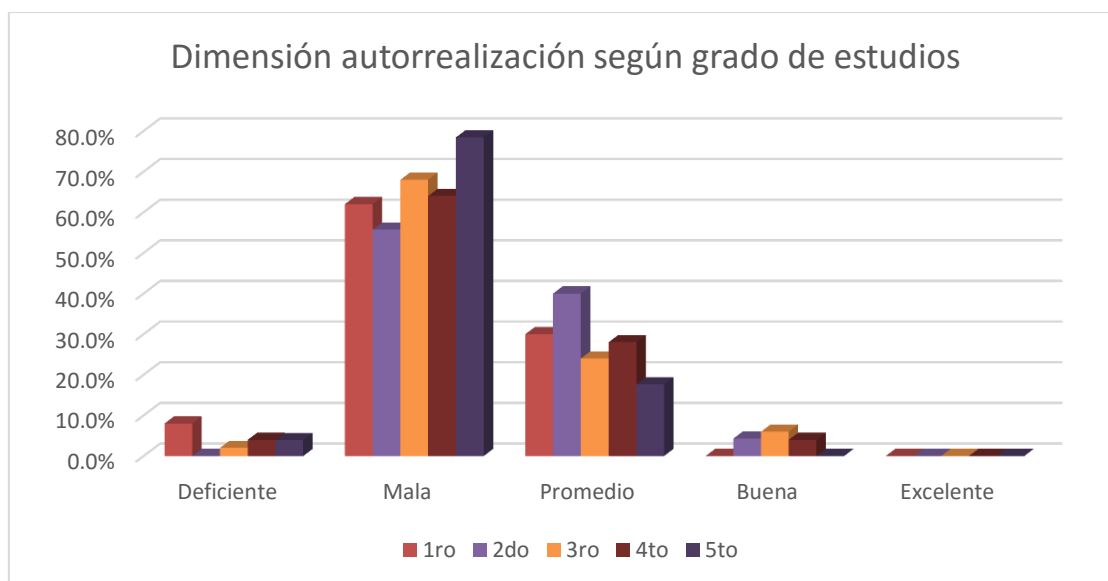


Figura 8: Diagrama barras de la dimensión autorrealización del Clima Social Escolar según grado de estudios en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.

Tabla 17

Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión estabilidad del Clima Social Escolar según grado de estudios en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015

Dimensión Estabilidad	Grado de estudios									
	1ro		2do		3ro		4to		5to	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Deficiente	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
Mala	2	4.0%	2	2.9%	1	2.0%	2	4.0%	10	19.6%
Promedio	28	56.0%	41	58.6%	32	64.0%	30	60.0%	32	62.7%
Buena	20	40.0%	27	38.6%	17	34.0%	18	36.0%	9	17.6%
Excelente	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
Total	50	100.0%	70	100.0%	50	100.0%	50	100.0%	51	100.0%

Fuente: elaboración propia, 2015

$X^2= 23.469$ $gl= 8$ $p \text{ valor}(\text{sig})= 0.003$ por lo tanto: $p<0.05$

Al analizar las diferencias de la dimensión estabilidad del clima social escolar según grado de estudios encontramos que si existe diferencias estadísticamente significativas según el grado de estudios ($p<0.05$), es decir, las estudiantes de los grados inferiores (1°, 2° y 3°) presentan mejor estabilidad que las estudiantes de los grados superiores (4° y 5°) es decir, existe mejor funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma en los grados inferiores que en los superiores.

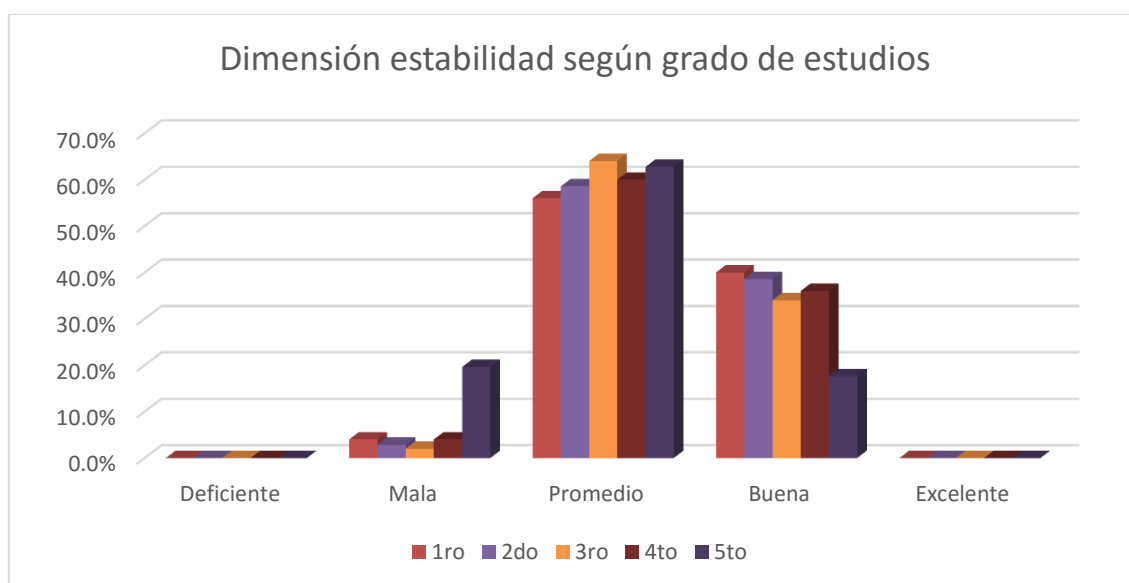


Figura 9: Diagrama barras de la dimensión estabilidad del Clima Social Escolar según grado de estudios en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.

Tabla 18

Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión cambio del Clima Social Escolar según grado de estudios en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015

Dimensión Cambio	Grado de estudios									
	1ro		2do		3ro		4to		5to	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Deficiente	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
Mala	6	12.0%	10	14.3%	7	14.0%	7	14.0%	2	3.9%
Promedio	21	42.0%	32	45.7%	16	32.0%	26	52.0%	15	29.4%
Buena	23	46.0%	28	40.0%	27	54.0%	17	34.0%	34	66.7%
Excelente	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
Total	50	100.0%	70	100.0%	50	100.0%	50	100.0%	51	100.0%

Fuente: elaboración propia, 2015

$X^2 = 15.163$ $gl = 8$ $p \text{ valor}(\text{sig}) = 0.066$ **por lo tanto: $p > 0.05$**

Al analizar las diferencias de la dimensión cambio del clima social escolar según grado de estudios encontramos que no existen diferencias estadísticamente significativas según el grado de estudios ($p > 0.05$), es decir, en todos los grados, más del 50% de las estudiantes investigadas se encuentran en el nivel bueno y promedio, lo que indica que que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase.

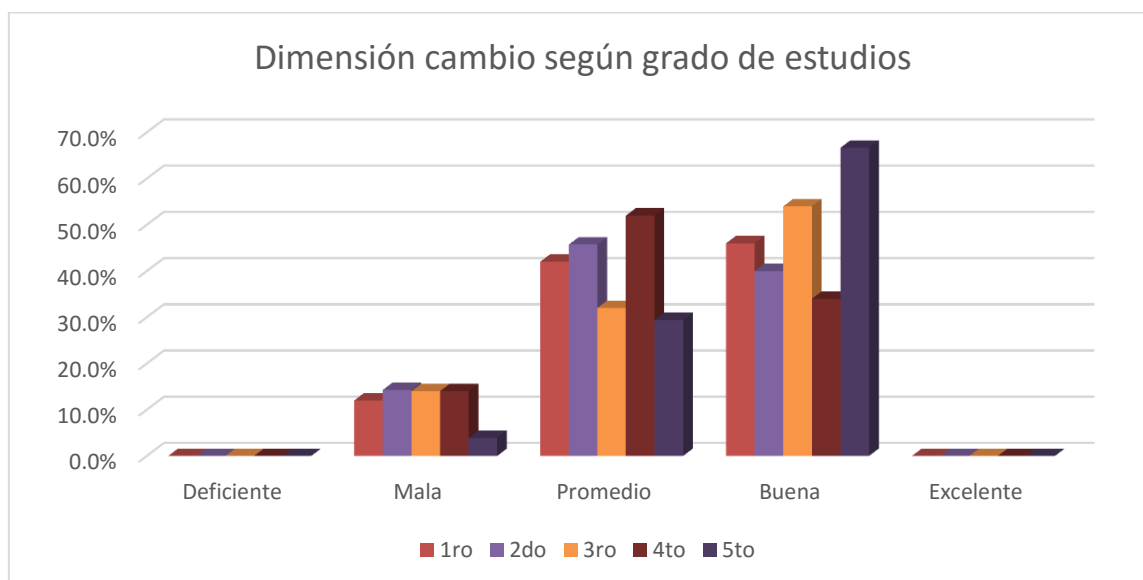


Figura 10: Diagrama barras de la dimensión cambio del Clima Social Escolar según grado de estudios en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.

Tabla 19

Asociación entre la inteligencia emocional y la dimensión relaciones del Clima Social Escolar en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015

Inteligencia Emocional	Dimensión Relaciones											
	Deficiente		Mala		Promedio		Buena		Excelente		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Bajo	3	1.1%	23	8.5%	46	17.0%	59	21.8%	0	0.0%	131	48.3%
Promedio	2	.74%	17	6.3%	23	8.5%	56	20.7%	0	0.0%	98	36.2%
Alto	1	.37%	10	3.7%	11	4.1%	19	7.0%	1	.37%	42	15.5%
Total	6	2.2%	50	18.5%	80	29.5%	134	49.4%	1	0.4%	271	100.0%

Fuente: elaboración propia, 2015

$X^2 = 10.851$ $gl = 8$ $p \text{ valor (sig)} = 0.210$ **por lo tanto: $p > 0.05$** $\text{Tau } c = 0.037$

Al analizar la asociación entre la inteligencia emocional y la dimensión relaciones del clima social escolar, se encontró que no existe relación estadísticamente significativa ($p > 0.05$), es decir, la variable inteligencia emocional y la dimensión relaciones son independientes. Dato que nos indica que la habilidad para percibir, evaluar, comprender y expresar emociones no está asociado con el grado en que las estudiantes están integradas en la clase, se apoyan y ayudan entre sí.

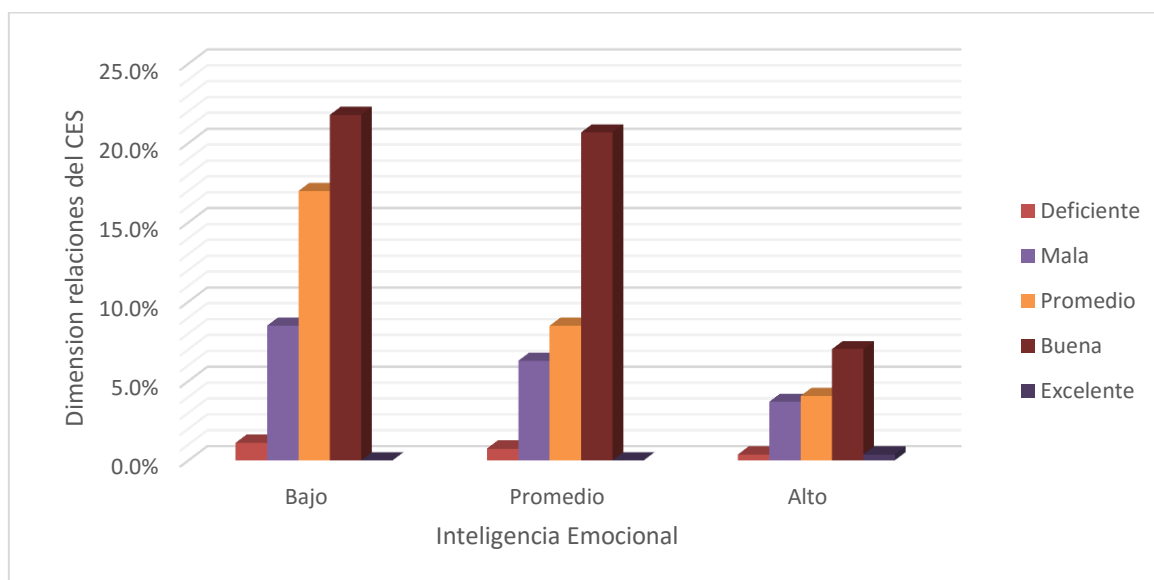


Figura 11: Diagrama barras de la asociación entre la inteligencia emocional y la dimensión relaciones del Clima Social Escolar en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.

Tabla 20

Asociación entre la inteligencia emocional y la dimensión autorrealización del Clima Social Escolar en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015

Inteligencia Emocional	Dimensión Autorrealización										Total	
	Deficiente		Mala		Promedio		Buena		Excelente			
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Bajo	3	1.1%	91	33.6%	33	12.2%	4	1.5%	0	0.0%	131	48.3%
Promedio	4	1.5%	56	20.7%	35	12.9%	3	1.1%	0	0.0%	98	36.2%
Alto	2	.7%	29	10.7%	10	3.7%	1	.4%	0	0.0%	42	15.5%
Total	9	3.3%	176	64.9%	78	28.8%	8	3.0%	0	0.0%	271	100.0%

Fuente: elaboración propia, 2015

$X^2= 4.931$ $gl= 6$ p valor (sig)= 0.553 por lo tanto: $p>0.05$ Tau c=0.016

Al analizar la asociación entre la inteligencia emocional y la dimensión autorrealización del clima social escolar, se encontró que no existe relación estadísticamente significativa ($p>0.05$), es decir, la variable inteligencia emocional y la dimensión autorrealización son independientes. Dato que nos indica que las estudiantes que no tienen la habilidad para regular sus emociones tampoco le conceden importancia en la clase a la realización de tareas, pero, solo se da en un porcentaje mínimo que no es significativo.

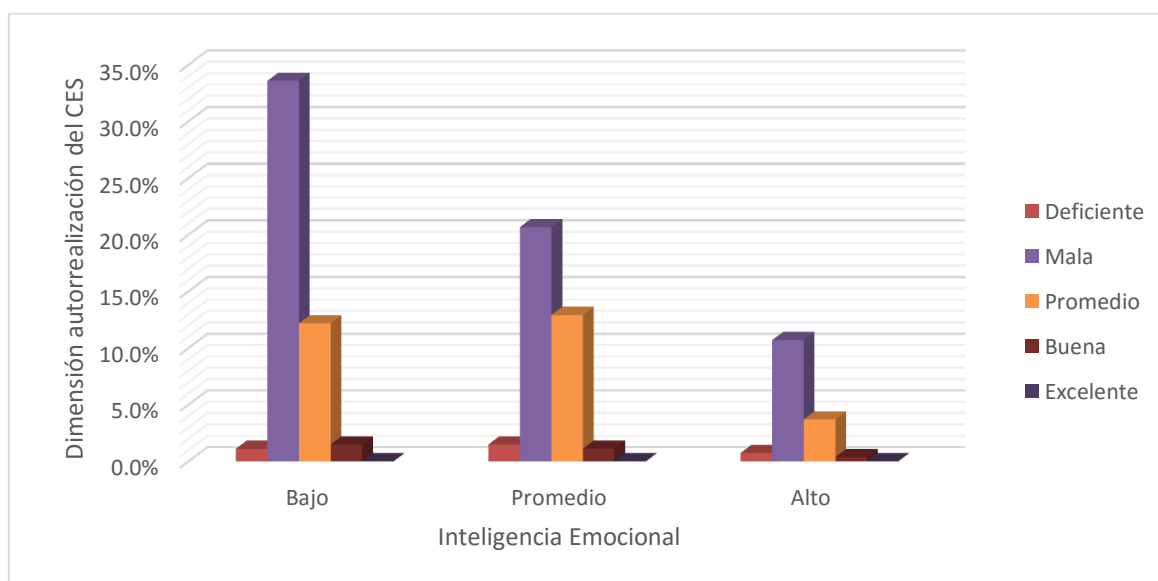


Figura 12: Diagrama barras de la asociación entre la inteligencia emocional y la dimensión autorrealización del Clima Social Escolar en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.

Tabla 21

Asociación entre la inteligencia emocional y la dimensión estabilidad del Clima Social Escolar en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015

Inteligencia Emocional	Dimensión Estabilidad										Total	
	Deficiente		Mala		Promedio		Buena		Excelente			
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Bajo	0	0.0%	8	3.0%	80	29.5%	43	15.9%	0	0.0%	131	48.3%
Promedio	0	0.0%	6	2.2%	62	22.9%	30	11.1%	0	0.0%	98	36.2%
Alto	0	0.0%	3	1.1%	21	7.7%	18	6.6%	0	0.0%	42	15.5%
Total	0	0.0%	17	6.3%	163	60.1%	91	33.6%	0	0.0%	271	100.0%

Fuente: elaboración propia, 2015

$X^2 = 2.312$ $gl = 4$ $p \text{ valor}(\text{sig}) = 0.679$ **por lo tanto: $p > 0.05$** **Tau c = 0.027**

Al analizar la asociación entre la inteligencia emocional y la dimensión estabilidad del clima social escolar, se encontró que no existe relación estadísticamente significativa ($p > 0.05$), es decir, la variable inteligencia emocional y la dimensión estabilidad son independientes. Dato que nos indica que las estudiantes que presentan baja inteligencia emocional, poca habilidad para percibir, evaluar, comprender y expresar emociones, presentan también pocas habilidades relativas al cumplimiento de objetivos, siendo esta relación no significativa y en un porcentaje mínimo en la población de estudio.

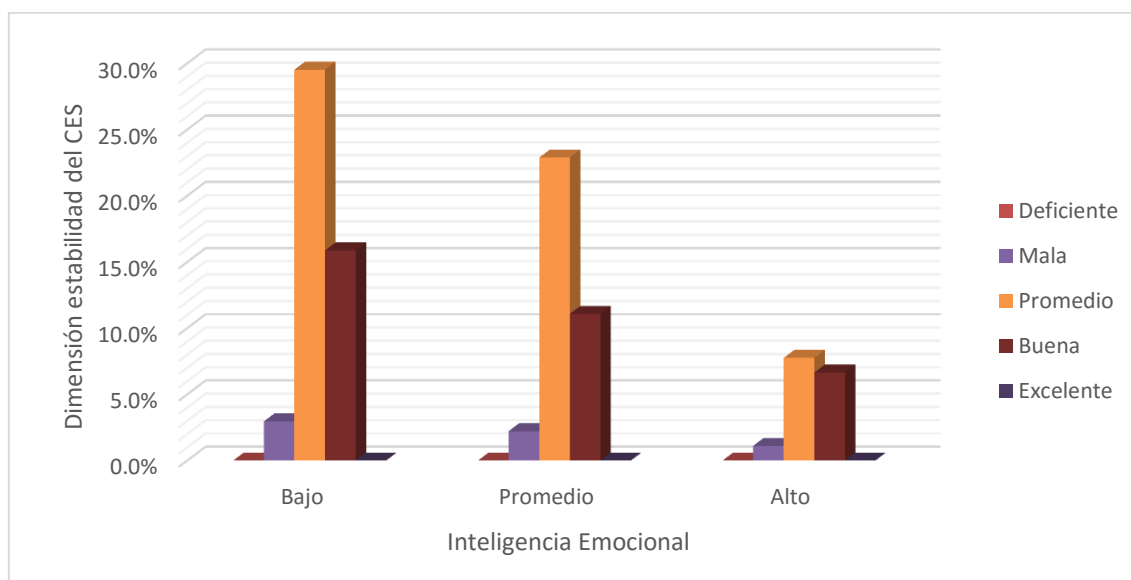


Figura 13: Diagrama barras de la asociación entre la inteligencia emocional y la dimensión estabilidad del Clima Social Escolar en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.

Tabla 22

Asociación entre la inteligencia emocional y la dimensión cambio del Clima Social Escolar en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015

Inteligencia Emocional	Dimensión Cambio											
	Deficiente		Mala		Promedio		Buena		Excelente		Total	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Bajo	0	0.0%	9	3.3%	56	20.7%	66	24.4%	0	0.0%	131	48.3%
Promedio	0	0.0%	14	5.2%	35	12.9%	49	18.1%	0	0.0%	98	36.2%
Alto	0	0.0%	9	3.3%	19	7.0%	14	5.2%	0	0.0%	42	15.5%
Total	0	0.0%	32	11.8%	110	40.6%	129	47.6%	0	0.0%	271	100.0%

Fuente: elaboración propia, 2015

$X^2 = 9.582$ $gl = 4$ $p \text{ valor}(\text{sig}) = 0.038$ **por lo tanto: $p < 0.05$** **Tau c = -0.203**

Al analizar la asociación entre la inteligencia emocional y la dimensión cambio del clima social escolar, se encontró que si existe relación estadísticamente significativa ($p < 0.05$), es decir, la variable inteligencia emocional y la dimensión estabilidad están asociadas. Datos que indican que esa relación es baja e inversa (Tau c = -0.203), lo que demuestra que las estudiantes que a pesar de tener una inteligencia emocional baja, es decir, de no tener la habilidad para percibir, evaluar, comprender y expresar emociones, son estudiantes que perciben que existe diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase.

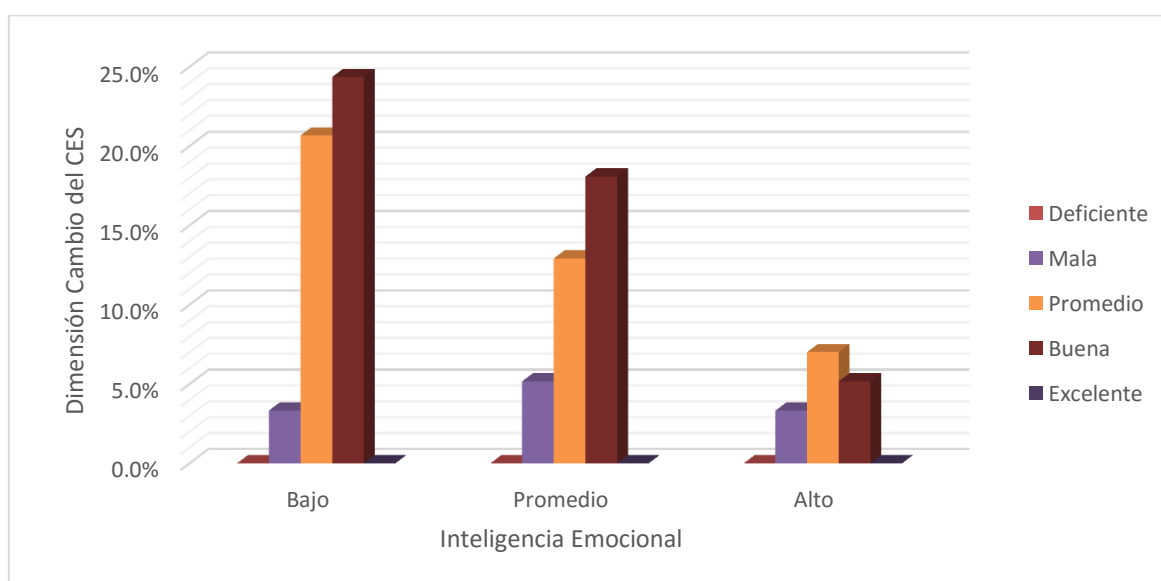


Figura 14: Diagrama barras de la asociación entre la inteligencia emocional y la dimensión cambio del Clima Social Escolar en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015.

4.2 Discusión

El clima social escolar involucra una serie de factores que van a influir directamente en las emociones de las estudiantes o viceversa, esta a su vez se evidencia en los resultados del aspecto académico y en la conducta dentro de la familia, el centro educativo y por ende en la sociedad.

La inteligencia emocional es un factor importante para el éxito escolar ya que el adolescente podrá relacionarse en la escuela de una mejor manera social y emocionalmente, pero algunas veces se piensa equivocadamente que el éxito del alumno radica en la mayor cantidad de conocimientos y no en la capacidad de desarrollarse como persona, teniendo capacidades afectivas propias y habilidades sociales para con los demás.

En ese sentido, al realizar la investigación se encontró que con respecto a la identificación de los niveles de la inteligencia emocional (Tablas 10, 11 y 12), en las estudiantes investigadas el 48.3% está en el nivel bajo en su inteligencia emocional, en los indicadores socialización y felicidad optimismo, presentan niveles promedio y algunos en el nivel alto en la inteligencia emocional, sin embargo, en los indicadores autoestima, solución de problemas y manejo de la emoción, más del 50% de estudiantes presenta niveles bajos de inteligencia emocional, asimismo, encontramos que no existen diferencias significativas de la inteligencia emocional según el grado de estudio ($p > 0.05$).

Es decir, las estudiantes investigadas presentan una baja inteligencia emocional en todos los grados de estudios del primero al quinto de secundaria, datos que se complementan con los encontrados en un estudio reciente sobre el bienestar infantil (Unicef, 2007; citado en Palomera, R.) quien reconoció la existencia de problemas severos de privación y desequilibrio psicológico entre niños y adolescentes, observando además que este comportamiento desordenado ha aumentado substancialmente en los últimos veinte años y aparece en etapas más tempranas. El bajo nivel de inteligencia emocional se manifiesta en que son estudiantes que no tienen o presentan poca habilidad para percibir, evaluar, comprender, expresar emociones, ni la habilidad para regular estas emociones, asimismo, no tienen la habilidad de quererse, ni tampoco aceptarse con sus fortalezas y debilidades; no son

capaces de solucionar problemas y no son capaces de enfrentarse de forma positiva ante situaciones emocionalmente difíciles, ni resolver problemas. Sin embargo, algunas de las estudiantes tienen la habilidad de establecer y mantener relaciones emocionales caracterizadas por el dar y recibir afecto y mantener una actitud positiva ante las adversidades y expresar sentimientos positivos.

Estos resultados se complementan con los encontrados por Extremera y Fernández – Berrocal, (2003) tras revisar diversas investigaciones encontraron cuatro áreas fundamentales en las que una falta de Inteligencia Emocional facilita la aparición de problemas entre los estudiantes, como el déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado, disminución en la cantidad y calidad de relaciones interpersonales, descenso del rendimiento académico, aparición de conductas disruptivas y consumo de sustancias adictivas.

Al identificar los niveles de los indicadores del clima social escolar (tabla 13) encontramos que los indicadores afiliación, ayuda y claridad son los que tienen niveles buenos en el clima escolar, en los indicadores innovación, control y tareas se encuentran en el nivel promedio y en los indicadores organización, competitividad e implicación se encuentran en los niveles bajos, es decir, las adolescentes establecen relaciones de amistad entre sus compañeras, se ayudan en sus tareas, existe grado de ayuda, le dan importancia al establecimiento y seguimiento de unas normas claras y perciben que el profesor es coherente con esa normativa. Asimismo otro porcentaje de estudiantes a veces contribuyen a planear las actividades escolares y la variedad en sus aprendizajes, solo a veces perciben que el profesor es estricto en sus controles sobre el cumplimiento de las normas y no le dan importancia a la terminación de las tareas programadas, sin embargo, estas estudiantes no le dan importancia al orden, organización y buenas maneras en la realización de las tareas escolares, no muestran intereses por las actividades de la clase y tampoco participan en los coloquios en la institución educativa.

De la misma manera, al identificar los niveles de las dimensiones del clima social escolar (tabla 14), encontramos que presentan niveles buenos en las dimensiones de relaciones y cambio en aproximadamente el 50% de las estudiantes investigadas,

en la dimensión estabilidad el 60.1% se encuentra en el nivel promedio y el 64.9% de las estudiantes se encuentran en el nivel malo en la dimensión autorrealización. Datos que se complementan con los encontrados por (Valqui, 2012), quien encontró que el 42,25% perciben a las relaciones en un nivel medio, el 42,25% perciben el desarrollo personal en bajo nivel, el 43,66% consideran que la estabilidad es de bajo nivel y el 42,25%, perciben al sistema de cambio en un nivel bajo. De la percepción que tienen las alumnas sobre las interacciones profesor-alumno y alumno-alumno, así como el tipo de estructura organizativa del aula, sobre estos aspectos evaluados, las alumnas perciben en un nivel bajo al clima social escolar, situación que requiere inmediata atención por parte de la administración de esta Institución Educativa. Asimismo encontramos que no existen diferencias de las dimensiones del clima social escolar según el grado de estudios, excepto en el indicador estabilidad donde las estudiantes de los grados inferiores (1°, 2° y 3°) presentan mejor estabilidad que las estudiantes de los grados superiores (4° y 5°) es decir, existe mejor funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma en los grados inferiores que en los superiores.

Al establecer la relación entre la inteligencia emocional y las dimensiones del clima social escolar (tablas 19, 20, 21 y 22), se encontró que no existe relación estadísticamente significativa, excepto en la dimensión cambio donde si existe relación entre la inteligencia emocional y la dimensión cambio ($p < 0.05$), siendo esa relación baja y negativa, es decir, las estudiantes que a pesar de tener una inteligencia emocional baja, es decir de no tener la habilidad para percibir, evaluar, comprender y expresar emociones, son estudiantes que perciben que existen diversidad, novedad y variación razonables en las actividades de clase. Los datos son contrarios a los encontrados por (Valqui, 2012), quien encontró que existe correlación positiva muy fuerte ($r: 0,92$) entre la inteligencia emocional y el clima social escolar, este coeficiente es significativo a un nivel de 0,01 de probabilidad de error, siendo $p < 0,01$, de acuerdo con $r^2 (0,85)$ la inteligencia emocional explica el 85% al clima social escolar, como también del clima social escolar explica el 85% a la inteligencia emocional. Probablemente esos resultados se deban a la situación de género, ya que el estudio realizado se hizo solamente con estudiantes mujeres y el de Valqui (2012) con ambos sexos. En ese sentido, estos resultados se podría explicar como resultado de una mayor presión escolar y social a medida que las

estudiantes crecen, pero también por razones de corte intrapersonal como el ritmo de desarrollo físico y psicológico, mayor en la adolescencia, (Unicef, 2007; citado en Palomera, R.).

Finalmente, indicamos que los resultados son contrarios a los encontrados en algunas investigaciones que asocian ambas variables, como los realizados por (Brackett et al., 2006; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Lopes, Salovey, Cote, Beers, 2005; citados en Fernández & Ruiz, 2008), quienes indican que la inteligencia emocional juega un papel elemental en el establecimiento, mantenimiento y calidad de un buen clima social escolar estableciendo relaciones satisfactorias entre docentes, alumnos y personal. Estos resultados contrarios se deben al sexo y al tipo de institución educativa.

Conclusiones

Primera: Al conocer la relación entre la inteligencia emocional y las dimensiones del clima social escolar se encontró que no existe relación estadísticamente significativa, excepto entre la inteligencia emocional y la dimensión cambio donde si existe relación ($p < 0.05$), siendo esa relación baja y negativa.

Segunda: Al identificar los niveles de inteligencia emocional en las estudiantes investigadas el 48.3% está en el nivel bajo, en los indicadores socialización y felicidad - optimismo, presentan niveles promedio, sin embargo, en los indicadores autoestima, solución de problemas y manejo de la emoción, más del 50% de estudiantes presenta niveles bajos.

Tercera: Al identificar los niveles de las dimensiones del clima social escolar encontramos que presentan niveles buenos en las dimensiones de relaciones y cambio en aproximadamente el 50% de las estudiantes investigadas, en la dimensión estabilidad el 60.1% se encuentra en el nivel promedio y el 64.9% de las estudiantes se encuentran en el nivel malo en la dimensión autorrealización.

Sugerencias

1. Incorporar en la enseñanza secundaria programas que contengan estrategias para desarrollar la inteligencia emocional, las cuales deben estar contenidas en los programas anuales de las diversas áreas. Así como diseñar y ejecutar proyectos psicopedagógicos tutoriales para mejorar la inteligencia emocional de las adolescentes haciéndolos más eficientes y eficaces frente al mundo competitivo y globalizado.
2. Desarrollar estrategias de mejoramiento del Clima Social Escolar que comprendan la afectividad y relaciones interpersonales de mayor cercanía e intimidad, donde la mayoría de las alumnas parecen percibir que las relaciones que establecen con sus profesores están marcadas por la distancia, la frialdad y el contacto desde el rol. Relaciones interpersonales de mayor intimidad y cercanía contribuirían a mejorar el clima escolar.
3. Desarrollar programas educativos que fomente la participación y convivencia democrática: el estudio confirma la imagen de la escuela como una institución autoritaria y jerárquica, la cual contrasta con la alta valoración de espacios participación y la organización social por parte de las jóvenes. De acuerdo a estos resultados, el desarrollo de formas de convivencia democrática en las instituciones educativas tendrá efectos de mejora en el clima escolar de la institución. Entre otras sugerencias que surgen a partir de esta idea, estaría la consulta de la opinión de las jóvenes respecto del rumbo de la institución y las dinámicas de aula junto a su consideración en la toma de decisiones; la promoción de vías reales de participación y diálogo entre alumnas, con el cuerpo docente y con los padres.
4. Realizar investigaciones con estudiantes de ambos sexos y de otras instituciones educativas, para poder generalizar los resultados en el distrito de Cerro Colorado.
5. Elaborar programas educativos para educar las emociones de acuerdo a la edad y grado de estudios de los estudiantes, ya que se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Referencias Bibliográficas

- Adam, E., Darder, P. (2007). *Emociones y educación: que son y como intervenir desde la escuela*. Venezuela: 2ª edición laboratorio educativo.
- Araya, M. (2002). *La agenda de las emociones*. Recuperado de: www.gestiondelconocimiento.com
- Bradberry, T. y Greaves, J. (2012). *Inteligencia emocional 2.0: estrategias para aumentar y conocer su coeficiente*. Bogotá: Conecta.
- Callejas, R. (2007). *Educación emocional*. Barcelona: Praxis
- Castillo, K., y Greco, C. (2014). Inteligencia emocional: un estudio exploratorio en escolares argentinos de contextos rurales. *Revista de psicología de la Universidad de Chile*, 23(2), 116 – 132. Recuperado de: <http://www.revistas.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/36152/37835>
- Cava, M., y Musitu, G. (2001). Autoestima y percepción del clima escolar en niños con problemas de integración social en el aula. *Revista de psicología general y aplicada de la Universidad de Valencia*, 54(2), 297 – 311.
- Claro, S. (2011). *Clima escolar y desarrollo integral de niños y niñas: historia, aprendizajes y proyecciones de una experiencia*. Santiago de Chile: RIL editores.
- Cohen, J. (2003). *La inteligencia emocional en el aula: proyectos estrategias e ideas*. Argentina: Troquel.
- Darder, P. y Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la Educación*, 18, 55-84.
- Echavarría, L. (2012). Estrategias de afrontamiento al estrés en relación con la inteligencia emocional en niños de 7 a 12 años de edad víctimas de desastre. *Revista IIPSI faculta de psicología UNMSM*, vol. 15 N° 1, 163 – 179.
- Elias, M., Tobias, S., y Friedlander, B. (2000). *Educación con Inteligencia Emocional*. Barcelona: Plaza & Janes.
- Espinoza, C., Maverino, W., y Paymal, N. (2007). *Los niños y jóvenes del tercer milenio: guía práctica para padres y educadores*. España: Sirio.

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97- 116.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M., y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 209-228
- Farias, J. (2012). *Como ser más productivo y feliz: inteligencia emocional y comportamiento autodirigido*. USA & Canadá: Trafford publishing
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz Aranda, D. (2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 6, núm. 15, septiembre, pp. 421- 436.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. y Cabello, R. (2011). Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo. En Palomera R. (Eds.). *¿Es importante la inteligencia emocional percibida para la adaptación y bienestar infanto-juvenil?* (pp.61-66). España: Fundación Botín.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. y Cabello, R. (2011). Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo. En Callejas A., A. (Eds.). *Inteligencia Emocional percibida. Profesor/alumnos*. (pp.161-168). España: Fundación Botín.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera R., Ruiz-Aranda, D., Salguero, J. y Cabello, R. (2011). Inteligencia emocional: 20 años de investigación y desarrollo. En Gómez O., Rasal, P. y Martorell, M. (Eds.). *Inteligencia emocional, un modelo de intervención en escolares*. (pp. 389-393). España: Fundación Botín.
- Frigerio, G. (1995). *Las instituciones educativas cara y ceca. Elementos para su gestión*. Buenos Aires: 5ª Ed. Troquel.
- Gairin, J. (2004). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Madrid: La Muralla.
- Gallardo, P. (2007). El desarrollo emocional en la educación primaria. *Cuestiones pedagógicas*, 18, 143-159. Universidad de Sevilla.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.

- Gómez, O., Rasal, P. y Martorell, C. (2009). *Inteligencia emocional, un modelo de intervención en escolares*. II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional-Fundación Marcelino Botín. Santander, 16-18 septiembre 2009 (ponencia)
- Gorostiaga, A., Balluerka, N., y Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de educación, N° 364*, 12 – 38.
- Recuperado de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4684340>
- Hargreaves, A., Moore, S. y Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar la enseñanza más allá de las materias y los niveles*. Barcelona: Octaedro
- Hernández, F., y Sancho, J. (2004). *El clima escolar en los centros de secundaria: más allá de los tópicos*. Ministerio de Educación y Ciencia. Centro de investigación y documentación educativa – CIDE.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Mexico: Mc Graw Hill.
- Hoffman, L., Paris, S. y Hall, E. (1995). *Psicología del desarrollo hoy*. Madrid: Mac Graw-Hill.
- Iriarte, G. (1998). *Que entendemos por inteligencia emocional*. Recuperado de: <http://www.Uca.edu.ni/Koinonia/Logos/Logos059.htm>
- Kornblit, A. (2008). *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- López, M., y Gonzales, M. (2003). *Inteligencia Emocional: pasos para elevar el potencial infantil*. Colombia: Ediciones Gamma S.A.
- Martin, D. y Boeck, K. (2007). *Que es inteligencia emocional: cómo lograr que las emociones determinen nuestro triunfo en todos los ámbitos de la vida*. Madrid: 9ª edición EDAF.
- Martorell, C., González, R., Rasal, P. y Estellés, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology, 2(1)*, 69-78.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (ed.), *Handbook of intelligence (pp. 396-420)*. New York: Cambridge.

- Mockus, A. (2003). *¿Por qué competencias ciudadanas en la escuela?* Tomado de Al Tablero. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/fo-article-58614.pdf>
- Molina, N. (2002). Inteligencia racional versus inteligencia emocional: implicaciones para la educación integral. *Revista de educación – LAURUS*, vol. 8, núm. 14, p. 61 – 70.
- Morales, N. (2014). El clima escolar y el rendimiento académico: estudio en la institución educativa comunal de Versalles, Magangué. *Boletín de investigaciones N° 4*, 6 – 13.
- Muro, M. (2013). *Las emociones: el cerebro racional y emocional. Curso de terapia transpersonal online*. Escuela española de desarrollo transpersonal. Recuperado de: <http://www.escuelatranspersonal.com/wp-content/uploads/2013/12/las-emociones-el-cerebro-emocional-y-racional.pdf>
- Ortega, R. y Col. (1998) *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación de Andalucía.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes. *Electronic Journal Of Research In Educational Psychology*, 14
- Perales, C., Arias, E., y Bazdrech, M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. Guadalajara México: ITESO.
- Pérez-Juste, R. (2007). Educación, ciudadanía y convivencia. Diversidad y sentido social de la educación. Bordón: *Revista de Orientación Pedagógica*.
- Roche-Olivar, R. (2004). *Inteligencia Prosocial: educación de las emociones y valores*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Ruvalcaba, N., Gallegos, J., Villegas, D., y Lorenzo, M. (2013). Influencia de las habilidades emocionales, los estilos de comunicación, y los estilos parentales sobre el clima familiar. *Revista de investigación y divulgación en Psicología y Logopedia*, N° 3(2), 2 – 7. Recuperado de: http://ridpsiclo.ull.es/articulos/2013_n2_2-7.pdf
- Saavedra, V., y Cutipa, N. (2013). *Influencia de la expresión gráfico plástica en el desarrollo de la inteligencia emocional en niños de 5 años de la I.E.I. N°192*

Puno. Recuperado de:

<http://www.perucontadores.com/epgeducacion/revista1/articulol%20cientifico.do>.

Sacheri, C. (1981). *El orden natural*. Lima: IDEP

Salvador, C. (2010). *Análisis transcultural de la inteligencia emocional*. Almería: Editorial universidad de Almería.

Santin, L. (2005). *Como desarrollar la inteligencia emocional en niños*. México: Selector.

Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. México: Vergara editor.

Tuvilla, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. Sevilla: Consejería de Educación de la junta de Andalucía.

Valqui, A. (2012). *La inteligencia emocional y su relación con el clima social escolar en los estudiantes del nivel secundario de la institución educativa N° 00815 De Carrizal, Año 2011*. (Tesis). Universidad Nacional de San Martín-Tarapoto.

Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro.

Vallet de Goytisolo, J. (1970). *Fundamentos y soluciones de la organización por cuerpos intermedios*. Madrid: Speiro.

Zaccagnini, J. (2004). *Inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Anexos

Anexo 1

Instrumentos

TEST CONOCIENDO MIS EMOCIONES

(César Ruiz, 2004, Trujillo, Perú)

Nombres y Apellidos : _____

Fechas : ____ / ____ / ____ Edad : _____

En este cuestionario encontrarás afirmaciones sobre maneras de sentir, pensar y actuar. Lee cada una con atención y marca tu respuesta con una X según corresponda.

S = Siempre
CS = Casi Siempre
AV = Algunas Veces
CN = Casi Nunca
N = Nunca

		S	CS	AV	CN	NI
1.	Me resulta difícil hablar frente a un grupo.					
2.	Me gustaría nacer de nuevo y ser diferente de cómo ahora soy yo.					
3.	Me siento seguro de mí mismo en la mayoría de las situaciones					
4.	Frente a varias dificultades que tengo las intento solucionar una por una.					
5.	Soy una persona popular entre los chicos y chicas de mi edad.					
6.	Hay muchas cosas dentro de mí que cambiaría si pudiera (mi carácter, mi manera de contestar, etc.)					
7.	Ante un problema me pongo nervioso y no sé cómo enfrentarlo.					
8.	Considero que soy una persona alegre y feliz.					
9.	Si me molesto con alguien se lo digo.					
10.	Pienso que mi vida es muy triste.					
11.	Soy optimista (pienso que todo me va a salir bien) en todo lo que hago.					
12.	Confío en que frente a un problema sabré como darle solución					
13.	Me resulta fácil hacer amigos.					
14.	Tengo una mala opinión de mí mismo					
15.	Antes de resolver un problema, primero pienso como lo haré.					
16.	Estoy descontento con la vida que tengo.					
17.	Mis amigos confían bastante en mí.					
18.	Pienso que soy una persona fea comparada con otras(os).					
19.	Al solucionar un problema cometo muchos errores.					
20.	Rápidamente me pongo triste por cualquier cosa.					
21.	Me siento contento (a) con casi todos mis amigos(as)					
22.	Creo que tengo más defectos que cualidades.					
23.	Cuando intento hacer algo pienso que voy a fracasar.					

24.	Para resolver un problema que tengo me doy cuenta rápido de la solución.					
25.	Me da cólera y tengo ganas de explotar cuando no me salen las cosas como yo quiero.					
26.	Los demás son más inteligentes que yo					
27.	Me es difícil decidirme por la solución de un problema que tengo.					
28.	Me tengo rabia y cólera a mí mismo.					
29.	Me resulta difícil relacionarme con los demás.					
30.	Me molesta que los demás sean mejores que yo.					
31.	Tengo bastantes amigos (as) que me buscan y me aprecian.					
32.	Yo me sé controlar cuando los profesores me llaman la atención.					
33.	Si un compañero me insulta yo voy y le hago lo mismo.					
34.	Tomar decisiones es difícil para mí.					
35.	Me pongo nervioso(a) si los profesores me hacen una pregunta en la clase.					
36.	Me llevo bien con la gente en general.					
37.	Soy una persona que confía en lo que hace.					
38.	Me siento feliz y estoy contento con mi cuerpo.					
39.	Los demás opinan que soy una persona sociable (tengo amistades, estoy en grupo, participo con los demás).					
40.	Sé que mantengo la calma frente a los problemas que son difíciles					

CLIMA SOCIAL: CLASE CES

A continuación encontraras frases: se refieren a cosas de este centro: los alumnos, los profesores, las tareas de esta clase, etc. Después de leer cada frase debes decidir si es verdadera (V) o falsa (F) en esta clase. Anota las contestaciones en la hoja de respuestas. Si crees que la frase es verdadera o casi siempre verdadera, anota una X en el espacio correspondiente a la V (verdadero) en la hoja; si crees que la frase es falsa o casi siempre falsa, anota una X en el espacio correspondiente a la F (falso). Sigue el orden de la numeración que tienen las frases aquí y en la hoja, para no equivocar al anotar las respuestas. Una flecha te recordara que debes pasar a otra línea en la hoja. NOTA.-Cuando se habla de alumnos/profesores pueden entenderse también alumnas/profesoras.

1. Los alumnos ponen mucho interés en lo que hacen en esta clase.
2. En esta clase, los alumnos llegan a conocerse realmente bien unos a otros.
3. Este profesor dedica muy poco tiempo a hablar con los alumnos.
4. Casi todo el tiempo de clase se dedica a la lección del día.
5. Aquí, los alumnos no se sienten presionados para competir entre ellos.
6. Esta clase está muy bien organizada.
7. Hay un conjunto claro de normas que los alumnos tienen que cumplir.
8. En esta clase, hay pocas normas que cumplir.
9. Aquí, siempre se están introduciendo nuevas ideas.
10. Los alumnos de esta clase “están en las nubes”.
11. Los alumnos de esta clase no están interesados en llegar a conocer a sus compañeros.
12. El profesor muestra interés personal por los alumnos.
13. Se espera que los alumnos hagan sus tareas escolares solamente en clase.
14. Los alumnos se esfuerzan mucho por obtener las mejores notas.
15. En esta clase, los alumnos casi siempre están callados.
16. En esta clase parece que las normas cambian mucho.
17. Si un alumno no cumple una norma en la clase, seguro que será castigado.
18. Aquí los alumnos hacen tareas muy diferentes de unos días a otros.
19. A menudo los alumnos pasan el tiempo deseando que acabe la clase.
20. En esta clase se hacen muchas amistades.
21. El profesor parece más un amigo que una autoridad.
22. A menudo dedicamos más tiempo a discutir actividades de fuera que materias relacionadas con la clase.
23. Algunos alumnos siempre tratan de responder los primeros a las preguntas.
24. Los alumnos de esta clase pasan mucho tiempo jugando.
25. El profesor explica lo que le ocurrirá al alumno si no cumple las normas de clase.
26. En general, el profesor no es muy estricto.
27. Normalmente, en esta clase no se ensayan nuevos o diferentes métodos de enseñanza.
28. En esta clase la mayoría de los alumnos ponen realmente atención a lo que dice el profesor.
29. Aquí, fácilmente se forman grupos para realizar proyectos o tareas.
30. El profesor se excede en sus obligaciones para ayudar a los alumnos.
31. En esta clase es muy importante haber hecho una determinada cantidad de trabajo.
32. En esta clase los alumnos no compiten con otros en tareas escolares.
33. A menudo, en esta clase se forma un gran alboroto.

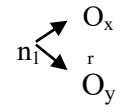
34. El profesor explica cuáles son las normas de la clase.
35. Los alumnos pueden “tener problemas” con el profesor por hablar cuando no deben.
36. Al profesor le agrada que los alumnos hagan trabajos originales.
37. Muy pocos alumnos toman parte en las discusiones o actividades de clase
38. En esta clase a los alumnos les agrada colaborar en los trabajos.
39. A veces, el profesor “avergüenza” al alumno por no saber la respuesta correcta.
40. En esta clase, los alumnos no trabajan mucho.
41. En esta clase, si entregas tarde los deberes, te bajan la nota.
42. El profesor rara vez tiene que decir a los alumnos que se sienten en su sitio.
43. El profesor procura que se cumplan las normas establecidas en clases.
44. En esta clase, los alumnos no siempre tienen que seguir las normas.
45. Los alumnos tienen poco que decir sobre la forma de emplear el tiempo de clases.
46. Muchos alumnos se distraen en clase haciendo garabatos o pasándose notas.
47. A los alumnos les gusta ayudarse unos a otros para hacer sus deberes.
48. El profesor habla a los alumnos como si se trataran de niños pequeños.
49. Generalmente hacemos lo que queremos.
50. En esta clase no son muy importantes las calificaciones.
51. Frecuentemente, el profesor tiene que pedir que no se alboroten tanto.
52. Los alumnos podrán entender algo más, según como se sienta el profesor ese día.
53. Los alumnos pueden tener problemas si no están en su sitio al comenzar la clase.
54. El profesor propone trabajos originales para que los hagan los alumnos.
55. A veces, los alumnos presentan a sus compañeros algunos trabajos que han hecho en clase.
56. En esta clase los alumnos no tienen muchas oportunidades de conocerse unos a otros.
57. Si los alumnos quieren que se hable sobre un tema, el profesor buscará tiempo para hacerlo.
58. Si un alumno falta a clases un par de días, tiene que recuperar lo perdido.
59. Aquí, a los alumnos no les importa qué notas reciben otros compañeros.
60. Los trabajos que se piden están claros y cada uno sabe lo que tiene que hacer.
61. Existen unas normas claras para hacer las tareas en clase.
62. Aquí, es más difícil que te castiguen que en muchas otras clases.
63. Se espera que los alumnos, al realizar sus trabajos, sigan las normas establecidas.
64. En esta clase, muchos de los alumnos parecen estar medio dormidos.
65. En esta clase se tarda mucho tiempo en conocer a todos por su nombre.
66. Este profesor quiere saber qué es lo que les interesa aprender a los alumnos.
67. A menudo, el profesor dedica tiempo de la clase para hablar sobre cosas no relacionadas con el tema.
68. Los alumnos tienen que trabajar duro para obtener buenas notas.
69. Esta clase rara vez comienza a su hora.
70. El profesor explica en las primeras semanas las normas sobre lo que los alumnos podrán o no hacer en esta clase.
71. El profesor “aguanta” mucho.
72. Los alumnos pueden elegir su sitio en la clase.
73. A veces, los alumnos hacen trabajos extra por su propia iniciativa en la clase.
74. Hay grupos de alumnos que no se sienten bien en esta clase.
75. Este profesor no confía en los alumnos.
76. Esta clase parece más una fiesta que un lugar para aprender algo.
77. A veces, la clase se divide en grupos para competir en tareas unos con otros.
78. En esta clase las actividades son planteadas clara y cuidadosamente.

79. Los alumnos no están siempre seguros de cuándo algo va contra las normas.
80. El profesor expulsará a un alumno fuera de clase si se porta mal.
81. Los alumnos hacen casi todos los días el mismo tipo de tareas.
82. A los alumnos realmente les agrada esta clase.
83. Algunos compañeros no se llevan bien entre ellos en la clase.
84. En esta clase, los alumnos deben tener cuidado con lo que dicen.
85. El profesor sigue el tema de la clase y no se desvía de él.
86. Generalmente, los alumnos aprueban aunque no trabajen mucho.
87. Los alumnos no interrumpen al profesor cuando está hablando.
88. El profesor se comporta siempre igual con los que no siguen las normas.
89. Cuando un profesor propone una norma, la hace cumplir.
90. En esta clase, se permite a los alumnos preparar sus propios proyectos.

Anexo 2

Matriz de consistencia

TÍTULO: Relación entre la Inteligencia Emocional y el Clima Social Escolar (Realizado en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores, 2015)

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES	TIPO Y DISEÑO	MUESTRA	INSTRUMENTOS
<p><u>Problema general</u> ¿Existe relación entre la Inteligencia Emocional y las dimensiones del Clima Social Escolar en las estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores?</p>	<p><u>Objetivo general</u> Conocer la relación entre la Inteligencia Emocional y las dimensiones del Clima Social Escolar en las estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores.</p>	<p><u>Hipótesis general</u> Hi: Existe relación directamente proporcional entre la Inteligencia Emocional y las dimensiones del Clima Social Escolar en las estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores. Ho: No existe relación directamente proporcional entre la Inteligencia Emocional y las dimensiones del Clima Social Escolar en las estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores.</p>	<p>VARIABLE X Inteligencia Emocional Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Socialización • Autoestima • Solución de problemas. • Felicidad-optimismo. • Manejo de la emoción. 	<p>Tipo El tipo de investigación es descriptivo, correlacional, corresponde al método expost facto, enfoque cuantitativo, paradigma positivista, bivariado, retrospectivo de campo. Diseño No experimental, correlacional transversal:</p> 	<p>Población Conformada por 588 estudiantes del nivel secundaria de la Institución Educativa investigada. Muestra La muestra fue probabilística de carácter estratificado, en este tipo de muestra cada una de las unidades de análisis tiene las mismas probabilidades de pertenecer a la muestra, la misma que está conformada por</p>	<p>Test Conociendo mis Emociones</p>

		Dolores.			271 estudiantes.	
<p><u>Problemas específicos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el nivel de inteligencia emocional en las estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores? • ¿Cuál es el nivel de las dimensiones del clima social escolar en las estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores? 	<p><u>Objetivos específico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar el nivel de inteligencia emocional en las estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores. • Identificar el nivel de las dimensiones del clima social escolar en las estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores. 	<p><u>Hipótesis específicas</u></p> <p>H₁: Es probable que nivel de inteligencia emocional sea bajo en la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores.</p> <p>H₂: Es probable que nivel de las dimensiones del clima social escolar sean bajos en la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores.</p>	<p>VARIABLE Y</p> <p>Clima social escolar</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implicación • Afiliación • Ayuda • Tareas • Competitividad • Organización • Claridad • Control • Innovación 			<p>Escala del Clima Social en el Centro escolar (CES)</p>

