



UNIVERSIDAD ALAS PERUANAS

**FACULTAD DE MEDICINA HUMANA Y CIENCIAS DE LA
SALUD**

**ESCUELA ACADÉMICO PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA
HUMANA**

TITULO:

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AUTOESTIMA EN ESTUDIANTES
DEL 6° GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA SANTO DOMINGO DE GUZMAN DEL DISTRITO SAN
JUAN DE LURIGANCHO, 2017**

**TESIS PARA OBTENER EL TITULO PROFESIONAL DE
LICENCIADA EN PSICOLOGIA HUMANA**

AUTORA:

ABANTO ENCO, SANTOS RAQUEL

LIMA – PERÚ

2017

A mis padres, hermanos, a todos aquellos con quienes he compartido momentos especiales en mi vida.

A Dios, por la fuerza que me brindó para hacer realidad uno de mis objetivos, a mi familia por su apoyo constante y a todas aquellas personas siempre contribuyeron de diferentes maneras para que este proyecto se culmine.

INDICE

	Pág.
Carátula.	i
Dedicatoria.	ii
Agradecimiento.	iii
Indice	iv
Resumen	v
Abstract	vi
Introducción	vii

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1	Descripción de la realidad problemática.	1
1.2.	Formulación del problema.	4
1.3	Objetivos de la investigación.	6
1.4.	Justificación de la investigación.	9
1.4.1	Importancia de la investigación.	10
1.4.2	Viabilidad de la investigación.	10
1.5.	Limitaciones del estudio.	11

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1.	Antecedentes de la investigación.	12
2.1.1	Antecedentes internacionales.	12
2.1.2	Antecedentes nacionales	17
2.2.	Bases teóricas	25
2.2.1	La inteligencia	25
2.2.2	Las emociones	28
2.2.3	La inteligencia emocional	33
2.2.4	Autoestima	55
2.3.	Definición de términos básicos.	62

CAPÍTULO III: HIPÓTESIS Y VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

3.1.	Formulación de hipótesis principal y derivada.	65
3.2.	Variables, dimensiones e indicadores definición conceptual y operacional.	67

CAPITULO IV: METODOLOGÍA

4.1.	Diseño metodológico.	70
4.2.	Diseño muestral.	71
4.3.	Técnicas e instrumentos de la recolección de datos validez y confiabilidad.	72
4.4.	Técnicas del procesamiento de información.	77
4.5.	Técnicas estadísticas utilizadas en el análisis de la información.	77
4.6.	Aspectos éticos contemplados.	78

CAPITULO V: ANALISIS Y DISCUSIÓN

5.1. Análisis descriptivo.	79
5.2. Análisis inferencial.	86
5.3. Comprobación de hipótesis.	87
5.4. Discusión y conclusión.	94

ANEXOS Y APENDICES

Anexo 1: Matriz de consistencia	101
Anexo 2: Consentimiento informado.	105
Anexo 3. Protocolo de los instrumentos de medición de las variables.	106
Anexo 4: Base de Recolección de Datos del Inventario de Inteligencia emocional BarOn ICE	109
Anexo 5: Base de Recolección de Datos del Inventario de Autoestima de Coopersmith	117

INDICE DE TABLAS

REFERENCIAS

RESUMEN

La investigación que se presenta, tuvo como objetivo principal determinar si existe o no una relación entre la inteligencia emocional y la autoestima en alumnos del sexto grado de primaria de la institución educativa privada Santo Domingo de Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho. Para su realización, se llevó a cabo un tipo de investigación correlacional con un diseño no experimental y transversal. La muestra final estuvo constituida por 183 colegiales de ambos sexos, cuyas edades oscilaban entre 10 y 11 años, a quienes se aplicó el Inventario de inteligencia emocional, propuesta por Ice de BarOn, y el Inventario de autoestima, propuesto por Coopersmith. Los resultados arrojaron que existe una correlación directa, baja o nula y estadísticamente no significativa entre ambas variables ($\rho = 0,067$; $p > 0,05$). Por otro lado, solo se encontró relación directa y estadísticamente significativa ($r = 0,231$; $p < 0,05$) entre la sub-escala manejo de estrés de la inteligencia emocional y autoestima; asimismo, existe una relación directa y estadísticamente significativa ($r = 0,212$; $p < 0,05$) entre el área escuela de la autoestima e inteligencia emocional. Por último, al respecto de los niveles de inteligencia emocional y autoestima, la mayor frecuencia de alumnos se ubicó en el nivel promedio.

Palabras claves: Inteligencia, Inteligencia emocional, autoestima.

ABSTRACT

The main objective of the research was to determine whether or not there is a relationship between emotional intelligence and self-esteem in sixth grade students of the private educational institution Santo Domingo de Guzmán in the district of San Juan de Lurigancho. For its realization, a type of correlational research with a non-experimental and transversal design was used. The final sample consisted of 183 college students of both sexes, whose ages ranged from 10 to 11 years, to whom the Emotional Intelligence Inventory, proposed by Ice de BarOn, and the Self-Esteem Inventory, proposed by Coopersmith, were applied. The results showed that there is a direct, low or null and statistically non-significant correlation between both variables ($\rho = 0.067$; $p > 0.05$). On the other hand, only a direct and statistically significant relationship ($r = 0.231$; $p < 0.05$) was found between the stress management subscale of emotional intelligence and self-esteem; Likewise, there is a direct and statistically significant relationship ($r = 0.212$; $p < 0.05$) between the school area of self-esteem and emotional intelligence. Finally, regarding the levels of emotional intelligence and self-esteem, the highest frequency of students was at the average level.

Key words: Intelligence, Emotional intelligence, self-esteem.

INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional es un aspecto psicológico que en las últimas décadas es motivo de interés de los estudiosos e investigadores, pues tiene que ver con las emociones que poseen los individuos así como conocer y manejar sus propias emociones, automotivación, reconocer las emociones de los demás y la capacidad de relacionarse con otros individuos. Por otro lado; la autoestima es un rasgo de personalidad que está centrada en las respuestas psicológicas que las personas sostienen, esto implica que existe un componente cognitivo que se caracteriza por el poder, seguridad; así mismo un componente afectivo, una valencia o grado de naturaleza positiva o negativa adherida a estas facetas identificadas ,llamada esto alta o baja autoestima .

La presente investigación titulado: “inteligencia emocional y autoestima en estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo de Guzmán en el distrito de San Juan de Lurigancho”, se enfocará en conocer la relación que pueda hallarse entre las variables inteligencia emocional y autoestima para ello se ha realizado un análisis correlacional en una muestra de 183 niños, por ser dos variables de consideración en la esfera personal y que influyen directamente en su desarrollo personal, emocional y social. Para la variable inteligencia emocional se aplicó el Inventario de Inteligencia Emocional de Baron –ICE, para la variable autoestima se tomó la Escala de Autoestima de Stanley Coopersmith.

La investigación tiene como objetivo de establecer la relación que hay entre la inteligencia emocional y la autoestima, que se desarrolló en una población estudiantil del 6° grado de primaria del colegio Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.

La estructura de la investigación está diseñada en cinco capítulos, tal como se indica a continuación:

El capítulo I, hace referencia al planteamiento del problema de investigación, en el se describe la realidad problemática y los argumentos que acontecen en la formulación del problema de investigación. Asimismo, se establecen los objetivos, justificación importancia, viabilidad y limitaciones de la investigación.

En el capítulo II, se ha desarrollado el marco teórico, compuesto por los antecedentes nacionales e internacionales de la investigación, las bases teóricas en la cuales se han descrito y explicado las variables de estudio: inteligencia emocional y autoestima; y se ha realizado la definición de términos básicos.

En el capítulo III, se han planteado las hipótesis y definido de manera conceptual y operacional las variables de investigación, así como se han planteado las dimensiones e indicadores.

En el capítulo IV, se ha realizado el diseño metodológico de la investigación, precisándose el tipo de investigación, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad de los mismos y el procedimiento para levantar la información. Asimismo, se detallan técnicas del procesamiento de la información, técnicas estadísticas en el análisis de la información y finalmente e hace referencia a los aspectos éticos contemplados.

En el capítulo V, se realiza el análisis y la discusión de los resultados, se precisan las estadísticas de análisis descriptivos, estadísticas inferenciales, comprobación de hipótesis y técnicas estadísticas empleadas con el fin de responder a las preguntas e hipótesis de investigación propuestas para el presente estudio.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción de la realidad problemática

La transición de la infancia a la vida adolescente abarca aproximadamente la primera década del desarrollo en el individuo y se la reconoce como la etapa de la niñez; el desarrollo de la niñez es entendido como un proceso ordenado, secuencial, progresivo y coherente, que conlleva un conjunto de cambios tanto cualitativos como cuantitativos en el individuo.

A medida que los niños crecen toman más conciencia de sus sentimientos de las otras personas y pueden regular o controlar mejor sus emociones y responder al malestar emocional de otros. A los siete u ocho años es común que tengan conciencia de los sentimientos de vergüenza y orgullo, por ejemplo, así como una idea más clara de la diferencia de la culpa y la vergüenza. La niñez es el momento en que los niños deben aprender habilidades valoradas en su sociedad (Papalia y Feldman, 2012).

Ahora bien, nadie nace con alta o baja autoestima ya que ésta se aprende en la interacción social con las personas más significativas: padres, amigos, profesores y el entorno familiar, sobre todo, durante la infancia y la adolescencia, aunque no podamos hablar con rigor de un proceso que ha llegado a su término, sino que permanece siempre abierto mientras estemos en contacto con los demás, y nuestras conductas puedan ser valoradas como positivas o negativas.

La autoestima no es el resultado de la suma de las influencias externas al sujeto; si así fuera, modificadas éstas, cambiaría también aquélla, lo que no siempre sucede, al menos en la etapa de madurez del sujeto. Más bien habría que admitir que el individuo construye a partir de experiencias, pero éstas serían tan sólo condición indispensable para la elaboración o construcción personal de la autoimagen, de la propia autoestima.

Otro tema de mucha importancia investigativa en la rama profesional, es el de la inteligencia emocional, muy citada en distintas investigaciones relacionadas con el comportamiento y las buenas relaciones interpersonales; distintos autores de la psicología han estudiado la fluidez de la información emocional asignándole diferentes nombres y con distintos métodos, sin embargo la primera referencia conocida del término Inteligencia Emocional se remonta al año de 1960 en Alemania, donde las mujeres que rechazaban sus roles sociales eran diagnosticadas con baja inteligencia emocional (Leuner, 1966). Los estudios realizados en Estados Unidos han mostrado que los alumnos con más inteligencia emocional informan menor número de síntomas físicos, menos ansiedad social y depresión, mejor autoestima, mayor satisfacción interpersonal, mayor utilización de estrategias de afrontamiento activo para solucionar sus problemas

Este marco social denota no sólo la importancia de la familia, que es esencialmente la primera escuela para la formación su personalidad, pensamientos, sentimientos, comportamiento, sino también del contexto educativo y biopsicosocial. En la realidad en la que se viene trabajando, con la población estudiantil de la Institución Educativa Santo Domingo de Guzmán, focalizado en

los alumnos del 6° grado del nivel de primaria, se detectaron diversas situaciones problemáticas, siendo las principales, familias disfuncionales, problemas de conducta, e inestabilidad emocional baja autoestima, relaciones sociales con sus pares, agresividad. La inteligencia emocional y la autoestima se han convertido en una habilidad necesaria para tener una buena estabilidad personal; además, son dimensiones que debe tenerse en cuenta dentro del amplio abanico de variables que afectan o modulan el éxito de una persona. En tal sentido, su manejo es un desafío que los niños deben asumir como mecanismo de supervivencia, que forma parte del repertorio básico de las emociones y autoestima del niño, por lo que se hace necesario adquirir nuevos aprendizajes que generen ciertos comportamientos, utilizando el potencial existente en cada uno de ellos. Por consiguiente, la presente investigación busca establecer una relación entre el la inteligencia emocional y la autoestima en los estudiantes sujeto de estudio.

1.2 Formulación del problema

1.2.1. Problema principal

¿Cuál es la relación entre la inteligencia emocional y autoestima en estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo de Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.?

1.2.2. Problemas secundarios

¿Cuáles son los niveles de inteligencia emocional en estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo de Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho?

¿Cuáles son los niveles de autoestima en estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo de Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho?

¿Qué relación existe entre el componente estado de ánimo de inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo de Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho?

¿Qué relación existe entre el componente manejo del estrés de inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo de Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho?

¿Qué relación existe entre el componente intrapersonal de inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo de Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho?

¿Qué relación existe entre el componente interpersonal de inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo de Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho?

¿Qué relación existe entre el componente adaptabilidad de inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo de Guzmán Del distrito de San Juan de Lurigancho?

¿Qué relación existe entre la dimensión sí mismo de autoestima e inteligencia emocional en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo de Guzmán del distrito San Juan de Lurigancho?

¿Qué relación existe entre la dimensión social - pares de autoestima e inteligencia emocional en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo de Guzmán del de San Juan de Lurigancho?

¿Qué relación existe entre la dimensión hogar - padres de autoestima e inteligencia emocional en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo de Guzmán del distrito San Juan de Lurigancho?

¿Qué relación existe entre la dimensión académico - escolar de autoestima e inteligencia emocional en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación entre inteligencia emocional y autoestima en estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.

1.3.2. Objetivos específicos

Determinar los niveles de inteligencia emocional en estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.

Determinar los niveles de autoestima en estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.

Determinar la relación entre el componente estado de ánimo de inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.

Determinar la relación entre el componente Manejo del Estrés de inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.

Determinar la relación entre el componente adaptabilidad de inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.

Determinar la relación entre el componente intrapersonal de inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.

Determinar la relación entre el componente interpersonal de inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.

Determinar la relación entre la dimensión sí mismo de autoestima e inteligencia emocional en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.

Determinar la relación entre la dimensión social - pares de autoestima e inteligencia emocional en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.

Determinar la relación entre la dimensión hogar – padres de autoestima e inteligencia emocional en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho

Determinar la relación entre la dimensión académico – escolar de autoestima e inteligencia emocional en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.

1.4 Justificación de la investigación

La finalidad de esta investigación estuvo centrada en determinar de manera objetiva y rigurosa como se expresan los niveles predominantes de las variables inteligencia emocional y la autoestima en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa particular “Santo Domingo de Guzmán”. De igual manera, encontrar si entre las variables mencionadas hay una relación estadísticamente significativa, así como entre sus componentes.

La investigación evidenció una justificación teórica, porque en nuestro país, según las fuentes bibliográficas virtuales y textos de bibliotecas consultadas, existen pocos estudios sobre la inteligencia emocional asociada con la autoestima en niños y niñas escolarizados, es por ello que este estudio tuvo el fin de aplicar los temas existentes y ampliar el análisis teórico exhaustivo de la temática abordada.

Así mismo, tuvo una justificación práctica, dado que los resultados que se obtuvieron de esta trabajo de investigación fueron de gran beneficio para los profesionales que laboran en la institución educativa, en la medida que les proporcionó mayores alcances con respecto al estado actual de las variables inteligencia emocional y autoestima en los alumnos de educación primaria que participan de esta. En ese sentido, se implementaran programas de intervención y prevención que incidan en las condiciones que permiten su fortalecimiento y desarrollo.

1.4.1 Importancia de la investigación

El trabajo de investigación permitió conocer e identificar el conjunto de competencias que se requieren para reconocer y regular tanto las emociones propias como las de los demás con relación a la percepción que ellos tienen de su propia autovaloración y como estas pueden influir mutuamente. Además, este estudio puso en evidencia cuestiones interesantes ligadas al rendimiento en donde los alumnos con calificaciones altas, no siempre logran tener un buen desempeño en su vida laboral y social, y sí lo son aquellos que logran tener equilibrio emocional.

Adicionalmente, la investigación permitió que los responsables del departamento psicológico, docentes y personal directivo de la institución educativa, en conjunto, cuenten con elementos de juicio importantes para orientar sus políticas y estrategias de capacitación y fortalecimiento de la inteligencia emocional, y autoestima lo cual se convierte en ventaja competitiva de la entidad en un entorno exigente de calidad y calidez del servicio en la educación.

1.4.2 Viabilidad de la investigación

La investigación se llevó con éxito, porque se contó con los recursos materiales, financieros y humanos, no presentándose ningún inconveniente, así mismo se coordinó previamente con el personal directivo y tutores de cada uno de las secciones del 6° grado de educación primaria. El recojo de los datos se llevó a cabo durante dos semanas, efectuándose de forma colectiva y en sus aulas en los

horarios designados. El contexto en el que se realizó la investigación es la institución educativa particular “Santo Domingo de Guzmán”, en el horario establecido de 7:30 am hasta las 2 pm.

1.5 Limitaciones del estudio

Una de las limitaciones a destacar es que el estudio sólo comprende a los estudiantes del sexto grado de primaria, más no comprende a los otros grados tampoco ni el nivel secundaria, debido a que es una población extensa que demanda de tiempo al aplicación de las pruebas.

Otra limitación a considerar es el horario de las diversas secciones es disperso en lo cual no permitió evaluarla en un horario establecido.

Asimismo, existen días con más afluencia sobre todo las actividades académicas aniversario, olimpiadas, nivelación académica., por lo que se debe evitar asistir en tales circunstancias, teniendo que coordinar otros días de mayor accesibilidad.

Y por último, el horario de tutoría de cada sección, se consideran como posibles limitaciones, sin embargo, éstas no afectan la viabilidad del estudio.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

Se realizó una revisión bibliográfica minuciosa entre las principales fuentes de información, encontrándose las siguientes investigaciones de interés:

2.1.1. Antecedentes internacionales

Bhardwaj y Agrawal (2013) realizaron una investigación sobre la autoestima de los niños pre-adolescentes y observaron las diferencias de género entre hombres y mujeres en esa edad temprana. Se seleccionaron aleatoriamente a 100 estudiantes (50 varones y 50 mujeres), con edades comprendidas entre 9 y 12 años, siendo todos estudiantes que estaban cursando los grados de quinto a séptimo en una escuela en el norte de la India. Para la evaluación de la autoestima, se utilizó el Inventario de Autoestima para niños (SEIC), adaptado para la muestra. Los datos de los estudiantes de ambos sexos se compararon mediante la prueba T de Student para muestras independientes. Los resultados reportaron que no se encontraron diferencias significativas en la autoestima social, académica y parental; no obstante, cuando se comparó a los participantes masculinos con las participantes femeninas, la autoestima general de las mujeres resultó ser mayor que los hombres ($p < 0,05$). La conclusión final de esta investigación fue averiguar que no hubo diferencias de género en la autoestima general en la etapa pre-adolescencia.

Por su parte, Moksnes y Espnes (2012) trabajaron una investigación para determinar posibles diferencias de género y edad en estados emocionales (depresión y ansiedad) y autoestima, así como la asociación entre la autoestima y los estados emocionales. La muestra estuvo conformada por 1, 209 adolescentes de 13 a 18 años de educación primaria y secundaria en un centro escolar de Noruega. Los resultados mostraron que las niñas informaron puntuaciones más altas en la ansiedad estado y la depresión estado, mientras que los niños siempre obtuvieron una puntuación más alta en la autoestima en todos los grupos de edad. La autoestima estaba fuertemente e inversamente asociada con la depresión estado y la ansiedad estado. Un efecto de interacción del género por la autoestima se encontró en la depresión estado, donde la asociación fue más fuerte para las niñas que para los niños. Las asociaciones encontradas apoyan el papel positivo de la autoestima en relación con la salud y el bienestar emocional de los adolescentes.

Ferragut y Fierro (2012) desarrollaron una investigación con el objetivo principal de analizar la relación entre la inteligencia emocional y el bienestar personal y su posible predicción del rendimiento académico. Los participantes fueron 166 estudiantes de último ciclo de primaria de entre 9 y 12 años de un colegio concertado de la provincia de Málaga (España). Para evaluar la inteligencia emocional, se empleó el Trait Meta-Mood Scale (TMMS- 24), para el bienestar personal se aplicó la Escala Eudemon y el ítem General de Felicidad, para el rendimiento académico se registraron distintas variables, donde la principal fue la nota media. Los resultados mostraron la existencia de correlaciones significativas entre bienestar e

inteligencia emocional, así como entre rendimiento académico y bienestar, no así entre inteligencia emocional y rendimiento académico. Además, el análisis de regresión múltiple muestra una recta de regresión donde el único predictor para nota media es el bienestar. Estos resultados indican relación entre bienestar e inteligencia emocional y la importancia de estos constructos psicológicos para el logro académico.

Rey, Extremera y Pena (2011) examinaron la relación entre la inteligencia emocional percibida, autoestima y satisfacción vital en una muestra de 316 adolescentes españoles (179 mujeres y 137 hombres), de edades comprendidas entre los 14 y 18 años. Junto con los datos demográficos se recolectó información mediante tres medidas auto informadas: la escala de meta-conocimiento de los estados emocionales, la escala de autoestima de Rosenberg y la escala de satisfacción vital. Entre los principales resultados se encontró que las puntuaciones de la dimensión claridad y de reparación emocional se relacionaron significativamente en la dirección esperada a las puntuaciones de la autoestima y la satisfacción con la vida. Más interesante aun fueron los resultados del modelo de ecuaciones estructurales que indicaron que claridad y reparación emocional tenían un efecto directo pero también un vínculo indirecto (vía autoestima) con la satisfacción vital de los adolescentes. Este trabajo contribuyó a la mejor comprensión de los procesos subyacentes entre la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital.

Salguero et al. (2011) señalaron que la mayor parte de la investigación en torno a la Inteligencia Emocional (EI) ha sido realizada con muestras de

población adulta y son escasos los trabajos que, utilizando medidas de ejecución, exploren su papel en la adolescencia y la infancia; en tal sentido el propósito de su estudio fue el de analizar la influencia de la percepción emocional, una de las habilidades recogidas dentro de la IE, sobre el ajuste personal y social de una muestra de adolescentes españoles. Un total de 255 alumnos, pertenecientes a diferentes centros de enseñanza secundaria obligatoria de la provincia de Málaga en España, completaron una tarea de ejecución diseñada para evaluar la percepción emocional en la adolescencia y que se basaba en el modelo de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey (1997), así como diferentes medidas de ajuste social (Sistema de evaluación de la conducta en niños y adolescentes, BASC) y personal (Big Five-44). Los resultados de los análisis de correlación y regresión mostraron cómo los adolescentes con una mayor habilidad para reconocer los estados emocionales de los demás informaron de mejores relaciones sociales con iguales y padres, menor tensión en sus relaciones sociales, así como de un mayor nivel de confianza y competencia percibida. Además, estos resultados se mantuvieron tras controlar los efectos de la edad, el sexo y la personalidad.

Garaigordobil y Oñederra (2010) desarrollaron un estudio que tuvo como principal objetivo analizar las relaciones existentes entre ser víctima de acoso escolar y ser agresor con parámetros asociados a la inteligencia emocional (emotividad, eficacia, pensamiento supersticioso, rigidez, pensamiento esotérico, ilusión). La muestra estuvo constituida por 248 alumnos españoles de 12 a 16 años, 144 varones (58.1%) y 104 mujeres (41.9%). Para medir las variables se utilizaron 3 instrumentos de evaluación: el Inventario de

Pensamiento Constructivo, la Lista de Chequeo mi vida en la escuela y el Cuestionario de Conductas Antisociales-Delictivas. Los resultados obtenidos confirmaron que: 1) los adolescentes que habían sufrido muchas conductas de intimidación o bullying, tuvieron bajo nivel de inteligencia emocional, baja emotividad, baja autoestima, baja tolerancia a la frustración, baja eficacia, y poca actividad; y 2) Los adolescentes que tenían un nivel alto de conductas antisociales-delictivas mostraban bajo nivel de inteligencia emocional, de eficacia, de actividad, de responsabilidad, y de tolerancia.

Álvarez, Sandoval y Velásquez (2007) desarrollaron un estudio descriptivo con el propósito de identificar el nivel de autoestima en estudiantes de los primeros grados de media que conforman las escuelas vulnerables de la ciudad de Valdivia en el país de Chile. La metodología utilizada en su tesis fue de carácter cuantitativa, los resultados del estudio se obtuvieron por medio del Inventario de autoestima de Coopersmith, instrumento que está compuesto por 56 preguntas divididas en distintos ámbitos: Autoestima General (26), Autoestima Social (8), Autoestima del Hogar (8), Autoestima Escolar (8) y, además, cuenta con una escala de mentira (8). La población está compuesta por 223 estudiantes pertenecientes a los primeros medios de las escuelas: Técnico Profesional Helvecia, Polivalente Los Avellanos y Benjamín Vicuña Mackenna. Las conclusiones más significativas obtenidas de este estudio son que la mayoría de los estudiantes alcanzaron una autoestima media baja y no baja completamente; el ámbito más involucrado en la autoestima de estos estudiantes es el escolar y el hogar, que resultaron ser los más desmejorados y, por lo tanto,

responsables de esta autoestima media baja. Los estudiantes presentaron un mejor resultado en el ámbito de la autoestima social, lo que quiere decir que ellos se sienten conformes con las relaciones que establecen con sus compañeros de curso y sus profesores.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Anchorena (2015) investigó acerca de los niveles de las variables Inteligencia emocional-social (IES) y Personalidad eficaz en adolescentes de cuarto y quinto de secundaria de un colegio católico privado del distrito de Surco en Lima Metropolitana, se dividió la muestra en dos grupos para hacer las comparaciones de los niveles de las variables. Para la formación de los grupos se utilizó el criterio de “católico practicante” y “católico no practicante”. Para efectos de la investigación el primer grupo estuvo conformado por los estudiantes que asisten a Misa todos los domingos y fiestas religiosas o todos los domingos o una o dos veces al mes o cada dos meses; se consideró como miembro del grupo de católicos no practicantes al estudiante que asiste a Misa cada tres meses ó una o dos veces al año; se excluyó a los estudiantes que no eran católicos. Se utilizó el Inventario de Cociente Emocional para adolescentes de Bar-On y el Cuestionario de Personalidad Eficaz para adolescentes, ambos instrumentos adaptados a la población peruana. Luego de aplicar estas pruebas, se encontró que los estudiantes católicos practicantes obtuvieron mejores puntajes, alcanzando mayores niveles en ambas pruebas y en todas sus dimensiones o sub-escalas. Finalmente se aplicó la prueba T de Student encontrándose diferencias significativas en

inteligencia emocional-social (IES) y en dos de sus dimensiones o sub-escalas, Interpersonal y Manejo del estrés, a favor de los estudiantes católicos practicantes ($p < .05$).

Valqui (2012) desarrolló una investigación la cual tuvo como propósito elemental 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, Tarapoto. 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 investigación no experimental, transeccional y correlacional. Los instrumentos utilizados fueron el inventario de inteligencia emocional y el inventario de clima social escolar. Según los resultados, 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 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 ($r: 0,92$) entre la inteligencia emocional y el clima social escolar, este coeficiente es significativo a un nivel de 0,01 de probabilidad de error, siendo $p < 0,01$.

Zambrano (2011) realizó una investigación la cual tuvo como objetivo establecer la relación que existe entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en el área de Historia, Geografía y Economía. Para tal efecto, se realizó una investigación de tipo correlacional con un diseño transaccional. La muestra estuvo conformada por 191 de ambos géneros que cursaban el 2° grado de secundaria en una institución educativa del Callao, los componentes emocionales interpersonal, intrapersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general presentaron una relación estadísticamente significativa con el rendimiento académico evidenciándose que la mayoría de los alumnos son capaces de afrontar las demandas y desafíos sociales que plantea el proceso de enseñanza aprendizaje y la sociedad misma..

Por su parte, Riveros (2011) ejecutó una investigación que tuvo como finalidad identificar y comparar el nivel de inteligencia emocional y clima social familiar de alumnos de diversos años de educación secundaria; conocer el nivel de las subescalas de inteligencia emocional; determinar si existen diferencias en las diversas subescalas de clima social familiar; indagar la influencia del rol genérico, estado civil de los padres y grado escolar en las diversas subescalas de inteligencia emocional, y constatar si hay influencia del estado civil de los padres y el grado escolar sobre las dimensiones del clima social familiar. El tipo de diseño utilizado en la investigación fue transversal y correlacional – causal. La muestra estuvo conformada por 136 alumnos del 1er. grado hasta el 5to. año secundaria entre 12 y 16 años de edad de ambos sexos de un Centro Educativo Particular de la zona este de Lima. Los instrumentos que se utilizaron fueron: el inventario de Inteligencia Emocional de BarOn en

Niños y Adolescentes: la escala de Clima Social Familiar (FES) de Moos y Trickett y una ficha de encuesta relacionada al aspecto socioeconómico y cultural de la familia. Los resultados señalan que el grado escolar influye sobre las dimensiones del clima social familiar entre los adolescentes de un centro educativo de la zona este de Lima de 1ro. de secundaria con respecto a 2do, 3ero, 4to y 5to de secundaria; además hay una relación significativa del grado escolar con respecto a las escalas de Inteligencia Emocional de 1ro de secundaria con respecto a 2do, 3ero, 4to y 5to de secundaria; de 2do con respecto a 3ero, 4to y 5to, de 3ero de secundaria con respecto a 4to y 5to de secundaria.

Morales (2010) diseñó un estudio en donde intentó determinar la relación entre el clima social familiar y la inteligencia emocional en adolescentes de 3°, 4° y 5° grado de educación secundaria de la Institución Educativa “San Pedro” de la ciudad de Chimbote; para tal efecto la muestra estuvo conformada de 367 alumnos adolescentes de ambos sexos. El diseño fue descriptivo correlacional y de corte transversal y se utilizó como instrumento la Escala de Clima Social Familiar (FES) y el Inventario de Inteligencia Emocional Bar-On Ice. Entre los resultados se observa que un 24,3% de adolescentes se ubica en el nivel medio de clima social familiar, seguido por un 21,5% ubicado en el nivel bueno. Por otro lado, con respecto a la inteligencia emocional un 35,7% de adolescentes se ubica en el nivel promedio de inteligencia emocional, seguido por un 18,3% de adolescentes que se ubica en el nivel bien desarrollado. Por último, se obtuvo que la relación entre el clima social familiar y sus dimensiones: relaciones,

desarrollo y estabilidad, con el nivel general de inteligencia emocional en los adolescentes, es estadísticamente significativa y positiva ($p < .05$).

Por su parte, Palomino (2010) analizó la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en Matemática de estudiantes del cuarto y quinto de secundaria de una institución parroquial de Ventanilla. La muestra estuvo conformada por 50 estudiantes de ambos sexos. El tipo de investigación fue no experimental y el diseño de la investigación es descriptiva correlacional. El instrumento que se utilizó para medir la inteligencia emocional fue el Inventario de Bar-On ICE en jóvenes y adultos, para medir el rendimiento académico se recurrió a las libretas escolares que contenían el promedio final de la asignatura en relación. Los resultados fueron que el 54% de la muestra estudiada se ubica en el nivel adecuado de la prueba de inteligencia emocional, seguido de 40% en el necesita mejorar; solo el 6% encuentra en el nivel desarrollado. Además, los estudiantes del cuarto y quinto de secundaria obtuvieron un rendimiento académico aprobatorio en Matemática en un 90 %, al finalizar el año lectivo correspondiente. Finalmente en relación al cociente emocional total y el rendimiento académico en Matemática existe una correlación positiva baja (0,232), es decir, cuando aumenta el cociente emocional total ($M=87,40$); aumenta su rendimiento académico en Matemática ($M=12,66$).

Cortez (2008) ejecutó una investigación de tipo descriptivo, pues se caracteriza por la utilización del análisis, que combinado con ciertos criterios de clasificación sirve para ordenar, agrupar o sistematizar datos. La población

considerada corresponde a los alumnos de 3 colegios públicos de educación primaria de Lima Metropolitana, compuesta por 805 estudiantes, desde el 3ero al 6to grado de educación primaria. Se tomó una muestra conformada por niños de 8 a 11 años de edad, de escuelas estatales primarias de Lima Metropolitana, para lo cual se aplicó el Inventario de Inteligencia Emocional de Barón ICE, que evalúa la inteligencia emocional. Los resultados indican que la inteligencia emocional, está relacionada al rendimiento académico. Del mismo modo, al relacionar el IQ emocional con los cursos tomados en cuenta, se halló relación con las calificaciones en los cursos de lógico matemático, comunicación integral y personal social respectivamente. Adicionalmente se encontró relación significativa entre el factor estado de ánimo y el rendimiento académico. Posteriormente a su aplicación, no se hallaron diferencias significativas en los puntajes de inteligencia emocional (IQ emocional) entre el grupo de hombres y mujeres. En cuanto a la Autoestima general el grupo de varones muestra un mayor rango que las mujeres determinado esto por factores culturales.

También, Ugarriza y Pareja (2006) adaptaron y estandarizaron el inventario del cociente emocional en una muestra representativa de niños y adolescentes de la ciudad de Lima y describir los efectos aislados y combinados del sexo, la edad y el tipo de gestión sobre las habilidades emocionales y sociales. Se tomó una muestra de 3 374 evaluados; el método de muestreo empleado fue el no probabilístico de tipo intencional. Se empleó el Inventario de Inteligencia Emocional de Barón ICE. Entre los principales resultados se obtuvo que los varones tienen un puntaje más elevado en las escalas intrapersonal,

adaptabilidad, manejo del estrés e impresión positiva; las mujeres en cambio denotan puntajes medios más elevados en la escala interpersonal. Así mismo, las múltiples comparaciones mediante el procedimiento Student-Newman Keuls (SNK) halló diferencias entre los siguientes grupos de edades: en la escala intrapersonal el grupo de 10 a 12 años tuvo puntajes más bajos que el de 7 a 9 años; hubo diferencias significativas entre los dos primeros grupos de edad en comparación con los dos grupos menores. En la escala de adaptabilidad los grupos de edad: 13 a 15 y 16 a 18 años presentaron puntajes medios menos elevados que el de 10 a 12 y este a su vez fue menor que el de 7 a 9 años. En manejo del estrés el grupo de 16 a 18 años observó puntajes medios más bajos que los de 10 a 12 y 13 a 15 años. En el puntaje emocional total los de 13 a 15 y 16 a 18 años obtuvieron puntajes medios más bajos que los de 10 a 12 y 7 a 9 años. En cuanto al estado de ánimo en general los mayores denotaron más bajos puntajes en relación a los menores.

Así mismo Matalinares et al. (2005) realizaron una investigación cuyo objetivo principal fue establecer si existía o no relación entre la inteligencia emocional y el autoconcepto en los colegios de lima metropolitana para su realización se evaluó inicialmente a 601 colegiales de ambos sexos cuyas edades fluctúan entre 15 y 18 años que cursaban el quinto de secundaria procedentes de 8 centro educativos estatales de lima metropolitana, a quienes se aplicó el inventario emocional de Ice – Bar On y el test de evolución de autoconcepto, propuesto por Musite , García y Gutiérrez los criterios de exclusión de ambas pruebas determinaron una muestra final de 203 colegiales. Los resultados arrojaron una correlación positiva entre ambas

variables. Se encontró, también, relación entre la inteligencia emocional y los componentes social y emocional del autoconcepto. Se encontraron además relación positiva en el autoconcepto y la comprensión emocional de sí y el cociente emocional de la prueba de inteligencia emocional. Al comparar el autoconcepto de varones y mujeres, se encontró diferencias significativas en el componente académico a favor de las mujeres, en el consciente emocional interpersonal de la prueba de la inteligencia emocional.

Igualmente, Velásquez (2003) estudió la relación existente entre la Inteligencia Emocional y la Autoestima, en una muestra intencional de 1014 escolares de educación secundaria de Lima Metropolitana, de ambos sexos, entre 11 a 19 años de edad, con ($n=510$) y sin ($n=504$) participación en actos violentos, utilizando la Prueba de Inteligencia Emocional de Ecurra – Aparcana - Ramos y la Escala de Autoestima de Coopersmith, quedando adaptada semántica y empíricamente. Los resultados arrojan una correlación entre moderada y alta, con una significancia entre .01 y .05 en las áreas de Autoconocimiento Emocional (AE), Control Emocional (CE), Automotivación (AV), Empatía (EM), Habilidades para las Relaciones Interpersonales (RI) y la Inteligencia Emocional Total, lo cual nos permite medir la habilidad de percibir con precisión, estimar y expresar las emociones. Mientras que la relación entre la Inteligencia Emocional y la Autoestima se ubican en niveles bajos y muy bajos, con un nivel de significancia entre .01 y .05, lo que nos demuestra cierta independencia entre estas variables. El grupo de alumnos sin participación en actos violentos muestran una mayor Inteligencia Emocional y Autoestima que

los violentos. El grupo de mujeres presentan una mayor Inteligencia Emocional que el grupo de varones, salvo en Automotivación donde el sexo no marca la diferencia en la motivación para el logro de una meta. En cuanto a la Autoestima general el grupo de varones muestra un mayor rango que las mujeres determinado esto por factores cultural.

2.2 Bases teóricas

2.2.1. La inteligencia

Aun existiendo acuerdo entre los científicos acerca de diferentes atributos que constituyen la inteligencia, no hay ninguna definición de inteligencia universalmente aceptada. Por ejemplo, para Terman (1917) la inteligencia viene a ser la capacidad para pensar de manera abstracta; para Piaget (1957) la capacidad para adaptarse al ambiente, por su parte para Wechsler (1999; como se cita en Papalia, 2007) esta es considerada como la capacidad para actuar con un propósito concreto, pensar racionalmente y relacionarse eficazmente con el ambiente.

Papalia (2007) considera que la inteligencia es definida como una constante interacción activa entre las capacidades heredadas y las experiencias ambientales, cuyo resultado capacita al individuo para adquirir, recordar y utilizar conocimientos, entender tanto conceptos concretos como abstractos, comprender las relaciones entre los objetos, los hechos y las ideas, aplicar y utilizar todo ello con el propósito concreto de resolver los problemas de la vida cotidiana.

Gardner (2005) la inteligencia viene a ser la aptitud para solucionar problemas y diseñar productos, entre otras, o la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas.

Según Papalia (2007) también hay varias teorías sobre la inteligencia como es el caso de la teoría de los dos factores de Spearman (1904), las habilidades mentales de Thurstone (1938), la teoría de la estructura del intelecto de Guilford (1959, 1982), la teoría de la inteligencia fluida y cristalizada de Catell y Horn (1967, 1968). Como se puede notar, no existe un concepto unívoco de inteligencia; sin embargo, de lo expuesto se puede inferir que la inteligencia tiene que ver con la capacidad de aprender y beneficiarse de la experiencia, de adaptarse a diversas situaciones y contextos. Esta acepción popular nos permite destacar rasgos mutuamente relacionados de la inteligencia: su carácter adaptativo y su vertiente contextual. Por otro lado, tiene que ver con la capacidad de abstraer y relacionar, de pensar y comprender en profundidad, extrayendo conclusiones, tomando decisiones que no son accesibles en forma directa ni inmediata.

A partir de las dificultades que plantea el concepto y desde planteamientos pragmáticos preocupados por su medida, se ha llegado a decir que la inteligencia es lo que miden los test de inteligencia. Ahora lo que se destaca es el carácter predicativo y aplicado de la inteligencia, como en determinadas pruebas en las que se pide a los estudiantes la resolución de diversos problemas mentales que sirven para prever su probable comportamiento en situaciones y contextos futuros. Esta es la inteligencia

cognitiva donde el CI y los test, como instrumentos de medición, resultan preponderantes y que a través del tiempo ha resultado ser el centro de serias críticas tal como lo manifiesta Gardner (1983, citado en Sternberg y Detterman, 2006 p. 92).

Como muchos otros instrumentos eficaces, los test de inteligencia se utilizan porque sirven para una tarea determinada, más que por que reflejen claramente una teoría racional y claramente defendible. De nuevo, como ha sucedido con tantos otros inventos, se les ha exigido más de lo que podían dar.

Por ello, la inteligencia emocional se ha convertido en una de las variables de interés predominante: las personas con habilidades emocionales bien desarrolladas también tienen más probabilidades de sentirse satisfechas y ser eficaces en su vida y de dominar los hábitos mentales que favorezcan su propia productividad; las personas que no pueden poner cierto orden en su vida emocional libran batallas interiores que sabotean su capacidad de concentrarse en el trabajo y pensar con claridad (Góleman, 1996, p.57).

2.2.2. Las emociones

Las emociones son estados afectivos breves pero intensos que se producen ante una situación, pensamiento o imagen (Barriga, 1992; Rubinstein, 1982; Goleman, 1996). Suelen tener efectos fisiológicos y cognitivos que influyen en el comportamiento y, como tal, en esencia son

impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automática con los que nos ha dotado la evolución y que nos permiten afrontar situaciones verdaderamente difíciles. En este sentido, las emociones conforman un sistema con tres componentes importantes:

- El perceptivo, destinado a la detección de los estímulos excitadores, que incluye elementos hereditarios, como es nuestra predisposición a valorar posibles situaciones peligrosas, y a veces fruto de las experiencias, como puede ser el surgimiento de una fobia o la ansiedad a los exámenes, o el placer por una buena nota.
- El motivacional, encargado de impulsar, mantener y dirigir la conducta, gracias a su relación con el sistema hormonal: por ejemplo, el miedo nos impulsa a la evitación.
- El conductual, en su triple manifestación: reacción fisiológica perceptible, pensamientos y conductas manifiesta. Es el elemento más influido por las experiencias de aprendizaje previo y el medio cultural. Por ejemplo: la expresión de la pena en distintas culturas o el desarrollo de estrategias de evitación de las situaciones de prueba en el ámbito escolar o las fobias escolares.

En otros términos, las emociones son reacciones naturales que nos permiten ponernos en alerta ante determinadas situaciones que significan estar en peligro, amenaza o frustración entre otros. En este sentido sus componentes son las reacciones fisiológicas (incremento de la frecuencia cardíaca, de la respiración, de la tensión muscular), así mismo es integrada

por los pensamientos. En consecuencia, de manera particular los docentes deben desarrollar competencias para manejar sus emociones ya que una intensidad excesiva puede ocasionar que las personas vivan situaciones desagradables que los impulsen a expresar comportamientos ajenos a la calidad de su desempeño en las aulas de clase. Por ello, la inteligencia emocional resulta ser una ventaja competitiva en el éxito del comportamiento docente en el proceso de enseñanza aprendizaje y, como tal, en el mejoramiento continuo de la calidad y excelencia de una institución universitaria.

2.2.2.1. Funciones de las emociones

Concerniente a las funciones de las emociones, Goleman (1996), señala los siguientes aspectos:

- a) Preparamos para la acción: Las emociones actúan como vínculo entre los sucesos del ambiente externo y las respuestas que presenta el individuo. Por ejemplo: si de pronto un perro desconocido se acerca hacia una persona, esta inmediatamente responde con la reacción emocional llamada miedo.

- b) Dar forma a nuestro comportamiento futuro: Las emociones sirven para promover el aprendizaje de información que nos ayudará a elaborar respuestas adecuadas en el futuro. Por ejemplo: La experiencia anterior con el perro enseñará a la persona a evitar una situación parecida en el

futuro. Lo mismo se aplica a situaciones placenteras, es decir, las emociones explican por qué aprendemos mejor ciertas conductas.

c) Ayuda a regular nuestra interacción social: Las emociones se traslucen a través de nuestro lenguaje verbal y no verbal. A su vez éstos funcionan como señales que constantemente se envían hacia el exterior y permite comprender mejor nuestra experiencia y predecir nuestro comportamiento futuro. Ejemplo: Si un estudiante que quiera hacer algún reclamo sobre los resultados de su examen en una asignatura elegirá aquel momento en que su profesor esté "de buen humor" para acercarse y conversar sobre su pedido pero si el profesor entra al aula de clase sin contestar el saludo con una expresión facial de desagrado y agresividad, es muy poco probable que algún alumno se acerque a pedir el reclamo que por derecho le corresponde.

2.2.2.2. Emociones primarias

Al intentar clasificar las emociones, estas se pueden catalogar como emociones primarias y secundarias, el primer grupo de ellas son inherentes al ser humano, y que según Goleman (1996) son las siguientes:

- Ira: Predispone a la defensa o la lucha, se asocia con la movilización de la energía corporal a través de la tasa de hormonas en sangre y el aumento del ritmo cardiaco y reacciones más específicas de preparación

para la lucha: apretar los dientes, el fluir de la sangre a las manos, cerrar los puños (lo que ayuda a empuñar un arma). En este tipo de emoción tenemos: ultraje, resentimiento, cólera, exasperación, indignación, aflicción, acritud, animosidad, fastidio, irritabilidad, hostilidad, ya tal vez en el extremo, violencia y odio patológicos.

- Temor: Predispone a la huida o la lucha, y se asocia con la retirada de la sangre del rostro para que fluya por la musculatura esquelética, facilitando así la huida, o con la parálisis general que permite valorar la conveniencia de huir, ocultarse o atacar, y en general con la respuesta hormonal responsable del estado de alerta (ansiedad). Corresponden a este tipo de emoción la ansiedad, aprensión, nerviosismo, preocupación, consternación, inquietud, cautela, incertidumbre, pavor, miedo, terror, en un nivel psicopatológico, fobia y pánico.

- Placer: Predispone a afrontar cualquier tarea, aumenta la energía disponible e inhibe los sentimientos negativos, aquieta los estado que generan preocupación, proporciona reposo, entusiasmo y disposición a la acción. Es un estado emocional que potencia el aprendizaje. En esta emoción tenemos placer, alegría, alivio, contento, dicha, diversión, orgullo, placer sensual, aprensión gratificación, satisfacción, euforia, extravagancia, éxtasis y, en el extremo, manía.

- Amor: Se trata del opuesto fisiológico al estado de "lucha o huye" que comparten la ira y el miedo. Las reacciones parasimpáticas generan

un estado de calma y satisfacción que facilita la cooperación. Se expresa en el amor, simpatía, confianza, amabilidad, afinidad, adoración, devoción, adoración, infatuación, ágape.

- Sorpresa: Predispone a la observación concentrada y se manifiesta por el arqueado de las cejas, respuesta que aumenta la luz que incide en la retina y facilita la exploración del acontecimiento inesperado y la elaboración de un plan de acción o respuesta adecuado. Podemos decir que la sorpresa está relacionada con la curiosidad, factor motivacional intrínseco. Tenemos conmoción, asombro, desconcierto.

- Disgusto: La expresión facial de disgusto es igual en todo el mundo (el labio superior torcido y la nariz fruncida) y se trataría de un intento primordial por bloquear las fosas nasales para evitar un olor nocivo o escupir un alimento perjudicial. En este tipo de emoción existe desdén, desprecio, menosprecio, aborrecimiento, aversión, disgusto, repulsión,

- Tristeza: Predispone al ensimismamiento y el duelo, se asocia a la disminución de la energía y el entusiasmo por las actividades vitales y el enlentecimiento del metabolismo corporal. Como reacción puntual y moderada disminuye la impulsividad, la valoración objetiva de las tareas y retos y sus dificultades, elaboración de un autoconcepto realista evitando caer en el optimismo ingénito, la planificación de la solución del problema, contribuyeron a la modificación positiva de actitudes y hábitos. Se expresa en congoja, pesar, melancolía, pesimismo, pena,

autocompasión, soledad, abatimiento, desesperación y, en casos patológicos o depresión grave.

2.2.3. La inteligencia emocional

La inteligencia emocional, es un término psicológico, muy investigado en estas últimas décadas, pues tiene que ver mucho con las emociones que todas las personas poseen. Desde la década de los noventa, los investigadores han comenzado a percatarse que las emociones y no el cociente intelectual, podrían ser las verdaderas medidas de la inteligencia humana (López, 2008). El término inteligencia emocional, contrariamente a lo que muchos suponen, fue acuñado por Mayer y Salovey (1990) y lo define como un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y la de los demás, discriminar entre ellas y usar la información para guiar el pensamiento las acciones del individuo. Cinco años después, Goleman retoma las ideas de los referidos autores y las difunde ampliamente. Por su parte, Bar On (1997) la considera un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen la habilidad propia de tener éxito, al afrontar las demandas y presiones del medio ambiente, e incluye emplear las emociones para realizar actividades cognitivas en base a este concepto. La inteligencia emocional no es ahogar las emociones, sino dirigir las y equilibrarlas para una buena estabilidad.

Es así que Mercado (2000) refiere que la inteligencia emocional es el conjunto de necesidades emocionales, de impulsos y valores verdaderos de una persona que dirige toda su conducta. Así mismo, expresa que la inteligencia emocional viene de las emociones y una emoción es un estado afectivo que experimentamos, es una reacción más subjetiva al ambiente que viene acompañada de cambios orgánicos (fisiológicos y endocrinos) de origen innato, influidos por la experiencia. Toda esta información es útil, visto que, ayuda a unos a relacionarse como personas a reaccionar de diferentes maneras, tanto así que siempre es bueno reconocer las propias emociones y qué respuesta se dará en un primer instante.

Ahora, el concepto de inteligencia emocional tiene un claro precursor en el concepto de inteligencia social propuesto por el psicólogo Edward Thorndike en 1920, quien definió la inteligencia social como la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas.

Otro antecedente cercano de la inteligencia emocional lo constituye la aparición teoría de las “inteligencias múltiples” de Howard Gardner (2001) de la Universidad de Harvard, quien plantea que las personas tienen varios tipos de inteligencia que se relacionan con el mundo. A grandes rasgos, estas inteligencias son:

1. **Inteligencia Lingüística:** es la inteligencia relacionada con nuestra capacidad verbal, con el lenguaje y con las palabras.

2. Inteligencia Lógica: tiene que ver con el desarrollo de pensamiento abstracto, con la precisión y la organización a través de pautas o secuencias.
3. Inteligencia Musical: se relaciona directamente con las habilidades musicales y ritmos.
4. Inteligencia Visual: - *Espacial*: la capacidad para integrar elementos, percibirlos y ordenarlos en el espacio, y poder establecer relaciones de tipo metafórico entre ellos.
5. Inteligencia Artística: asociada a las bellas artes como pintura, escultura, dibujo, etc.
6. Inteligencia Kinestésica: abarca todo lo relacionado con el movimiento tanto corporal como el de los objetos, y los reflejos.
7. Inteligencia Interpersonal: implica la capacidad de establecer relaciones con otras personas.

Esta teoría introdujo dos tipos de inteligencias muy relacionadas con la competencia social, y hasta cierto punto emocional: la inteligencia

interpersonal y la inteligencia intrapersonal. Gardner (1983) definió a ambas como sigue:

- a) La inteligencia interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se haya ocultado.

- b) La inteligencia intrapersonal como el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta.

Además, Goleman (1995) interpreta y resume las dos inteligencias de Gardner, llegando a lo que es la inteligencia emocional, refiriendo que es un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta del individuo, sus reacciones, estados mentales, y que puede definirse como la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones.

Según Goleman (1995) los principales componentes de la inteligencia emocional son:

1. Autoconocimiento emocional (o conciencia de uno mismo): se refiere al conocimiento de nuestras propias emociones y cómo nos afectan.
2. Autocontrol emocional (o autorregulación): el autocontrol nos permite no dejarnos llevar por los sentimientos del momento.
3. Automotivación: dirigir las emociones hacia un objetivo nos permite mantener la motivación y fijar nuestra atención en las metas en lugar de en los obstáculos.
4. Reconocimiento de emociones ajenas (o empatía): las relaciones sociales se basan muchas veces en saber interpretar las señales que los demás emiten y que a menudo son no verbales.
5. Relaciones interpersonales (o habilidades sociales): cualquiera puede darse cuenta de que una buena relación con los demás es una de las cosas más importantes para nuestras vidas y para nuestro trabajo.

Se dice que en niños como en adolescentes es básico e imprescindible desarrollar la inteligencia emocional, ya que los estudios señalan que si

estos niños logran alcanzar una adecuada inteligencia emocional o una capacidad alta de inteligencia emocional, serían más seguros, más sociables, más felices y estarían mejores preparados para llegar a la vida adulta con gran capacidad para enfrentar dificultades y retos.

Es así que, en la adolescencia es adecuado seguir demostrando las emociones para tener mejores relaciones personales e interpersonales, debido a que, durante muchos años y sobre todo en algunas culturas o en algunos sectores de la población se educaba para ocultar esas emociones. Pero desde hace unos pocos años, la psicología defiende que mostrar las emociones es bueno. Y no solo eso, ser capaz de reconocer las emociones propias y ajenas nos permite una mejor socialización y nos facilita una vida más feliz (Toro, 2014).

Dentro de este desarrollo se puede afirmar que la adolescencia es el momento de la vida en que se empieza a formar el carácter definitivo y, además, es el periodo en el que los humanos realizan el proceso de socialización; la inteligencia emocional es una de las cuestiones más importantes a tener en cuenta a la hora de ayudar a los adolescentes en su crecimiento.

2.2.3.1. Modelos teóricos de la inteligencia emocional

Es importante mencionar los modelos teóricos que permiten explicar la inteligencia emocional en las personas, ya que durante las últimas décadas,

los teóricos han elaborado un gran número de modelos distintos de inteligencia emocional. En términos generales, los modelos desarrollados hasta la actualidad se han basado en tres perspectivas: las habilidades o competencias, los comportamientos y la inteligencia (Mejía, 2012).

Es así que partimos de cómo se da a entender los modelos explicativos de la inteligencia emocional, a continuación se describirá los tres principales modelos de la inteligencia emocional.

A. Modelo basado en la habilidad

En efecto, las emociones expresan las relaciones que tenemos con una persona de nuestro entorno inmediato, ya sea un amigo, un familiar, o entre nosotros. Y el modelo más destacado aquí es:

A.1. Modelo de cuatro fases de Inteligencia emocional o modelos de habilidad

En sus estudios, Salovey y Mayer (1990, citado por Mejía, 2012) definieron la inteligencia emocional como la capacidad para identificar y traducir correctamente los signos y eventos emocionales personales y de los otros, elaborándolos y produciendo procesos de dirección emocional, pensamiento y comportamiento de manera efectiva y adecuada a las metas personales y el ambiente. En otros términos, la capacidad del individuo para

acceder a sus emociones y crear una sintonización e integración entre sus experiencias.

El modelo de cuatro-fases de inteligencia emocional o modelos de habilidad, concibe a la inteligencia emocional, como una inteligencia relacionada con el procesamiento de información emocional, a través de la manipulación cognitiva y conducida sobre la base de una tradición psicomotriz (Salovey y Mayer, 1990, como se cita en Mejía, 2012). Esta perspectiva busca identificar, asimilar, entender y por último, manejar las emociones.

Gabel (2005) hizo mención que este modelo está compuesto de cuatro etapas de capacidades emocionales, cada una de las cuales se construye sobre la base de las habilidades logradas en la fase anterior. La capacidad más básica es la percepción y la identificación emocional. Posteriormente, las emociones son asimiladas en el pensamiento e incluso pueden ser acompañadas con otras sensaciones o representaciones. En la tercera etapa, las reglas y la experiencia gobiernan el razonamiento acerca de las emociones. Finalmente, las emociones son manejadas y reguladas en la cuarta etapa, en términos de apertura y regulación de los sentimientos y emociones con el fin de producir un crecimiento personal y en los demás.

A continuación se describen cada una de las fases mencionadas del modelo:

1. Expresión y percepción de la emoción

Es una habilidad básica de procesamiento de información interna y externa en relación con la emoción. Por ejemplo, los individuos que padecen de alexitimia son incapaces de expresar sus emociones verbalmente, dado que no logran identificar sus sentimientos.

Se ha comprobado que las personas que logran comunicar sus emociones generalmente se muestran más empáticos y menos deprimidos que aquellos que los hacen de forma inadecuada (Mayer, Dipaolo y Salovey, 1980; citado por Cabanillas, 2002).

Con esta habilidad de tener en cuenta las emociones de los demás se puede responder más efectivamente al ambiente y construir una red social favorable que los ayuden en determinadas situaciones (Salovey, Bedell, Detweiler y Mayer, 1999, citado por Cabanillas, 2002).

2. Facilitación emocional del pensamiento

Los efectos que tienen los estados emocionales pueden orientarse en relación a diversos fines, si la persona vivencia emociones positivas probablemente obtenga resultados positivos. En cambio, si son negativos puede provocar resultados negativos.

Así mismo se han encontrado que las emociones originan estructuras mentales diferentes de acuerdo al tipo de problema que se han generado; es

decir, las emociones crean diferentes estilos de información, este proceso genera estructuras mentales útiles para tareas creativas en las que se requiere pensar intuitivamente con flexibilidad si los efectos fueron positivos.

De lo contrario si fueron efectos negativos se aplaza la capacidad de resolución del problema, utilizando estrategias ligadas al detalle o utilizando estilos focalizados y deliberados.

3. Rendimiento y análisis de la información emocional

Sin lugar a dudas, la importancia que tiene esta habilidad es de ponerle nombre a las emociones y reconocer una relación con el léxico emocional (significados emocionales). El individuo emocionalmente inteligente puede reconocer de manera óptima las condiciones en las que hay que describir una situación específica en relación a los estados emocionales de sí mismo como de los demás (López, 2008).

En conclusión, lo anteriormente mencionado da a conocer la complejidad de dominios de la inteligencia emocional, ya que las emociones podrían relacionarse de diferentes formas, provocando diversos resultados. El entendimiento y análisis de las emociones incluyen también la habilidad de reconocer la transición entre las emociones (López, 2008).

4. Regulación de la emoción

Según los autores, no solo es importante conocer las emociones que día a día tenemos sino también desarrollar la forma de regular, manejar debidamente la emoción de acuerdo a la situación en la que se encuentra, lo cual provoque emociones más adaptativas, luego deben implementarse habilidades que eviten resultados desagradables y por el contrario, generen resultados positivos.

A través de la experiencia auto-reflexiva emocional, las personas aprenden las causas y consecuencias de sus experiencias emocionales. El conocer la emoción nos permite crear teorías del cómo y el porqué de las emociones. Es por eso el conocer a si mismo genera una regulación eficaz y un bienestar mayor.

A.2. Modelo de las competencias emocionales de Goleman

Este modelo fue propuesto por Goleman (1996) el cual comprende una serie de competencias que facilitan, a las personas, el manejo de las emociones, hacia uno mismo y hacia los demás. Se formula la inteligencia emocional en términos de una teoría del desarrollo y propone una teoría del desempeño aplicable de manera directa al ámbito laboral y organizacional, centrado en el pronóstico de la excelencia laboral. Por ello, esta perspectiva está considerada como una teoría mixta, basada en la cognición, personalidad, motivación, emoción, inteligencia y neurociencia; es decir, incluye procesos psicológicos cognitivos y no cognitivos.

La estructura de su modelo está compuesta por cinco áreas que son: entendimiento de nuestras emociones, manejo de emociones, auto-motivación, reconocimiento de las emociones en otros y manejo de las relaciones.

- 1. Entendimiento de nuestras emociones:** lo cual constituye la piedra angular de la inteligencia emocional, comprenden las siguientes capacidades: reconocimiento de las emociones personales en el momento y el monitoreo de los sentimientos de momento a momento.
- 2. Manejo de emociones:** es la que permite controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento, implica los siguientes aspectos: ocuparse de las emociones para que sean apropiadas, habilidad para aliviarse a sí mismo y tener habilidad de dejar fuera la ansiedad desenfrenada o la irritabilidad.
- 3. Auto – motivación:** esto ayuda a aumentar la competencia no solo social sino también la sensación de eficiencia con uno mismo y su entorno. Comprende los siguientes aspectos: emociones al servicio de uno mismo, retrasar la satisfacción y los impulsos y poniéndose en el estado flujo.

4. Reconocimiento de las emociones en otros: Es tener en cuenta las emociones de los otros sintonizando adecuadamente, lo cual permite relacionarse mejor, implica: conocimiento empático y armonizar con la necesidad.

5. Manejo de las relaciones: Esto nos permite un adecuado nivel de interrelación con los demás, comprende los siguientes aspectos: habilidad en el manejo de las emociones de otros y actuando recíprocamente con los otros.

A.3. Modelo de la Inteligencia emocional y social

El modelo de Bar-On (2000) también denominado inteligencias no cognitivas (EQ-i) se fundamenta en las competencias, las cuales intentan explicar cómo un individuo se relaciona con las personas que le rodean y con su medio ambiente. Por tanto, la inteligencia emocional y la inteligencia social son consideradas un conjunto de factores de interrelaciones emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general para adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente. En este sentido, el modelo representa un conjunto de conocimientos utilizados para enfrentar la vida efectivamente.

El modelo de Bar-On (2000) después de una serie de estudios, quedó compuesto por cinco elementos:

1. El componente intrapersonal, que reúne la habilidad de ser consciente, de comprender y relacionarse con otros.
2. El componente interpersonal, que implica la habilidad para manejar emociones fuertes y controlar sus impulsos.
3. El componente de manejo de estrés, que involucra la habilidad de tener una visión positiva y optimista.
4. El componente de estado de ánimo, que está constituido por la habilidad para adaptarse a los cambios y resolver problemas de naturaleza personal y social.
5. El componente de adaptabilidad o ajuste.

También, Bar-On (2000) dividió las capacidades emocionales en dos tipos principales:

- 1. Las capacidades básicas**, que son esenciales para la existencia de la inteligencia emocional: la autoevaluación, la autoconciencia emocional, la asertividad, la empatía, las relaciones sociales, el afrontamiento de presiones, el control de impulsos, el examen de realidad, la flexibilidad y la solución de problemas.

2. Las capacidades facilitadoras, que son el optimismo, la autorrealización, la alegría, la independencia emocional y la responsabilidad social.

Cada uno de estos elementos se encuentra interrelacionado entre sí. Por ejemplo, la asertividad depende de la auto-seguridad; mientras que la solución de problemas depende del optimismo, del afrontamiento de las presiones y de la flexibilidad.

En síntesis, los modelos mencionados de inteligencia emocional parten de dos bases distintas de análisis. Los modelos de habilidades se centran en las emociones y sus interacciones con el pensamiento, mientras que los otros alternan las habilidades mentales con una variedad de diferentes características.

2.2.3.2. Educación emocional

Es una propuesta de los psicólogos Gottman y Declaire (1997) quienes parten de la certeza que el amor no es suficiente para ser buenos padres o buenos maestros, la prueba es que a lo largo del tiempo los hijos presentan limitaciones en su vida afectiva adquiridas en contacto con quienes más los querían: sus padres; entonces, se hace necesario ser conscientes del desarrollo de ciertas habilidades que no pueden evolucionar espontáneamente si no que requieren un entrenamiento. Por ello manifiestan que lo que se busca es la capacitación emocional de las personas ayudadas a

entenderse a sí mismas y sobre cuyas bases se pueden desarrollar valores y actitudes.

2.2.3.3. Promover la inteligencia emocional en el aula

Para que los estudiantes desarrollen su inteligencia emocional es que el docente desarrolle también su propia inteligencia emocional. Es que el profesor enseñe en su práctica docente básicamente su propia personalidad. Por lo tanto, la promoción y desarrollo de la inteligencia emocional en el aula tanto del docente como del estudiante, debe producirse de un modo coordinado. El propio proceso de promoción potenciará un respeto mutuo de las propias sensaciones, facilitando de este modo la creación de climas sociales positivos para el aprendizaje (Vivas, 2003).

Cuando los estudiantes amenazados dejan de aprender, por lo que el docente debe conocer y estar atento a las señales del estudiante que indica que se siente amenazada.

Algunos estudiantes viven como una amenaza que frecuentemente experimenten con conocimientos que no comprende. En cambio, cuando el alumno se siente seguro, se abre y dedica todas sus energías a aprender (Colom, 1997). La inteligencia emocional del docente constituye una de las variables que mejor explica la creación de un aula emocionalmente inteligente y su inteligencia emocional parece depender de cómo gestiona sus propias emociones, especialmente las de naturaleza negativa.

Algunas de las claves prácticas relacionadas con esta gestión emocional en el aula según Colom (1997) podrían ser las siguientes:

1. Identificar las propias sensaciones: preguntarse “¿cómo me siento?”, responder comenzando las frases por “me siento...”, y etiquetar a las propias sensaciones, no a los alumnos o a las situaciones.
2. Ser responsable: no culpar a los estudiantes de las sensaciones propias. Hay poco tiempo entre los estímulos y las respuestas, de modo que ser capaz de tomar decisiones sabias en ese reducido período de tiempo constituye una de las claves de una gestión inteligente de las emociones.
3. Usar la propia penetración emocional para aprender sobre uno mismo. Las sensaciones negativas indican que no se ha logrado satisfacer determinadas necesidades emocionales. Si el docente siente que no se le respeta, que no se le obedece, o que la situación se le ha ido de las manos, entonces necesitará sentirse respetado, obedecido, y con la situación para control. Ahora bien, los estudiantes no están sentados en las carpetas para satisfacer las necesidades del profesor, sino que es el profesor quien está allí para satisfacer las necesidades de sus alumnos. Por tanto, el profesor debe intentar satisfacer sus necesidades no constructivas en otro lugar o dejarlas correr.

4. Procurar ampliar los márgenes de lo aceptable. Cuando un docente se siente bien consigo mismo, está más dispuesto a aceptar, tolerar, ser paciente, comprensivo y pronosticable. Ello favorece que los alumnos se sientan aceptados, aprobados, seguros, relajados, lo que, dicho brevemente, favorece su autoestima. Algo que el docente no debería olvidar nunca es que las emociones son contagiosas; es como el amor, que no se busca ni se encuentra, sino que se contrae.

5. Una de las tareas más trascendentales del docente consiste en ayudar a sus alumnos a etiquetar sus emociones. Debería enseñarles un vocabulario amplio de palabras con connotaciones emocionales. a expresar sus propias emociones, ya hablar de ellas abiertamente.

6. También debería ofrecerles posibilidades reales de elección, dando crédito a sus decisiones y pidiéndoles respetuosamente que le ayuden a satisfacer sus necesidades, si ello resulta posible y pertinente en el contexto del aula.

7. Respetar las emociones de sus alumnos es algo que el profesor debe cuidar especialmente, preguntándoles abiertamente por ellas. También debería esforzarse por validarlas, aceptarlas, comprenderlas, mostrar empatía, cuidar y preocuparse por ellas.

8. El docente debe potenciar que los alumnos se pregunten activamente cómo se sienten y qué podría ayudar a mejorar.
9. Naturalmente, enseñarles a resolver sus propios problemas a través de la empatía y el respeto mutuo, resulta crucial.
10. Finalmente, el profesor podría evitar términos como «deberías». así como etiquetas subjetivas tales como «bueno/malo» o «cordial/bruto».

Estos diez componentes se podrían resumir en una regla básica para el desarrollo de la inteligencia emocional en el aula: el respeto mutuo por las sensaciones de los demás. Ello supone necesariamente saber cómo nos sentimos y ser capaces de comunicar abiertamente nuestras sensaciones.

Las cosas van rodadas cuando los alumnos actúan voluntariamente. En lugar de hacerlo porque son coartados o amenazados de algún modo, por muy sutil que pueda ser. La escuela debería estar preparada para promover la auto-percepción emocional y la “alfabetización emocional”. No basta con enseñarles a decir “me siento rabioso” o “me siento triste”. Se le debe proporcionar al alumno un vocabulario preciso mediante el que expresarse, especialmente en lo relativo a las sensaciones negativas que, por alguna razón, suelen ser más difíciles de comunicar de un modo respetuoso.

Cuando se enseña a los niños a expresarse, se les está ayudando a ser responsables de sus propias necesidades, emocionales. Ello podría hacerse en dos fases: Primero, identificar sus sensaciones y necesidades; después, estar preparados para comunicarlas abiertamente y hacerse entender. Si logramos respetar sus sensaciones y ayudamos a los alumnos a manifestar un respeto explícito por lo que digan sus compañeros, se podrá cumplir en el propósito de contribuir a crear en el aula un mundo de relaciones basado en el respeto mutuo.

Una de las habilidades cruciales de la inteligencia emocional es la empatía. Esta empatía está fuertemente arraigada en los niños, pero es necesario que sea canalizada y potenciada, tanto en la escuela como en la familia. Una supervisión negligente del desarrollo del niño en estos dos contextos facilitará el languidecimiento de esa empatía, así como el incremento de hábitos antisociales de relación e interacción. Quizá sean algunos los hábitos que pueden cambiarse para promover la inteligencia emocional en la escuela. Así, por ejemplo, deberíamos acostumbrarnos a preguntar no sólo qué pasó en una determinada situación, sino como nos sentimos en ella. Ambos componentes son básicos para comprender realmente las situaciones.

Antes que intentar ser comprendido, el profesor debe procurar comprender. Debe mostrarse comprensivo y empático, y debe enseñar y modelar esas características tan apreciadas de la interacción humana. Ello es especialmente importante si atendemos al hecho de que los niños son

“esponjas emocionales”. Esta capacidad de absorción que manifiestan los niños debe cuidarse: el profesor debe ser consciente de sus expresiones faciales y del tono de su voz, puesto que llevan consigo poderosos mensajes emocionales. El profesor debe aprovechar la presencia de un sentimiento negativo para enseñarle a los niños que ese tipo de estados son normales y que no deben ocultarse: es normal admitir que uno se ha equivocado al reaccionar con ira o en forma agresiva.

Si el docente enseña usando su razón, con respeto y empatía, eso es lo que el alumno aprenderá a valorar con mayor probabilidad, aunque no necesariamente. Por ello, según Colom (1997) docentes y alumnos deben:

1. Aprender a etiquetar las sensaciones, no a las personas o las situaciones.
2. Analizar sus propias sensaciones, en lugar de las acciones o los motivos de los demás.
3. Acostumbrarse a preguntar a los demás cómo se siente.
4. Tomarse tiempo para reflexionar sobre las propias sensaciones.
5. Identificar los deseos y temores.
6. Identificar las necesidades emocionales insatisfechas.
7. Ser responsables de sus emociones y de su felicidad. En este sentido, deberían evitar la creencia de que son los demás quienes son responsables de sus propias sensaciones.
8. No hay que esperar que los demás le hagan a uno feliz.
9. Expresar sus emociones y averiguar a quién le importan.

10. Desarrollar el valor para ser consecuente con las propias sensaciones.

De lo expuesto se desprende que el docente para lograr una óptima interrelación con sus alumnos debe saber que las sensaciones negativas constituyen a una expresión de las necesidades emocionales insatisfechas, pero que cada sensación negativa tiene un valor positivo. Así mismo, ser consciente de que tomar conciencia de las propias sensaciones es la clave del autoconocimiento y éste, a su vez, es la clave de los procesos de mejora en las relaciones socioemocionales en el aula de clase.

2.2.4. Autoestima

2.2.4.1. Definición de autoestima

En el ámbito de la Psicología existen muchos autores que se han preocupado del estudio de la autoestima por ser ésta una variable importante en el proceso de enseñanza- aprendizaje y en el desarrollo integral de la persona. A continuación, se expondrán algunas definiciones de autoestima recogidas de diversos autores.

Hertzog (1980) señala que la autoestima es un conjunto de experiencias que el individuo ha tenido consigo mismo y que lo conducen a un proceso de reflexión y autoevaluación. La autoestima es una actitud valórica emocional,

que se mueve por un continuo entre lo negativo y lo positivo. En este caso, lo que es valorado o evaluado es la autoimagen, o sea, la imagen que un individuo tiene de sí mismo.

Al respecto, Coopersmith (1990) señala que el término autoestima se refiere a las evaluaciones que una persona hace y comúnmente mantiene sobre sí mismo; es decir, autoestima global, es una expresión de aprobación o desaprobación que indica la extensión en que la persona cree ser competente, importante y digno.

Por su parte, Branden (1997) hace una definición de autoestima en la que alega que es un componente evaluativo del concepto de sí mismo, el cual incluye dos aspectos básicos: la convicción de ser competente y valioso para otros (autoeficacia) y las emociones, afectos, valores y conductas respecto así mismo (autovaloración).

Más adelante, Calero (2000) señala que: “La autoestima es la valoración que uno tiene de sí mismo, se desarrolla gradualmente desde el nacimiento, en función a la seguridad, cariño y amor que la persona recibe de su entorno”. (pág. 18).

En nuestra última década, Acosta (2004) definió la autoestima como aquel sentimiento valorativo del ser de cada persona, hace referencia a quienes somos nosotros, implica un conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad.

Asimismo, Tarazona (2005) refiere que la autoestima es confiar en las propias potencialidades y menciona dos componentes: la valía personal y el sentimiento de capacidad personal. La primera se refiere a la valoración positiva o negativa que la persona tiene de su autoconcepto, incluyendo las actitudes hacia sí mismo; la segunda alude a las expectativas que tiene una persona de ser capaz, de hacer de manera exitosa lo que tiene que hacer, es decir, su autoeficacia.

Existen diversos factores que influyen en la aparición y desarrollo de la autoestima, siendo lo más importante las relaciones familiares, donde las conductas, las ideas, los pensamientos y las actitudes de los padres y de los hermanos determinan la autoestima.

Cuando una persona no logra ser auténtica se le originan los mayores sufrimientos, tales como, trastornos psicológicos, la depresión, las neurosis y ciertos rasgos que pueden no llegar a ser patológicos, pero crean una serie de insatisfacciones y situaciones de dolor, como: timidez, vergüenza, temores, trastornos psicósomáticos. La autoestima es importante porque es la manera de percibirnos y valorarnos como así también moldea nuestras vidas. Una persona que no tiene confianza en sí misma, ni en sus propias posibilidades, puede que sea por experiencias que así se lo han hecho sentir o por mensajes de confirmación o desconfirmación que son transmitidos por personas importantes en la vida de ésta, que la alientan o la denigran. Todo ello frustra

su desarrollo y por tanto el rendimiento que va a tener, en especial el educativo.

Para fines del presente trabajo se entenderá la autoestima como la autoevaluación o juicio que la persona realiza de sí misma, configurando así una determinada autovaloración que dependerá de la comparación que haga el individuo con respecto al medio en el cual se desenvuelve y de la confianza y respeto que tenga de sí mismo. Esto influirá en las decisiones que tome en el transcurso de su vida.

2.2.4.2. Elementos que conforman la autoestima

Han sido numerosos autores e investigadores que han abordado los distintos componentes de la autoestima.

Uno de los primeros autores es Voli (1996) quien afirma que la autoestima está constituida por cinco factores, entre los cuales destaca: la “seguridad”, la “identidad”, la “integración”, la “finalidad”, y por último, la “competencia”. Estos cinco elementos tienen la capacidad de actuar de manera conjunta en el establecimiento de la identidad del sujeto. Estos componentes no actúan de manera independiente, en otras palabras, todo y cada uno de ellos entrelazados, influyéndose mutuamente tanto de forma positiva como negativa.

Por otra parte, tras el análisis de las referencias bibliográficas, se llegó a la conclusión de que la autoestima está formada por tres componentes relacionados inevitablemente entre sí, de modo que la transformación de uno de ellos produciría una modificación en el resto de elementos (Alcántara, 1990).

Para autores como Alcántara (1993) y Murk (1998), consideran que el término autoestima tiene un componente cognitivo, un componente afectivo y por último, un componente conductual. Dichos investigadores coinciden en que el componente cognitivo se basa principalmente en el esquema global que cada uno tenemos sobre nuestra propia persona, en el cual se haya nuestra crítica acerca de las diversas posturas o conductas que percatamos de nuestra propia forma de ser, es decir, nuestra personalidad (autoconcepto). Gracias a la posesión de información referida a al sujeto en cuestión, se facilita la capacidad de autorregularse y autodirigirse a sí mismo.

De igual forma, según Mruk (1998), el componente afectivo se basa en la elaboración de una autovaloración por parte de la persona. Dicho juicio de valor estará influido, por un lado por la propia observación del individuo, y por otro lado, por la aceptación de ideas y opiniones que el resto de la gente tiene sobre los demás. En definitiva, es una evaluación de los aspectos positivos y negativos que creemos tener. Además, este aspecto influirá decisivamente en el comportamiento que presentemos frente a las diferentes situaciones de nuestra vida.

Finalmente, dentro de estos tres factores se indica el componente conductual. Para Mruk (1998), este consiste en la capacidad y esfuerzo que presenta un individuo en particular para efectuar por si solo una serie de actuaciones, presentando un comportamiento adecuado y positivo. En este elemento, cada sujeto se enfrenta a sus propias capacidades, teniendo como consecuencia una serie de sentimientos y opiniones tanto positivas como negativas.

2.2.4.3. Niveles de la autoestima

Según Anicama (2009) la autoestima puede verse afectada por condiciones diversas propiciando así la aparición de distintos niveles, entre las principales tenemos:

- 1. Autoestima baja:** Las personas con poca autoestima carecen de confianza sobre sus propios actos considerando como un fracaso cualquier pequeño tropiezo que tengan. Al sentirse de esta manera, están creándose un efecto de derrota que no les ayudará a conseguir sus metas. Por otro lado, son inconformistas, puesto que siempre desean conseguir una perfección en todos sus trabajos, debido a esa situación, de relativa derrota, en la que se ven sumidos. Quizás por ello, el éxito en cualquier tarea les complace de tal forma que les puede ayudar a olvidar los posibles errores cometidos en el pasado.

2. Autoestima media: Éste tipo de personas, tienen una buena confianza en sí mismas, pero en ocasiones, ésta puede llegar a ceder. Son personas que intentan mantenerse fuertes, con respecto a los demás, aunque en su interior están sufriendo. Aquellos que posean esta forma de ser, viven de una forma relativamente dependientes de los demás, es decir, si ven que el resto les apoyan en alguna acción, su autoestima crecerá, pero, por el contrario, cualquier error que alguien le diga directamente, servirá para que su confianza caiga un poco. Estas personas pueden controlarse con un poco de racionalidad a la hora de enfrentarse a retos, sobretodo retos profesionales.

3. Autoestima alta: Las personas de gran autoestima, vive, comparte e invita a la integridad, honestidad, responsabilidad, comprensión y amor, siente que es importante, tiene confianza en su propia competencia, tiene fe en sus propias decisiones y que la misma significa su mayor recurso. Al apreciar debidamente su propio valor, está dispuesto a aquilatar y respetar el valor de los demás, por ello, solicita ayuda, irradia confianza y esperanza y se acepta totalmente asimismo, como ser humano. Ello no significa un estado de éxito total y constante, sino que, a pesar de reconocer las propias limitaciones y debilidades, la persona siente orgullo sano de sus habilidades y capacidades.

2.3. Definiciones de términos básicos

1. **Autoestima:** Es la autoevaluación o juicio que la persona realiza de sí misma, configurando así una determinada autovaloración que dependerá de la comparación que haga el individuo con respecto al medio en el cual se desenvuelve y de la confianza y respeto que tenga de sí mismo (Alonso, 2012).
2. **Adaptabilidad:** Afrontar situaciones críticas del entorno psicosocial, manteniendo un estado de bienestar y equilibrio físico y mental que permite a la persona seguir actuando con efectividad.
3. **Autoeficacia:** Es la creencia en la propia capacidad de organizar y ejecutar los cursos de acción necesarios para gestionar las situaciones posibles o creencia de una persona en su capacidad de tener éxito (Alonso, 2012).
4. **Académico –escolar:** Capacidad del individuo para afrontar, aprender las tareas en la escuela.
5. **Empatía:** Es la intención de comprender los sentimientos y emociones, intentando experimentar de forma objetiva y racional lo que siente otro individuo (Alonso, 2012).
6. **Emoción:** Es un reacción muy intensa y polarizada producido por un hecho, una idea, un recuerdo (Alonso, 2012).

- 7. Estado de ánimo** Es el humor o tono sentimental, agradable o desagradable, una forma de estar o permanecer, que expresa matices afectivos y cuya duración es prolongada, de horas o días.
- 8. Estrés:** Es la reacción que tiene el organismo ante cualquier demanda y circunstancias en la vida o un estado de fuerte tensión fisiológica o psicológica que puede llevar a la enfermedad física (Alonso, 2012)
- 9. Hogar - padres:** Cualidades y habilidades en las relaciones íntimas con la familia.
- 10. Inteligencia emocional:** Es el conjunto de habilidades personales, emocionales, sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio (Alonso, 2012).
- 11. Intrapersonal** Es un término que hace referencia a la conciencia que tiene un individuo de sus capacidades y limitaciones, la capacidad de ver con realismo quiénes somos, cómo somos y qué queremos.
- 12. Interpersonal:** Es un término que refiere a la relación entre dos o más personas. Es decir que el concepto interpersonal puede calificar tanto a un tipo de comunicación como a un vínculo.
- 13. Sí mismo:** Habilidad para construir defensas hacia la crítica y designación de hechos, opiniones, valores y orientaciones favorables respecto de sí mismo.

14. Social - pares: El individuo posee dotes y habilidades en las relaciones con amigos y colaboradores, así como relaciones con extraños en diferentes marcos sociales.

CAPÍTULO III: HIPÓTESIS Y VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. Formulación de hipótesis principal y derivada

Hipótesis principal

Existe relación significativa entre inteligencia emocional y la autoestima en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo de Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.

Hipótesis derivadas

H₁: Existe un nivel elevado de inteligencia emocional en estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo de Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.

H₂: Existe un nivel elevado de la autoestima en estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo de Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.

H₃: Existe relación significativa entre el componente estado de ánimo de la inteligencia emocional y la autoestima en los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo de Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.

H₄: Existe relación significativa entre el componente manejo del estrés de la inteligencia emocional y la autoestima en los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo de Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.

H₅: Existe relación significativa entre el componente adaptabilidad de la inteligencia emocional y la autoestima en los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo de Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.

H₆: Existe relación significativa entre el componente intrapersonal de la inteligencia emocional y la autoestima en los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo de Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.

H₇: Existe relación significativa entre el componente interpersonal de la inteligencia emocional y la autoestima en los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo de Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.

H₈: Existe relación significativa entre la dimensión sí mismo de autoestima e inteligencia emocional en los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo de Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.

H₉: Existe relación significativa entre la dimensión social - pares de la autoestima e inteligencia emocional en los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo de Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.

H₁₀: Existe relación significativa entre la dimensión hogar - padres de la autoestima e inteligencia emocional en los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la institución educativa particular de San Juan de Lurigancho.

H₁₁: Existe relación significativa entre la dimensión académico - escolar de autoestima e inteligencia emocional en los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo de Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.

3.2 Variables, dimensiones e indicadores y definición conceptual y operacional

3.2.1. Definición conceptual y operacional de la variable inteligencia emocional.

a).Definición conceptual: Es el conjunto de habilidades personales, emocionales, sociales y de destrezas que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y enfrentar las demandas y presiones del medio (Alonso, 2012).

b).definición operacional: Es una variable de tipo cuantitativa que se concretiza con la obtención del puntaje total medido a través del Inventario de ICE de Bar-

On para explorar el nivel habitual de la inteligencia emocional de los estudiantes de educación primaria. Las principales dimensiones de la inteligencia emocional son:

- Área intrapersonal.
- Área interpersonal.
- Área de adaptabilidad.
- Área de manejo del estrés.
- Área del estado de ánimo general.

3.2.2 Definición conceptual y operacional de la variable autoestima.

a) **Definición conceptual :** Es la autoevaluación o juicio que la persona realiza de sí misma, configurando así una determinada autovaloración que dependerá de la comparación que haga el individuo con respecto al medio en el cual se desenvuelve y de la confianza y respeto que tenga de sí mismo (Alonso, 2012).

b) **Definición operacional:** La autoestima es una variable cuantitativa medida a través de sus cuatro áreas: padres, pares, si mismo y académico, utilizando el Cuestionario de Autoestima de Coopersmith. El inventario está dividido en 4 sub áreas:

- Área de sí mismo.
- Área social – pares.
- Área hogar – padre.
- Área escolar.

3.2.2. Operacionalización de variables

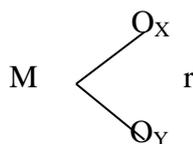
VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
Variable Independiente: Inteligencia emocional	X ₁ : Estado de animo	• Felicidad ,Optimismo	1,4,9,13,19,23,29,32,37,40,47,50,56,60.
	X ₂ : Manejo de estrés	• Tolerancia al estrés ,Control de impulsos	18,6,11,15,21,26,35,39,46,49,54,58.
	X ₃ :Adaptabilidad	• Solución de problemas, Prueba de la realidad, Flexibilidad.	12,16,22,25,30,34,38,44,48,57.
	X ₄ :Componente intrapersonal.	• Comprensión emocional de sí mismo, asertividad, Autoconcepto, Autorrealización, Independencia.	3,7,17,28,43,53.
	X ₅ :Componente interpersonal.	• Empatía, Relaciones interpersonales, Responsabilidad social.	2,5,10,14,20,24,36,41,45,51,55,59.
Variable dependiente: Autoestima	Y ₁ : Área de sí mismo.	• Valoración de sí mismo y altos niveles de aspiración.,Estabilidad ,Confianza	1,3,4,10,12,13,15,18,19,24,25,27,30,31,34,35,38,39,43,47,48,51,55,56,57.
	Y ₂ : Área social – pares.	• Dotes y habilidades en las relaciones con amigos y colaboradores ,Aceptación social	5,8,14,21,28,40,49,52.
	Y ₃ : Área hogar – padre.	• Cualidades y habilidades en las relaciones íntimas con la familia, Independencia, Adecuada concepción moral propia.	6,9,11,16,20,22,29,44.
	Y ₄ : Área escolar	• Afrontar tareas académicas • Buena capacidad para aprender • Trabaja satisfactoriamente a nivel individual como grupal	2,17,23,33,37,42,46,54.

CAPÍTULO IV: METODOLOGÍA

4.1 Diseño metodológico

4.1.1. Tipo de la investigación

El tipo de investigación a realizar es descriptiva - correlacional porque su finalidad es conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos variables en un contexto en particular (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), se asume el siguiente diagrama de estudio:



Donde:

M :es la muestra de investigación

O_X :es la observación de la variable independiente

O_Y :es la observación de la variable dependiente

r :es el grado de relación entre ambas variables

4.1.2. Diseño de la investigación

El diseño es no experimental y de corte transversal, porque se realiza sin el control la manipulación deliberada de variables y en los que solo se observan los fenómenos en su ambiente natural en un solo momento para después analizarlos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

4.1.3. Población

La población estará conformada por 1200 alumnos de educación primaria, de la institución educativa “Santo Domingo de Guzmán” del distrito de San Juan de Lurigancho de Lima Norte, según se registra la nómina de matrícula 2016.

4.2 Diseño muestral.

Muestra

La muestra está constituida por toda la población es decir, es una muestra censal la cual está conformada por todos los alumnos del 6° grado de educación primaria, siendo estos una cantidad total de 183 alumnos, de ambos sexos y cuyas edades fluctuaron entre 10 y 11 años; a continuación, se detalla la distribución de la muestra por secciones en la tabla 1.

Tabla 1

Distribución de la muestra por secciones

Sección	N° de alumnos
6° A	25
6° B	28
6° C	25
6° D	28
6° E	25
6° F	26
6° G	26
Total	183

4.3. Técnicas e instrumentos de la recolección de datos, validez y confiabilidad

4.3.1. Técnicas de recolección de datos

La técnica empleada fue el de la encuesta. Con esta técnica de recolección de datos da lugar a establecer contacto con las unidades de observación (niños de 6° grado de educación primaria) por medio de los cuestionarios previamente establecidos.

4.3.2. Instrumentos de recolección de datos

A. Inventario de Inteligencia emocional de Baron ICE para niños y adolescentes.

Descripción del instrumento

Esta prueba fue creada por Reuven Bar-On y adaptada en nuestro país por Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares del Águila, cuya publicación se realizó en el año 2002. El objetivo de este inventario es medir diversas habilidades y competencias que constituyen las características centrales de la inteligencia emocional. Contiene 60 preguntas distribuidas en 6 escalas: escala intrapersonal (4 ítems), escala interpersonal (6 ítems), escala adaptabilidad (5 ítems), escala manejo del estrés (5 ítems), escala estado de ánimo (6 ítems) en general e impresión positiva. El inventario de auto-reporte está diseñado para evaluar la inteligencia emocional que encierra la habilidad para comprenderse a sí mismo y a los demás, relacionarse con los pares y miembros de la familia y adaptarse a las exigencias del medio ambiente. También incluye una escala llamada índice de inconsistencia, la cual

evalúa las respuestas inconsistentes; es decir los ítems respondidos al azar.

Esta escala está compuesta por 10 pares de ítems que tienen un contenido similar por par y que pueden ser utilizados para verificar respuestas inconsistentes. Valores mayores a 10 en el índice de inconsistencia revelan que la persona está tratando de falsear resultados intencionalmente o es inseguro e indeciso. La escala de impresión positiva está diseñada para detectar a aquellas personas que quieren dar una impresión positiva exagerada de sí mismo. Las alternativas de respuestas del Baron ICE se recogen en una escala de cuatro categorías que oscilan desde las categorías "1= muy rara vez, 2 = rara vez, 3= a menudo y 4 = casi siempre".

Esta escala cuenta también, con pautas interpretativas de los resultados. Los puntajes directos son convertidos a puntajes derivados (resultados estándar) o cociente emocional (CE), que nos va indicar como está desarrollada la capacidad emocional de la persona, en forma general, en las cinco áreas compuestas y en las quince áreas individuales, como se muestra en la siguiente tabla 2.

Tabla 2*Pautas interpretativas según el nivel de cociente emocional (CE)*

Cociente Emocional Total	Pautas interpretativas
130 o más	<ul style="list-style-type: none"> • Marcadamente alta: capacidad emocional inusualmente bien desarrollada.
120 – 129	<ul style="list-style-type: none"> • Muy alta: capacidad emocional extremadamente bien desarrollada.
110 – 119	<ul style="list-style-type: none"> • Alta: capacidad emocional bien desarrollada.
90 – 109	<ul style="list-style-type: none"> • Promedio: capacidad emocional adecuada.
80 – 89	<ul style="list-style-type: none"> • Baja: capacidad emocional subdesarrollada, necesita mejorar.
70 – 79	<ul style="list-style-type: none"> • Muy baja: capacidad emocional extremadamente subdesarrollada, necesita mejorar.
Por debajo de 70	<ul style="list-style-type: none"> • Marcadamente baja: capacidad emocional inusualmente deteriorada, necesita mejora.

Validez y Confiabilidad según Baron

Este instrumento cuenta con propiedades psicométricas satisfactorias, se realizaron estudios sobre tres tipos de confiabilidad: consistencia interna, media de las correlaciones íter-ítem y el error estándar de medición/predicción. La consistencia interna fue medida por el Alfa de Cronbach, cuyo índice oscila entre 0,60 y 0,80 para casi todas las escalas. Su validez se ha centralizado en dos asuntos importantes: la validez de constructo del inventario y la multi-dimensionalidad de las diversas escalas.

B. Cuestionario de Autoestima de Coopersmith

Descripción del instrumento

El cuestionario de autoestima original forma escolar fue inicialmente elaborado por Stanley Coopersmith en el año 1967 en Estados Unidos. Como objetivo principal es medir actitudes valorativas hacia el sí mismo tomando en cuenta las áreas personal, social, familiar y académica y todo a base de la experiencia de la persona.

Está compuesto por 58 afirmaciones con respuestas dicotómicas (reactivos verdadero-falso), los cuales exponen información acerca de las características de la autoestima a través de la evaluación de cuatro sub-escalas que son el sí mismo o yo general (26 ítems), social (8 ítems), hogar – padres (8 ítems) y académica – escolar (8 ítems), además de una sub – escala de mentiras (8 ítems).

Validez y Confiabilidad del instrumento

En nuestro país, en la ciudad de Lima el Inventario de Autoestima de Coopersmith, Forma Escolar, fue trabajada por Panizo (1985) después de haber traducido el Inventario al español, estableció la validez de contenido cuyo resultado se llegó a mantener el número total de ítems sólo realizándose la modificación en cuanto a la redacción de los mismos. Por otra parte, Cardó (1989) validó lingüísticamente el Inventario a través de la triple traducción, mediante el criterio de jueces

bilingües, luego obtuvo la validez de contenido también con el criterio de jueces. Posteriormente, se calculó el índice de correspondencia entre jueces, indicando la validez de contenido, encontrando valores que oscilaban de 0.80 y 1 en los ítems con un valor promedio general para todo el Inventario de 0,98, lo cual indica que el contenido que mide cada ítem es adecuado y representativo de cada escala.

Long (1998) determinó la validez de constructo mediante la correlación ítem-test a través del coeficiente de correlación biserial-puntual, hallando que 33 ítems tienen un nivel de significancia de ,001; 12 ítems de 0,01 y 13 ítems de 0,05. Además, determinó por medio del mismo coeficiente, la correlación ítem – área, hallando que todos los ítems fueron unánimemente significativos al 0,001.

La confiabilidad fue obtenida por los métodos de confiabilidad por mitades realizada por Panizo (1985) hallando el coeficiente de correlación entre ambas mitades de 0,78, lo que indicó una adecuada consistencia interna. Por otro lado, se realizó la consistencia interna por Cardó (1989) utilizando el coeficiente de homogeneidad de varianza Kuder-Richardson (KR-20), hallando los siguientes valores según por cada sub – escala: Si mismo o yo general 0,876, social – pares 0,932, hogar – padres 0,951, académico – escolar 0,967. Así mismo Long (1998) también halló la consistencia interna mediante el coeficiente de Kuder-Richardson, obteniendo un coeficiente general de 0,85 con un nivel de significación de 0,001.

4.4. Técnicas para la recopilación y procesamiento de la información

Procedimientos

Para generar el estudio se solicitará la autorización del director de la institución educativa particular “Santo Domingo de Guzmán”, la cual se ubica en el distrito de San Juan de Lurigancho. Después, se coordinó con los tutores responsables de las diferentes secciones del 6° grado de educación primaria, una hora específica para aplicar cada uno de los instrumentos sin ningún inconveniente. Tanto a los tutores como a los alumnos se les explicó de manera general el objetivo de la investigación, así mismo se resolvió cualquier duda que pueda suscitarse. Luego de ello, se les aplicó los dos instrumentos propuestos. El recojo de los datos se llevó a cabo durante dos semanas, efectuándose de forma colectiva y en sus aulas en los horarios designados.

Los resultados obtenidos fueron tabulados en una base de datos y se analizaron con el Programa Estadístico para las Ciencias Sociales (SPSS), versión 21, para establecer la relación existente entre las dos variables de estudio: X: Inteligencia emocional e Y: Autoestima, así como las dimensiones que las componen.

4.5 Técnicas estadísticas utilizadas en el análisis de la información

En el análisis de información se utilizó a nivel descriptivo técnicas de frecuencias y porcentajes, por otro lado se utilizó la prueba de kolmogorov – Smirnov la cual determino que los datos no se aproximan a una distribución normal, justificándose el empleo de pruebas no paramétricas para realizar el

análisis inferencial, posteriormente se aplicaron la prueba de correlación de Spearman (r_s).

4.6 Aspectos éticos contemplados

En la investigación realizada en los alumnos el 6° grado de nivel primaria, se respetó la autonomía de cada participante , solicitando su participación por el intermedio del consentimiento informado (Anexo 1) ; la cual fue leído de manera conjunta con los participantes para dejar en claro el carácter voluntario de la participación y objetivo de la misma .

Cabe mencionar, que la investigación no causó daños o riesgos de salud física y psicológica a los participantes; tampoco, brindó beneficio económico.

CAPÍTULO V: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

5.1. Análisis descriptivo

La tabla 3, en relación con la inteligencia emocional total, se observa que el 53% (97) del total de niños escolares que conforman la muestra alcanzaron un nivel promedio, seguido de un 16,4% (30) que se encontró en un nivel bajo, a diferencia de un 10,9%(20), que tienen un nivel muy alto.

Tabla 3

Frecuencias y porcentajes para inteligencia emocional

Niveles	f	%
Muy bajo	19	10,4
Bajo	30	16,4
Promedio	97	53,0
Alto	17	9,3
Muy alto	20	10,9
Total	183	100,0

La tabla 4 con respecto a la escala para la variable autoestima, se observó que el 48,1% (88) de niños escolares de la muestra presenta un nivel promedio, seguido de un 19,1% (35) que obtuvo un nivel bajo de 8.7% tiene un nivel muy bajo , mientras que el 14,8% (27) tiene un nivel alto de autoestima, el 9,3 %(17) tiene un nivel de autoestima muy alto

Tabla 4*Frecuencias y porcentajes para autoestima general*

	f	%
Muy bajo	16	8,7
Bajo	35	19,1
Promedio	88	48,1
Alto	27	14,8
Muy alto	17	9,3
Total	183	100,0

La tabla 5, en relación el componente estado de ánimo de inteligencia emocional, se observa que el 49,7% (91) del total de niños escolares que conforman la muestra obtuvieron un nivel promedio en la sub-escala estado de ánimo, seguido de un 18% (33), se ubicó en un nivel bajo, a diferencia de un 12% (22), que obtuvieron un nivel muy alto, a diferencia de un 8,7% (16) de niños los resultados fueron muy bajos.

Tabla 5*Frecuencias y porcentajes para el componente estado de ánimo*

Niveles	f	%
Muy bajo	16	8,7
Bajo	33	18,0
Promedio	91	49,7
Alto	21	11,5
Muy alto	22	12,0
Total	183	100,0

La tabla 6, en relación al componente manejo de estrés de inteligencia emocional, se observa que el 51,9% (95) del total de niños escolares que conforman la muestra obtuvieron un nivel promedio, seguido de un 16,4% (30) que se ubicó en un nivel bajo, a diferencia de un 12% (22), que tienen un nivel alto. Seguido de un de un 9,3%(17) obtuvieron un nivel muy alto, y un 8,7%(16) de niños obtuvieron un nivel muy bajo.

Tabla 6

Frecuencias y porcentajes para el componente manejo de estrés

Niveles	f	%
Muy bajo	17	9,3
Bajo	30	16,4
Promedio	95	51,9
Alto	22	12,0
Muy alto	19	10,4
Total	183	100,0

La tabla 7, respecto al componente adaptabilidad de la variable inteligencia emocional, se observa que el 49,7% (91) del total de niños escolares que conforman la muestra obtuvieron un nivel promedio, seguido de un 16,4% (30) que se ubicó en un nivel alto, mientras que un 15,8% (29), tienen un el nivel bajo, de igual manera un 9,3%(17) los resultados que se obtuvieron fue en un nivel muy alto, y un 8,7%(16) obtuvieron un nivel muy bajo.

Tabla 7

Frecuencias y porcentajes para el componente adaptabilidad

Niveles	f	%
Muy bajo	16	8,7
Bajo	29	15,8
Promedio	91	49,7
Alto	30	16,4
Muy alto	17	9,3
Total	183	100,0

La tabla 8, respecto el componente intrapersonal de la variable inteligencia emocional, se observa que el 53,6% (98) del total de niños escolares de la muestra se ubicó en el nivel promedio, seguido de un 14,8% (27) que obtuvo un nivel muy alto, mientras que un 9,8% (18), se ubicaron en el nivel bajo, seguido de un 8,7%(16) obtuvieron resultados de un nivel muy bajo.

Tabla 8

Frecuencias y porcentajes para el componente intrapersonal

Niveles	f	%
Muy bajo	16	8,7
Bajo	18	9,8
Promedio	98	53,6
Alto	24	13,1
Muy alto	27	14,8
Total	183	100,0

La tabla 9, respecto al componente interpersonal de la variable inteligencia emocional, se aprecia que el 48,1% (88) del total de niños escolares de la muestra se ubicó en el nivel promedio, seguido de un 18,6% (34) que percibió un bajo nivel, mientras que un 15,3% (28), se encuentran un nivel alto ,seguido se obtuvo un 10,9% de resultados de un nivel muy alto y también un 7,1% (13) los resultados se ubicaron en un nivel muy bajo.

(20)

Tabla 9

Frecuencias y porcentajes para el componente interpersonal

Niveles	f	%
Muy bajo	13	7,1
Bajo	34	18,6
Promedio	88	48,1
Alto	28	15,3
Muy alto	20	10,9
Total	183	100,0

La tabla 10, presenta las frecuencias y porcentajes de la dimensión Sí mismo de la autoestima que perciben los niños de sexto grado de primaria. Se observa que el 59% (108) de la muestra se encuentra en el nivel regular, el 26,2% (48) en el nivel bajo y solo el 14,8% (27) en la categoría alto , observándose un leve sesgo hacia abajo.

Tabla 10*Frecuencias y porcentajes de La dimensión Si mismo*

Niveles	f	%
Bajo	48	26,2
Regular	108	59,0
Alto	27	14,8
Total	183	100,0

En la tabla 11, se presentan las frecuencias y porcentajes de la dimensión Social - pares de la autoestima que perciben los niños de sexto grado de primaria. Se observa que el 49,2% (90) de los alumnos se ubica en el nivel regular, el 35,5% (65) en el nivel bajo y solo el 15,3% (28) en el rango alto, trae consigo un sesgo hacia abajo.

Tabla 11*Frecuencias y porcentajes de la dimensión Social - pares*

Niveles	f	%
Bajo	65	35,5
Regular	90	49,2
Alto	28	15,3
Total	183	100,0

En la tabla 12, se muestra las frecuencias y porcentajes de la dimensión Hogar - padres de la autoestima que perciben los niños de sexto grado de primaria. Se observa que el 63,9% (117) de los alumnos se encuentra en el nivel regular, el 25,1% (46) se ubica en el nivel bajo y solo el 10,9% (20) alcanzó el nivel alto.

Tabla 12

Frecuencias y porcentajes de la dimensión Hogar – padres

Niveles	f	%
Bajo	46	25,1
Regular	117	63,9
Alto	20	10,9
Total	183	100,0

En la tabla 13, se presentan las frecuencias y porcentajes del área Académica - Escolar de la autoestima que perciben los niños de sexto grado de primaria. Se observa que el 59,6% (109) de los alumnos se ubica en el nivel regular, el 25,1% (46) se encuentran en el nivel bajo y solo el 15,3% (28) alcanzó el rango alto.

Tabla 13

Frecuencias y porcentajes de la dimensión Académica-Escolar

Niveles	f	%
Bajo	46	25,1
Regular	109	59,6
Alto	28	15,3
Total	183	100,0

5.2. Análisis inferencial

Se necesitaba determinar si los puntajes obtenidos poseen una distribución normal para las variables inteligencia emocional y autoestima, lo cual se realizó mediante la prueba de bondad de ajuste Kolmogorov-Smirnov (Z). En la tabla 14 se muestran los resultados de la prueba de normalidad obteniéndose que la distribución de los puntajes dentro de la muestra no corresponden a una distribución normal ($p < ,05$) para el caso de la variable autoestima general; no obstante, los puntajes de la escala de inteligencia emocional evidenciaron una distribución normal ($p > ,05$); en consecuencia se justifica el empleo de pruebas de tipo no paramétricas, debido a la distribución de los datos.

Tabla 14

Prueba de Kolmogorov-Smirnov de bondad de ajuste para inteligencia emocional y autoestima

	Inteligencia emocional	Autoestima general
Z de Kolmogorov-Smirnov	0,920	1,994
P	0,366(**)	0,001(*)

(*) $p < 0,01$

(**) $p > 0,05$

5.3. Comprobación de hipótesis.

H_G: Existe relación entre inteligencia emocional y la autoestima en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo de Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.

H₀: No existe relación significativa entre inteligencia emocional con la autoestima en estudiantes del 6° grado de primaria de la institución educativa Santo Domingo de Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.

Para dar respuesta a las hipótesis planteadas, se procedió a ejecutar el análisis de correlación entre la inteligencia emocional y autoestima. Tal como se aprecia en la tabla 15, el coeficiente de correlación de Spearman muestra una correlación directa, de nivel bajo ($r_s = 0,067$) y con un error probabilístico de 0,3%, lo cual es mayor al nivel de significancia establecido ($p = 0,367 > 0,05$); en tal sentido se rechazó la hipótesis alterna y se aceptó la hipótesis nula, afirmándose que no existen relación significativa entre la inteligencia emocional y la autoestima general.

Tabla 15

Correlación entre inteligencia emocional y autoestima en alumnos del 6° grado de educación primaria

	Autoestima general	
	rho	p
Inteligencia emocional	0,067	0,367(*)

(*) $p > 0,05$

Sobre el componente estado de ánimo de inteligencia emocional y autoestima como se evidencia en la tabla 16, el coeficiente de correlación de Spearman muestra una correlación directa, de nivel bajo ($r_s = 0,011$) y con un error probabilístico de 0,8%, lo cual es mayor al nivel de significancia establecido ($p = 0,883 > 0,05$); lo que permite afirmar que no existen relación significativa entre la sub-escala estado de ánimo general y la autoestima general por lo tanto, se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula.

Tabla 16

Correlación entre la componente estado de ánimo general y la autoestima en alumnos del 6° grado de educación primaria

	Autoestima general	
	rho	p
Estado de ánimo general	,011	,883(*)

(*) $p > 0,05$

En cuanto a la relación entre el componente manejo de estrés de inteligencia emocional y autoestima, Se apreció en la tabla 17, el coeficiente de correlación de Spearman muestra una correlación directa, de grado moderado bajo ($r_s = 0,231$) y con un error probabilístico de 0,0%, lo cual es menor al nivel de significancia establecido ($p = 0,046 < 0,05$); la cual permite comprobar que existe relación de grado moderado bajo entre la sub-escala manejo de estrés y la autoestima general. Por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Tabla 17

Correlación entre la dimensión manejo de estrés de inteligencia emocional y autoestima en alumnos del 6° grado de educación primaria

	Autoestima general	
	rho	p
Manejo de estrés	,231	,046(*)

(*) $p < 0,05$

Respecto a la relación entre el componente adaptabilidad de inteligencia emocional y autoestima , el coeficiente de correlación de Spearman muestra una correlación directa, baja ($r_s = 0,021$) y con un error probabilístico de 0,7%, lo cual es mayor al nivel de significancia establecido ($p = 0,773 > 0,05$); en tal

sentido se verifico que no existen relación significativa entre la sub-escala adaptabilidad y la autoestima , por lo tanto, se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula.

Tabla 18

Correlación entre el componente adaptabilidad y autoestima en alumnos del 6º grado de educación primaria

	Autoestima general	
	rho	p
Adaptabilidad	,005	,949(*)

(*) $p > 0,05$

Respecto a la relación entre el componente intrapersonal y la autoestima general, en la tabla 19, el coeficiente de correlación de Spearman muestra una correlación inversa, de nivel bajo ($r_s = 0,021$) y con un error probabilístico de 0,7%, lo cual es mayor al nivel de significancia establecido ($p = 0,773 > 0,05$); en tal sentido se verificó que no existen relación significativa entre la sub-escala intrapersonal y la autoestima , por lo tanto, se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula.

Tabla 19

Correlación entre el componente intrapersonal de inteligencia emocional y autoestima en alumnos del 6º grado de educación primaria

	Autoestima general	
	rho	p
Sub-escala intrapersonal	-0,021	0,773(*)

(*) $p > 0,05$

Respecto a la relación entre el componente interpersonal de inteligencia emocional y autoestima, en la tabla 20, el coeficiente de correlación de Spearman muestra una correlación directa, de nivel bajo ($r_s = 0,083$) y con un error probabilístico de 0,2%, lo cual es mayor al nivel de significancia establecido ($p = 0,265 > 0,05$), en tal sentido se verificó que no existen relación significativa entre la sub-escala interpersonal y la autoestima, Por lo tanto, se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula.

Tabla 20

Correlación entre el componente interpersonal de inteligencia emocional y autoestima en alumnos del 6° grado de educación primaria

	Autoestima general	
	rho	p
E. Interpersonal	0,083	0,265(*)

(*) $p > 0,05$

En lo corresponde a la relación entre la dimensión sí mismo de autoestima e inteligencia emocional, como se observa en la tabla 21, el coeficiente de correlación de Spearman muestra una correlación directa, con un grado bajo ($r_s = 0,082$) y con un error probabilístico de 0,2%, lo cual es mayor al nivel de significancia establecido ($p = 0,082 > 0,05$); permite comprobar que no existen relación significativa entre el área de sí mismo general y la inteligencia emocional, por lo tanto, se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula.

Tabla 21

Correlación entre la dimensión sí mismo de autoestima e inteligencia emocional en alumnos del 6° grado de educación primaria

	Inteligencia emocional	
	rho	p
Si mismo general	,082	,271(*)

(*) $p > 0,05$

En la relación entre la dimensión social pares e inteligencia emocional como se muestra en la tabla 22, el coeficiente de correlación de Spearman muestra una correlación directa, de nivel bajo ($r_s = 0,019$) y con un error probabilístico de 0,7%, lo cual es mayor al nivel de significancia establecido ($p = 0,794 > 0,05$); afirmándose que no existen relación significativa entre el área social-pares y la inteligencia emocional por consiguiente, se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula.

Tabla 22

Correlación entre la dimensión social - pares e inteligencia emocional en alumnos del 6° grado de educación primaria

	Inteligencia emocional	
	rho	p
Social – pares	,019	,794(*)

(*) $p > 0,05$

En la relación dimensión hogar pares de inteligencia emocional cual se muestra en la tabla 23, el coeficiente de correlación de Spearman muestra una correlación directa, con un grado bajo ($r_s = 0,049$) y con un error probabilístico de 0,5%, lo cual es mayor al nivel de significancia establecido ($p = 0,511 >$

0,05); por lo tanto se puede comprobar que no existen relación significativa entre el área hogar-padres y la inteligencia emocional, por consiguiente, se rechaza la hipótesis alterna y se acepta la hipótesis nula.

Tabla 23

Correlación la dimensión área hogar - padres e inteligencia emocional en alumnos del 6° grado de primaria

	Inteligencia emocional	
	rho	p
Hogar - padres	,049	,511(*)

(*) $p > 0,05$

Sobre la relación entre la dimensión académico – escolar de autoestima e inteligencia emocional, se aprueba en la tabla 24, el coeficiente de correlación de Spearman muestra una correlación directa, con un grado moderado bajo ($r_s = 0,212$) y con un error probabilístico de 0,0%, lo cual es menor al nivel de significancia establecido ($p = 0,004 < 0,05$); la cual permite comprobar que existe relación de grado moderado bajo entre el área escuela y la inteligencia emocional, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna.

Tabla 24

Correlación entre la dimensión área escolar de autoestima y inteligencia emocional en alumnos del 6° grado de educación primaria

	Inteligencia emocional	
	rho	p
Escuela	,212	,004(*)

(*) $p < 0,05$

5.4. Discusión y conclusiones

5.4.1. Discusión

Según los resultados encontrados, se comprueba que existe relación directa baja entre la inteligencia emocional y la autoestima, Estos resultados coinciden con lo encontrado por Velázquez (2003) quien encontró una relación de nivel bajo entre la inteligencia emocional y autoestima en escolares de educación secundaria de Lima metropolitana, estos resultados podrían deberse a que la autoestima se ajusta a las influencias situacionales y contextuales, mientras que la inteligencia emocional es aquella capacidad que permite dirigir el pensamiento y las acciones de uno mismo para adecuarse eficazmente a su entorno.

Respecto al nivel de inteligencia de los alumnos del 6° grado del colegio Santo Domingo de Guzmán se ha encontrado que se acepta la hipótesis específica 1 pues se ha encontrado que existe un nivel promedio 53% de la inteligencia emocional en la muestra estudiada, datos que reflejan que los niños escolares manifiestan medianamente la capacidad de manejar y conocer sus propias emociones y la de los demás individuos que los rodean. Estos datos coinciden con los resultados encontrados por Palomino (2010) quien en su investigación obtuvo que el 54% de la muestra estudiada se ubica en el nivel adecuado de la prueba de inteligencia emocional. Así también, Morales (2010) halló que un 35,7% de estudiantes de la ciudad de Chiclayo se ubican en el nivel promedio de inteligencia emocional. Es importante mencionar, que las habilidades de los estudiantes en el área emocional están probablemente influenciadas en algún grado por el cúmulo de conocimientos socio-emocionales, lo cual implica la enseñanza sobre reconocimiento de

emociones en otros que podría ayudarlos a regular las emociones de forma adaptativa (Serrano y García, 2010).

Respecto a las dimensiones de la inteligencia emocional se encontró lo siguiente: en la dimensión estado de ánimo el 49,7% de participantes obtuvo un nivel promedio, evidenciando que los niños se muestran regularmente alegres, positivos, esperanzados y optimistas frente a situaciones específicas de la vida; en la dimensión manejo de estrés se obtuvo que un 51,9% presentó un nivel promedio; es decir, en cierto modo son capaces de resistir la tensión sin desmoronarse o perder el control; así mismo en la dimensión adaptabilidad con un mayor porcentaje, se encontró de 49,7% en el nivel promedio, es decir, cuentan con una moderada flexibilidad, para entender situaciones problemáticas; en cuanto a la dimensión intrapersonal el 53,6% de niños alcanzó un nivel promedio, es decir se sienten bien acerca de sí mismo y en lo que están realizando; por último en la dimensión interpersonal la mayor porcentaje es de 48.1% y presento un nivel promedio, mostrándose medianamente responsables y confiables que cuentan con adecuadas habilidades sociales para relacionarse con los demás, coinciden con lo hablado por (Ugarriza y Pareja Del Águila, 2006).

En la relación entre las dimensiones de la inteligencia emocional con la autoestima general, consideradas en las hipótesis específicas 3, 4, 5, 6 y 7, solo se encontró relación directa y estadísticamente significativa ($r = 0,231$; $p < 0,05$) entre la dimensión manejo de estrés y autoestima, lo que significaría que al aumentar el nivel de autoestima también lo hacen los puntajes de manejo de estrés. No siendo el mismo caso para las demás. Este resultado se explicaría porque la autoestima

consiste en confiar en las propias potencialidades, tiene que ver con la valía personal y el sentimiento de capacidad personal; es decir, con la valoración positiva o negativa que la persona tiene de su auto concepto, y con las expectativas que tiene una persona de ser capaz, de hacer de manera exitosa lo que tiene que hacer, es decir, su autoeficacia, en lo que refiere (Tarazona, 2005). Por lo tanto, es capaz de manejar de manera adecuada cualquier situación de estrés que se presente.

En cuanto a la distribución de la variable autoestima, se encontró que el mayor porcentaje de estudiantes 48,1% posee un nivel de autoestima promedio, lo cual se explica porque en esta etapa, los niños escolares que ya se encuentran en el periodo de la pubertad están en formación de su personalidad y por lo tanto de su autoestima. Afirma Morris (2000) que la autoestima va a depender de sus experiencias y la formación de un adecuado autoconcepto. Al respecto, Álvarez, Sandoval y Velásquez (2007) obtuvieron en su estudio que la mayoría de los estudiantes alcanzan una autoestima media baja y no baja completamente, siendo el ámbito escolar y el hogar los que más influyen en la formación de la autoestima.

Por otro lado, en cuanto la distribución de frecuencias de la variable de la autoestima se aprecia que en el área sí mismo el mayor porcentaje (59%) es a favor del nivel regular, indicando de esta manera una valoración positiva de su persona y confianza; en área yo social el porcentaje más representativo(49,2%) lo obtuvo en nivel regular, quiere decir que el niño posee ciertos dotes y habilidades en las relaciones con sus amigos, existe una aceptación de sí mismo y la sociedad;

en cuanto al área hogar padres el nivel regular obtuvo el mayor porcentaje siendo este un 63,9%, revelando ciertas cualidades y habilidades en las relaciones íntimas con la familia, sintiéndose más considerado y respetado en esta; y por su parte el área académica escolar presentó un mayor porcentaje (59,6%) en el nivel regular, es decir que el niño en cierto grado afronta las principales tareas en la escuela de manera adecuada teniendo capacidad para aprender y muestran un grado académico ligeramente mayor a lo esperado, lo cual es congruente o diferente de los resultados de la investigación de Velázquez(2003).

Al relacionar las dimensiones de la inteligencia emocional con la autoestima general, pues se encontró que hay una relación directa y estadísticamente significativa entre la dimensión manejo de estrés y autoestima en alumnos del sexto grado de primaria, lo cual indica que al aumentar el nivel de autoestima también lo hace los puntajes de manejo de estrés, concluyendo que existe relación directa entre las variables mencionadas. No siendo el mismo caso para las demás dimensiones. También se relacionaron las cuatro dimensiones de la autoestima con la inteligencia emocional encontrándose solamente una relación directa y estadísticamente significativa entre la dimensión escolar e inteligencia emocional en alumnos del sexto grado de primaria. Ello pone de manifiesto que la autovaloración personal en el contexto escolar que perciben los alumnos, al incrementarse en términos de puntaje, también lo hacen los puntajes de inteligencia emocional respectivamente. Lo anterior, tendría su explicación en el hecho de que los estudiantes al poseer una buena idea de sí mismo, generalmente confían en sus capacidades emocionales y en sus relaciones con sus padres y compañeros (Álvarez, Sandoval y Velázquez, 2007).

5.4.2. Conclusiones.

1. Según los resultados encontrados, se concluye que existe relación directa y baja entre la inteligencia emocional y la autoestima en los alumnos del sexto grado de primaria del colegio Santo Domingo Guzmán.

2. Respecto a la inteligencia emocional se concluye que el 53% (97) del total de niños escolares del sexto grado de primaria que conformaron la muestra alcanzaron un nivel promedio, seguido de un 16,4% (30) que se encontró en un nivel bajo, a diferencia de un 10,9%(20), que poseen un nivel muy alto.

3. Así mismo para la autoestima, se concluye que el 48,1% (88) de niños escolares de la muestra presenta un nivel promedio, seguido de un 19,1% (35) que obtuvo un nivel bajo, mientras que el 14,8% (27) tiene un nivel alto

4. Por último se concluye que, de las dimensiones de la inteligencia emocional con la autoestima general, se encontró que hay una relación directa entre el componente manejo de estrés de inteligencia emocional y la dimensión escolar de autoestima en alumnos del sexto grado de primaria, lo cual indica que al aumentar los niveles de inteligencia emocional y autoestima también lo hace los puntajes de manejo de estrés y dimensión escolar, concluyendo que existe relación de grado moderado bajo entre las variables mencionadas. No siendo el mismo caso para las demás dimensiones que se puede comprobar que no existe relación significativa.

5.5. Recomendaciones

1. Elaborar planes de prevención psicológica que apunten en fortalecer y potenciar su inteligencia emocional y autoestima de los niños del sexto grado del colegio santo domingo de guzmán.
2. Diseñar plan de intervención para los estudiantes, que obtuvieron un nivel bajo y promedio de inteligencia emocional y autoestima, con el propósito de evitar que los niños tengan un desequilibrio personal.
3. Implementar propuestas de intervención en los estudiantes del sexto grado, enfocándose en el desarrollo de estrategias en el clima escolar, funcionamiento familiar, manejo de conflictos ya que estos aspectos influyen en la autoestima de los alumnos.
4. Los resultados obtenidos sirven para que los maestros conozcan el grado en que se encuentra la inteligencia emocional y la autoestima que perciben los adolescentes, para que de esta manera, desde el curso de tutoría, se ejecute un plan de acción que busque desarrollar una adecuada capacidad emocional, además de una adecuada percepción de la valoración personal.

ANEXOS Y APÉNDICE

ANEXOS Y APÉNDICES

Anexo 1. Matriz de consistencia

TÍTULO: INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AUTOESTIMA EN ESTUDIANTES DEL 6° GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICULAR DE SAN JUAN DE LURIGANCHO, 2017

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLE	METODOLOGÍA
<p>PROBLEMA PRINCIPAL</p> <p>¿Qué relación existe entre inteligencia emocional y autoestima en estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho 2017.?</p>	<p>OBJETIVO GENERAL</p> <p>Determinar la relación entre inteligencia emocional y autoestima en estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.</p>	<p>HIPÓTESIS PRINCIPAL</p> <p>H_G: Existe relación significativa entre inteligencia emocional con la autoestima en estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho .</p>	<p>Variable Independiente: Inteligencia Emocional:</p> <p>Medido a través del Inventario de ICE de Bar-On. Los principales indicadores de la inteligencia emocional son:</p> <p>Área intrapersonal. Área interpersonal. Área de adaptabilidad. Área de manejo del estrés. Área del estado de ánimo general.</p>	<p>TIPO DE INVESTIGACIÓN</p> <p>El tipo de investigación es descriptivo - correlacional.</p>
<p>PROBLEMAS SECUNDARIOS</p> <p>¿Cuáles son los niveles de inteligencia emocional en estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho 2017?</p>	<p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>Describir los niveles de inteligencia emocional en estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.</p>	<p>H₀: No existe relación significativa entre inteligencia emocional con la autoestima en estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho 2017.</p>	<p>Variable Dependiente: Autoestima:</p> <p>Medida a través del Cuestionario de Autoestima de Coopersmith. El cuestionario está dividido en 4 sub áreas:</p>	<p>DISEÑO DE INVESTIGACIÓN</p> <p>El diseño de investigación es no experimental y transversal.</p>
<p>¿Cuáles son los niveles de autoestima en estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del</p>	<p>Analizar los niveles de autoestima en estudiantes del 6° grado de</p>	<p>HIPÓTESIS DERIVADA</p> <p>H₁: Existe un nivel regular de inteligencia emocional en</p>	<p>POBLACIÓN Y MUESTRA</p> <p>La población estará conformada por los 183 alumnos de educación primaria, del 6° grado, de la institución educativa particular “Santo Domingo de Guzmán” del distrito de San Juan de Lurigancho de Lima Norte, según se registra la nómina de matrícula 2016.</p>	<p>DE INVESTIGACIÓN</p> <p>La muestra está constituida</p>

<p>distrito de San Juan de Lurigancho 2017?</p> <p>¿Qué relación existe entre el componente estado de ánimo de inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho 2017?</p> <p>¿Qué relación existe entre el componente manejo del estrés de inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho .?</p> <p>¿Qué relación existe entre el componente intrapersonal de inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho 2017?</p> <p>¿Qué relación existe entre el componente interpersonal de inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes del 6° grado de</p>	<p>educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho 2017.</p> <p>Establecer la relación entre el componente estado de ánimo de inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho 2017.</p> <p>Identificar la relación entre el componente Manejo del Estrés de inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.</p> <p>Determinar la relación entre el componente adaptabilidad de inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.</p>	<p>estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho 2017.</p> <p>H₂: Existe un nivel regular de autoestima en estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho .</p> <p>H₃: Existe una relación entre el componente estado de ánimo de inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho .</p> <p>H₄: Existe una relación entre el componente manejo del estrés de inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.</p> <p>H₅: Existe una relación entre el</p>	<p>Área de Sí mismo. Área Social – pares. Área Hogar – padre. Área Escolar.</p> <p>por toda la población es decir, es una muestra censal la cual está conformada por todos los alumnos del 6° grado de educación primaria</p>
---	---	---	---

educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho?	Establecer la relación entre el componente intrapersonal de inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.	componente adaptabilidad de inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.
¿Qué relación existe entre el componente adaptabilidad de inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho?	Identificar la relación entre el componente interpersonal de inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.	H ₆ : Existe una relación entre el componente intrapersonal de inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho .
¿Qué relación existe entre la dimensión sí mismo de autoestima e inteligencia emocional en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.?	Determinar la relación entre la dimensión sí mismo de autoestima e inteligencia emocional en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho 2017.	H ₇ : Existe una relación entre el componente interpersonal de la inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho .
¿Qué relación existe entre la dimensión social - pares de autoestima e inteligencia emocional en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.?	Establecer la relación entre la dimensión social - pares de autoestima e inteligencia emocional en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de	H ₈ : Existe relación entre la dimensión sí mismo de autoestima e inteligencia emocional en los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de

educación primaria de una institución educativa particular de San Juan de Lurigancho?	la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.	Lurigancho . H ₉ : Existe relación entre la dimensión social - pares de autoestima e inteligencia emocional en los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho .
¿Qué relación existe entre la dimensión académico - escolar de autoestima e inteligencia emocional en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.?	Identificar la relación entre la dimensión hogar – padres de autoestima e inteligencia emocional en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho. Determinar la relación entre la dimensión académico – escolar de autoestima e inteligencia emocional en los estudiantes del 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho .	H ₁₀ : Existe relación entre la dimensión hogar - padres de autoestima e inteligencia emocional en los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho . H ₁₁ : Existe relación entre la dimensión académico - escolar de autoestima e inteligencia emocional en los estudiantes de 6° grado de educación primaria de la institución educativa Santo Domingo Guzmán del distrito de San Juan de Lurigancho.

Anexo 2: Consentimiento informado

Consentimiento Informado

Sr. Sub Director Edwin Ricaldi Churampi

Soy estudiante graduado con el grado Bachiller de la Universidad Alas Peruanas y estoy llevando a cabo un estudio sobre inteligencia emocional y autoestima en estudiantes del 6° año de nivel primaria como requisito para obtener la licenciatura en Psicología. El objeto de estudio es determinar la relación entre inteligencia emocional y autoestima en estudiantes del 6° grado de nivel primaria. Solicito su autorización para que se pueda proceder la participación voluntaria de los alumnos de la Institución educativa que Ud. dirige.

El estudio consiste en llenar dos cuestionarios uno que contiene 60 preguntas y la siguiente 58, el tiempo aproximado de aplicación será de una hora. El proceso será estrictamente confidencial y el nombre no será utilizado.

La participación es voluntaria. Usted Sr. Sub director tiene el derecho de retirar el consentimiento para la participación en cualquier momento. El estudio no conlleva ningún riesgo ni recibe ningún beneficio. Los resultados serán entregados a través de un Informe al Departamento de Psicología del nivel secundario para que puedan ser utilizados por los profesionales psicólogos en beneficio de los estudiantes.

Si desea que los alumnos del 6° grado de primaria participen. Por favor llenar el talonario.

AUTORIZACIÓN

He leído el procedimiento descrito arriba. El investigador me ha explicado el estudio y ha contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para que los alumnos de 6° de primaria participen en el estudio.



Sub Director

Las flores, 18 de agosto 2016

Anexo 3: Protocolo de los instrumentos de medición de las variables.

INVENTARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL BarOn ICE: Niños

INSTRUCCIONES

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

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

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

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1.	Me gusta divertirme.	1	2	3	4
2.	Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	1	2	3	4
3.	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	1	2	3	4
4.	Soy feliz.	1	2	3	4
5.	Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
6.	Me es difícil controlar mi cólera.	1	2	3	4
7.	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
8.	Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
9.	Me siento seguro (a) de mí mismo (a).	1	2	3	4
10.	Sé cómo se sienten las personas.	1	2	3	4
11.	Sé cómo mantenerme tranquilo (a).	1	2	3	4
12.	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	1	2	3	4
13.	Pienso que las cosas que hago salen bien.	1	2	3	4
14.	Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15.	Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
16.	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	1	2	3	4
17.	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
18.	Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
19.	Espero lo mejor.	1	2	3	4
20.	Tener amigos es importante.	1	2	3	4
21.	Peleo con la gente.	1	2	3	4
22.	Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23.	Me agrada sonreír.	1	2	3	4

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy menudo ^a
24.	Intento no herir los sentimientos de las personas.	1	2	3	4
25.	No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	1	2	3	4
26.	Tengo mal genio.	1	2	3	4
27.	Nada me molesta.	1	2	3	4
28.	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
29.	Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
30.	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
31.	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
32.	Sé cómo divertirme.	1	2	3	4
33.	Debo decir siempre la verdad.	1	2	3	4
34.	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
35.	Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
36.	Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
37.	No me siento muy feliz.	1	2	3	4
38.	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	2	3	4
39.	Demoro en molestarme.	1	2	3	4
40.	Me siento bien conmigo mismo (a).	1	2	3	4
41.	Hago amigos fácilmente.	1	2	3	4
42.	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
43.	Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento.	1	2	3	4
44.	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
45.	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
46.	Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.	1	2	3	4
47.	Me siento feliz con la clase de persona que soy.	1	2	3	4
48.	Soy bueno (a) resolviendo problemas.	1	2	3	4
49.	Par mí es difícil esperar mi turno.	1	2	3	4
50.	Me divierte las cosas que hago.	1	2	3	4
51.	Me agradan mis amigos.	1	2	3	4
52.	No tengo días malos.	1	2	3	4
53.	Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	1	2	3	4
54.	Me disgusto fácilmente.	1	2	3	4
55.	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	1	2	3	4
56.	Me gusta mi cuerpo.	1	2	3	4
57.	Aún cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.	1	2	3	4
58.	Cuando me molesto actúo sin pensar.	1	2	3	4
59.	Sé cuando la gente está molesta aún cuando no dicen nada.	1	2	3	4
60.	Me gusta la forma como me veo.	1	2	3	4

**Anexo 4: Base de Recolección de Datos del Inventario de Inteligencia emocional
BarOn ICE**

Alumnos	Intrapersonal	interpersonal	adaptabilidad	Manejo de estrés	Estado de ánimo	Inteligencia emocional total
A.1	17	31	37	32	45	162
A.2	13	30	32	23	31	129
A.3	15	40	26	30	43	154
A.4	16	35	36	31	50	168
A.5	11	36	35	31	47	160
A.6	13	36	37	30	39	155
A.7	12	44	25	18	41	140
A.8	16	31	32	19	44	142
A.9	12	28	28	26	37	131
A.10	15	42	34	23	48	162
A.11	17	43	33	39	56	188
A.12	18	39	42	35	54	188
A.13	13	44	42	35	53	187
A.14	18	40	38	35	55	186
A.15	14	37	43	36	44	174
A.16	15	35	35	28	41	154
A.17	12	46	43	22	31	154
A.18	15	44	46	32	53	190
A.19	15	40	32	38	52	177
A.20	7	40	28	39	55	169
A.21	14	30	40	31	52	167
A.22	15	38	34	33	43	163
A.23	13	37	32	27	43	152
A.24	16	30	27	23	35	131
A.25	14	37	38	33	52	174
A.26	12	38	39	28	47	164
A.27	15	40	33	29	47	164
A.28	15	42	34	30	39	160
A.29	12	38	37	27	43	157
A.30	14	31	31	31	48	155
A.31	13	43	29	33	50	168
A.32	11	42	37	26	42	158
A.33	11	31	36	28	47	153
A.34	11	29	34	21	48	143
A.35	12	28	33	23	45	141
A.36	15	27	32	23	41	138

A.36	11	40	26	24	33	134
A.37	11	38	27	20	32	128
A.38	15	46	39	36	55	191
A.39	18	40	45	24	49	176
A.40	13	31	40	23	50	157
A.41	15	36	29	27	47	154
A.42	16	33	34	29	41	153
A.43	13	22	31	23	42	131
A.44	14	32	79	20	37	182
A.45	18	40	47	29	47	181
A.46	17	38	30	32	49	166
A.47	17	39	33	26	51	166
A.48	15	41	32	31	45	164
A.49	17	32	36	28	45	158
A.50	17	36	29	33	42	157
A.51	9	34	33	31	47	154
A.52	12	35	32	23	48	150
A.53	13	33	33	23	41	143
A.54	12	31	34	20	46	143
A.55	14	25	30	26	32	127
A.56	13	44	34	33	56	180
A.57	16	40	36	34	50	176
A.58	15	39	37	28	52	171
A.59	18	40	31	31	50	170
A.60	13	39	29	33	51	165
A.61	19	37	32	28	48	164
A.62	11	41	25	34	52	163
A.63	14	35	34	30	46	159
A.64	15	32	34	26	48	155
A.65	14	26	37	32	43	152
A.66	14	33	36	24	44	151
A.67	19	33	33	26	36	147
A.68	19	27	31	25	36	138
A.69	10	28	16	31	43	128
A.70	15	42	40	31	51	179
A.71	18	41	35	32	53	179
A.72	14	34	40	35	50	173
A.73	15	37	34	29	52	167
A.74	13	42	35	28	48	166
A.75	10	33	38	30	55	166
A.76	16	31	38	27	46	158

A.77	8	28	30	30	50	146
A.78	10	37	32	31	35	145
A.79	12	36	23	28	41	140
A.80	12	27	27	22	31	119
A.81	16	31	34	31	52	164
A.82	16	39	31	28	46	160
A.83	16	32	33	32	46	159
A.84	16	37	30	31	41	155
A.85	19	29	36	24	41	149
A.86	14	28	33	28	45	148
A.87	11	36	25	31	45	148
A.88	18	23	40	21	29	131
A.89	14	25	23	26	41	129
A.90	14	41	42	36	51	184
A.91	13	43	41	33	53	183
A.92	19	40	39	31	52	181
A.93	15	42	37	30	48	172
A.94	13	38	38	27	50	166
A.95	17	34	38	30	43	162
A.96	11	35	35	26	46	153
A.97	12	31	35	25	44	147
A.98	13	37	29	24	42	145
JS.99	18	38	44	32	55	187
A.100	16	32	38	25	46	157
A.101	14	39	32	25	33	143
A.102	15	41	28	21	34	139
A.103	16	40	32	30	56	174
A.104	14	32	36	37	53	172
A.105	13	34	29	26	49	151
A.106	15	43	32	22	36	148
A.107	12	31	27	22	55	147
A.108	11	21	33	14	41	120
A.109	11	35	38	40	50	174
A.110	17	37	34	30	52	170
A.111	12	36	37	30	53	168
A.112	18	36	28	28	54	164
A.113	15	35	38	30	45	163
A.114	9	32	34	37	44	156
A.115	15	33	36	22	50	156
A.116	9	36	36	31	44	156
A.117	18	32	29	23	47	149

A.118	15	36	20	31	46	148
A.119	19	37	39	30	47	172
A.120	14	36	35	27	53	165
A.121	11	35	34	30	53	163
A.123	8	40	25	35	47	155
A.124	12	33	31	30	45	151
A.125	15	33	34	19	41	142
A.126	15	42	42	30	55	184
A.127	18	41	35	37	52	183
A.128	16	42	33	28	51	170
A.129	13	41	36	31	46	167
A.130	20	36	35	27	47	165
A.131	8	31	39	30	41	149
A.132	11	28	39	21	46	145
A.124	15	38	40	31	49	173
A.125	9	40	25	35	52	161
A.127	11	31	39	26	50	157
A.128	12	33	21	29	38	133
A.129	14	24	34	20	32	124
A.130	16	46	37	23	52	174
A.131	14	40	43	31	44	172
A.132	12	38	34	27	44	155
A.133	7	30	35	18	39	129
A.134	11	19	36	16	27	109
A.135	9	16	36	13	26	100
A.136	14	39	42	35	41	171
A.137	14	39	28	33	47	161
A.138	12	35	39	26	46	158
A.139	14	37	36	28	41	156
A.140	18	36	32	19	50	155
A.141	15	33	31	25	39	143
A.142	14	29	36	25	38	142
A.143	14	40	25	26	36	141
A.144	13	40	19	28	38	138
A.145	9	15	17	11	23	75
A.146	14	36	44	34	51	179
A.147	16	36	41	30	47	170
A.148	14	39	37	27	50	167
A.149	20	40	29	29	41	159
A.150	15	34	29	28	47	153
A.151	10	28	29	22	47	136

A.152	15	39	31	32	39	156
A.153	14	28	29	24	48	143
A.154	18	35	44	32	50	179
A.155	10	28	28	15	29	110
A.156	18	31	43	30	52	174
A.157	14	31	40	30	47	162
A.158	13	36	38	22	48	157
A.159	15	37	34	22	47	155
A.160	15	37	33	32	50	167
A.161	14	38	29	35	51	167
A.162	11	39	36	25	49	160
A.163	18	38	25	31	48	160
A.164	14	32	33	28	45	152
A.165	14	28	34	27	43	146
A.167	21	40	32	35	48	176
A.168	14	31	32	25	49	151
A.169	15	44	38	33	55	185
A.170	18	37	41	28	51	175
A.170	18	36	23	26	37	140
A.170	17	30	42	17	42	148
A.171	15	36	37	28	53	169
A.172	11	40	20	22	29	122
A.173	18	31	38	19	37	143
A.174	11	41	28	19	33	132
A.175	17	31	37	32	45	162
A.176	13	30	32	23	31	129
A.177	15	40	26	30	43	154
A.178	16	35	36	31	50	168
A.179	11	36	35	31	47	160
A.173	13	36	37	30	39	155
A.174	12	44	25	18	41	140
A.175	16	31	32	19	44	142
A.176	12	28	28	26	37	131
A.177	15	42	34	23	48	162
A.178	17	43	33	39	56	188
A.179	18	39	42	35	54	188
A.180	13	44	42	35	53	187
A.181	18	40	38	35	55	186
A.182	14	37	43	36	44	174
A.183	15	35	35	28	41	154

A= ALUMNOS =183

INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH

INSTRUCCIONES:

A continuación hay una lista de frases sobre sentimientos. Si una frase describe cómo te sientes generalmente, responde "Verdadero". Si la frase no describe cómo te sientes generalmente, responde "Falso". No hay respuestas correctas o incorrectas, lo importante es que seas sincero.

01	Las cosas mayormente no me preocupan.	V F
02	Me es muy difícil hablar frente a la clase.	V F
03	Hay muchas cosas sobre mí mismo que cambiaría si pudiera.	V F
04	Puedo tomar decisiones sin dificultades.	V F
05	Soy una persona divertida.	V F
06	En mi casa me molesto muy fácilmente.	V F
07	Me toma bastante tiempo acostumbrarme a algo nuevo.	V F
08	Soy conocido entre las personas de mi edad.	V F
09	Mis padres generalmente toman en cuenta mis sentimientos.	V F
10	Me rindo fácilmente.	V F
11	Mis padres esperan mucho de mí.	V F
12	Me cuesta mucho trabajo aceptarme como soy.	V F
13	Mi vida está llena de problemas.	V F
14	Los chicos casi siempre aceptan mis ideas.	V F
15	Tengo una mala opinión de mí mismo.	V F
16	Muchas veces me gustaría irme de casa.	V F
17	Casi siempre me siento fastidiado en el colegio.	V F
18	Físicamente no soy tan simpático como la mayoría de las personas.	V F
19	Si tengo algo que decir, generalmente lo digo.	V F
20	Mis padres me comprenden.	V F
21	Los demás son mejor aceptados que yo.	V F
22	Generalmente siento como si mis padres me estuvieran presionando.	V F
23	Me siento desmoralizado en el colegio.	V F
24	Me gustaría ser otra persona.	V F
25	No se puede confiar en mí.	V F
26	Nunca me preocupa nada.	V F
27	Estoy seguro de mí mismo.	V F
28	Me aceptan fácilmente en un grupo.	V F
29	Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos.	V F
30	Paso bastante tiempo soñando despierto.	V F
31	Desearía tener menos edad de la que tengo.	V F
32	Siempre hago lo correcto.	V F
33	Estoy orgulloso de mi rendimiento en el colegio.	V F

34	Alguien siempre tiene que decirme lo que debo hacer.	V F
35	Generalmente me arrepiento de las cosas que hago.	V F
36	Siempre estoy contento.	V F
37	En mi colegio estoy haciendo lo mejor que puedo.	V F
38	Generalmente puedo cuidarme solo.	V F
39	Soy bastante feliz.	V F
40	Preferiría estar con personas menores que yo.	V F
41	Me gustan todas las personas que conozco.	V F
42	Me gusta cuando me llaman a la pizarra.	V F
43	Me entiendo a mí mismo.	V F
44	Nadie me presta mucha atención en casa.	V F
45	Nunca me resonarán.	V F
46	No me está yendo tan bien en el colegio como yo quisiera.	V F
47	Puedo tomar una decisión y mantenerla.	V F
48	Realmente no me gusta ser un adolescente.	V F
49	No me gusta estar con otras personas.	V F
50	Nunca soy tímido.	V F
51	Generalmente me avergüenzo de mí mismo.	V F
52	Los chicos generalmente se la agarran conmigo.	V F
53	Siempre digo la verdad.	V F
54	Mis profesores me hacen sentir que no soy lo suficientemente capaz.	V F
55	No me importa lo que me pase.	V F
56	Soy un fracaso.	V F
57	Me fastidio fácilmente cuando me llaman la atención.	V F
58	Siempre sé lo que debo decir a las personas.	V F

**CLAVE DE RESPUESTA DEL INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE
COOPERSMITH**

ITEM	V	F	ITEM	V	F	ITEM	V	F
01	X		20	X		39	X	
02		X	21		X	40		X
03		X	22		X	41	X	
04	X		23		X	42	X	
05	X		24		X	43	X	
06		X	25		X	44		X
07		X	26	X		45	X	
08	X		27	X		46		X
09	X		28	X		47	X	
10		X	29	X		48		X
11		X	30		X	49		X
12		X	31		X	50	X	
13		X	32	X		51		X
14	X		33	X		52		X
15		X	34		X	53	X	
16		X	35		X	54		X
17		X	36	X		55		X
18		X	37	X		56		X
19	X		38	X		57		X
						58	X	

Anexo 5: Base de Recolección de Datos del Inventario de Autoestima de Coopersmith

Alumnos	Si mismo	Social-pares	Hogar –padres	Escuela-académico	Autoestima total
A.1	19	7	7	76	109
A.2	16	5	73	5	99
A.3	50	8	4	6	68
A.4	10	25	25	2	62
A.5	18	7	25	3	53
A.6	18	25	4	4	51
A.7	19	4	25	3	51
A.8	16	5	25	3	49
A.9	25	7	8	8	48
A.10	22	8	8	8	46
A.11	23	7	7	8	45
A.12	24	8	6	7	45
A.13	11	6	25	3	45
A.14	11	5	25	4	45
A.15	24	8	5	8	45
A.16	8	6	25	6	45
A.17	11	6	25	3	45
A.18	24	6	7	7	44
A.19	24	7	6	7	44
A.20	24	7	5	8	44
A.21	22	8	7	7	44
A.22	11	6	25	2	44
A.23	23	8	7	6	44
A.24	11	25	5	3	44
A.25	24	4	8	7	43
A.26	25	7	5	6	43
A.27	23	7	7	6	43
A.28	9	6	25	3	43
A.29	21	8	7	7	43
A.30	21	7	7	8	43
A.31	22	7	6	7	42
A.32	15	1	25	1	42
A.33	24	7	5	6	42
A.34	21	8	7	6	42
A.35	23	7	6	6	42
A.36	10	5	25	2	42
A.36	21	7	8	6	42

A.37	22	8	6	6	42
A.38	23	7	5	6	41
A.39	21	7	6	7	41
A.40	20	8	7	6	41
A.41	19	8	6	8	41
A.42	21	6	7	7	41
A.43	22	7	7	5	41
A.44	20	7	6	7	40
A.45	20	8	7	5	40
A.46	21	7	7	5	40
A.47	20	8	6	6	40
A.48	21	7	7	5	40
A.49	19	8	5	8	40
A.50	21	7	7	5	40
A.51	20	7	7	6	40
A.52	24	8	0	8	40
A.53	10	25	3	2	40
A.54	20	8	7	5	40
A.55	20	7	7	6	40
A.56	21	6	6	6	39
A.57	21	8	4	6	39
A.58	20	6	7	6	39
A.59	21	7	6	5	39
A.60	21	6	6	6	39
A.61	18	8	6	7	39
A.62	22	8	4	5	39
A.63	21	7	7	4	39
A.64	20	8	6	5	39
A.65	20	7	6	6	39
A.66	21	7	6	5	39
A.67	20	6	7	6	39
A.68	10	25	3	1	39
A.69	21	8	5	5	39
A.70	19	7	6	6	38
A.71	9	3	25	1	38
A.72	20	6	6	6	38
A.73	21	5	7	5	38
A.74	20	6	5	7	38
A.75	23	6	5	4	38
A.76	19	7	6	6	38
A.77	17	8	6	7	38

A.78	23	4	6	5	38
A.79	19	5	8	6	38
A.80	20	6	6	6	38
A.81	18	7	6	6	37
A.82	17	7	6	7	37
A.83	19	6	7	5	37
A.84	22	7	5	3	37
A.85	18	7	7	5	37
A.86	19	6	7	5	37
A.87	18	7	7	5	37
A.88	20	6	6	5	37
A.89	21	6	5	5	37
A.90	20	7	5	4	36
A.91	19	5	5	7	36
A.92	17	7	6	6	36
A.93	21	5	6	4	36
A.94	17	7	4	8	36
A.95	18	7	5	6	36
A.96	17	6	7	6	36
A.97	20	7	3	6	36
A.98	20	7	6	3	36
JS.99	18	6	6	5	35
A.100	17	5	7	6	35
A.101	16	7	7	5	35
A.102	26	5	1	3	35
A.103	18	5	6	5	34
A.104	16	6	5	7	34
A.105	18	5	6	5	34
A.106	16	5	7	6	34
A.107	17	6	6	5	34
A.108	18	6	5	5	34
A.109	17	6	4	6	33
A.110	14	6	7	6	33
A.111	17	6	6	4	33
A.112	17	5	7	4	33
A.113	18	7	4	4	33
A.114	16	5	7	5	33
A.115	18	4	5	6	33
A.116	26	1	5	1	33
A.117	18	7	4	4	33
A.118	16	5	6	6	33

A.119	17	6	5	4	32
A.120	15	5	6	6	32
A.121	16	6	4	6	32
A.123	19	4	3	6	32
A.124	18	4	5	5	32
A.125	14	6	8	4	32
A.126	18	8	1	4	31
A.127	17	5	7	2	31
A.128	16	7	3	5	31
A.129	16	5	7	3	31
A.130	18	5	6	2	31
A.131	17	5	6	3	31
A.132	13	7	6	5	31
A.124	14	5	6	5	30
A.125	15	6	6	3	30
A.127	21	5	0	4	30
A.128	15	4	6	5	30
A.129	14	7	6	3	30
A.130	13	3	6	7	29
A.131	13	5	6	5	29
A.132	15	4	5	5	29
A.133	15	7	3	4	29
A.134	16	6	5	2	29
A.135	15	5	5	4	29
A.136	14	5	6	3	28
A.137	14	4	6	4	28
A.138	16	5	5	2	28
A.139	15	7	1	5	28
A.140	16	3	6	3	28
A.141	15	5	4	4	28
A.142	11	7	6	4	28
A.143	15	5	4	4	28
A.144	14	6	4	4	28
A.145	16	3	4	5	28
A.146	13	5	4	5	27
A.147	13	6	6	2	27
A.148	15	4	4	4	27
A.149	17	4	5	1	27
A.150	16	6	4	1	27
A.151	13	5	6	3	27
A.152	10	7	4	5	26

A.153	15	4	4	3	26
A.154	14	6	1	4	25
A.155	14	5	4	2	25
A.156	8	4	6	6	24
A.157	10	6	3	5	24
A.158	9	6	6	3	24
A.159	8	7	5	4	24
A.160	8	5	4	6	23
A.161	11	4	4	4	23
A.162	10	6	4	3	23
A.163	10	6	3	4	23
A.164	16	1	5	1	23
A.165	10	4	4	5	23
A.167	11	5	0	5	21
A.168	14	3	3	1	21
A.169	9	4	5	1	19
A.170	10	5	0	3	18
A.170	8	5	3	2	18
A.170	10	4	1	2	17
A.171	11	0	4	1	16
A.172	10	4	1	1	16
A.173	6	3	1	1	11
A.174	7	4	0	0	11
A.175	19	7	7	76	109
A.176	16	5	73	5	99
A.177	50	8	4	6	68
A.178	10	25	25	2	62
A.179	18	7	25	3	53
A.173	18	25	4	4	51
A.174	19	4	25	3	51
A.175	16	5	25	3	49
A.176	25	7	8	8	48
A.177	22	8	8	8	46
A.178	23	7	7	8	45
A.179	24	8	6	7	45
A.180	11	6	25	3	45
A.181	11	5	25	4	45
A.182	24	8	5	8	45
A.183	8	6	25	6	45

A= ALUMNOS =183

INDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Distribución de muestra por secciones.	72
Tabla 2.	Pautas interpretativas según el nivel de cociente emocional (CE).	75
Tabla 3.	Frecuencias y porcentajes para inteligencia emocional.	80
Tabla 4.	Frecuencias y porcentajes para autoestima general.	81
Tabla 5.	Frecuencias y porcentajes para la sub-escala estado de ánimo.	81
Tabla 6.	Frecuencias y porcentajes para la sub-escala manejo de estrés.	82
Tabla 7.	Frecuencias y porcentajes para la sub-escala adaptabilidad.	83
Tabla 8.	Frecuencias y porcentajes para la sub-escala intrapersonal.	83
Tabla 9.	Frecuencias y porcentajes para la sub-escala interpersonal.	84
Tabla 10.	Frecuencias y porcentajes del área Si mismo.	85
Tabla 11.	Frecuencia y porcentajes del área Social - pares.	85
Tabla 12.	Frecuencias y porcentajes del área Hogar – padres.	86
Tabla 13.	Frecuencias y porcentajes del área Académica-escolar.	86
Tabla 14.	Prueba de Kolmogorov-Smirnov de bondad de ajuste para inteligencia emocional y autoestima.	87
Tabla 15.	Correlación entre inteligencia emocional y autoestima en alumnos del 6º grado de educación primaria.	88
Tabla 16.	Correlación entre el componente estado de ánimo y autoestima en alumnos del 6º grado de educación primaria.	89
Tabla 17.	Correlación entre el componente manejo de estrés y autoestima en alumnos del 6º grado de primaria.	89
Tabla 18.	Correlación entre el componente adaptabilidad y autoestima en alumnos del 6º grado de educación primaria.	90
Tabla 19.	Correlación entre el componente intrapersonal y autoestima en alumnos del 6º grado de educación primaria.	90
Tabla 20.	Correlación entre el componente interpersonal y autoestima en alumnos del 6º grado de educación primaria.	90
Tabla 21.	Correlación entre la dimensión sí mismo general e inteligencia emocional en alumnos del 6º grado de educación primaria.	91

- Tabla 22. Correlación entre la dimensión social - pares e inteligencia emocional en alumnos del 6º grado de educación primaria. 92
- Tabla 23. Correlación entre la dimensión hogar - padres e inteligencia emocional en alumnos del 6º grado de educación primaria. 93
- Tabla 24. Correlación entre la dimensión escolar e inteligencia emocional en alumnos del 6º grado de educación primaria. 93

REFERENCIAS

- Acosta, R. (2004). La autoestima en la educación. *Límite: Revista de filosofía y psicología*, 1 (11), 86 – 99.
- Alcántara, J.A. (1990). *Cómo educar la autoestima*. Barcelona: CEAC.
- Alcántara, J. A. (1993). *Cómo educar la autoestima: métodos, estrategias, actividades, directrices adecuadas: programación de planes de actuación*. Barcelona: CEAC.
- Alonso, J. I. (2012). *Psicología*. México: McGRAW-HILL / Interamericana Editores.
- Álvarez, A., Sandoval, G. y Velásquez, S. (2007). *Autoestima en los alumnos de los 1° medios de los colegios con alto índice de vulnerabilidad escolar (I.V.E.) de la ciudad de Valdivia*. (Tesis para optar al título de profesor de Lenguaje y Comunicación y al grado de Licenciado en Educación). Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile. Recuperado de <http://cybertesis.uach.cl/tesis/uach/2007/ffa473a/doc/ffa473a.pdf>
- Anicama, J. (2009). *Psicología Educativa*. Lima: Fondo editorial UIGV.
- Anchorena, C. (2015). *Diferencia de los niveles de inteligencia emocional-social (IES) y de personalidad eficaz entre los estudiantes católicos practicantes y no practicantes de un colegio privado del distrito de Surco*. (Tesis para optar el grado académico en Magister en Psicología Educativa). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima, Perú. Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/4006/1/Anchorena_oc.pdf
- Bar-On, R. (1997). *Desarrollo del Barón EQ-I: Una medida de una inteligencia emocional social*. 105th Annual Convention of the American Psychological Association in Chicago.

- Bar-On, R. (2000). *Inteligencia emocional y social. Perspectivas desde el inventario cociente emocional. En R. Bar-On y D. Parker (Eds.). El manual de inteligencia emocional: teoría, evaluación del desarrollo y aplicación en el hogar, la escuela y el lugar de trabajo.* (pp. 363- 388).San Francisco, CA: JosseyBass.
- Bhardwaj, A. y Agrawal, G.(2013). *Diferencia de género en la autoestima preadolescente. Revista Internacional de Ciencias Sociales e Investigación Interdisciplinaria.* 2(8), 114 – 119. Recuperado de: <http://indianresearchjournals.com/pdf/IJSSIR/2013/August/14.pdf>
- Branden, N. (1997). *Como mejorar su autoestima.* Barcelona: Ediciones Paidós.
- Barriga, S. (1992). El estrés en la vida social. *Revista de Psicología de la Salud,* 4 (2), 3 – 28.
- Calero, M. (2000).*Autoestima y docencia.* Lima: Editorial San Marcos.
- Cabanillas, W. (2002). Modelos en inteligencia emocional: Más allá del legado de Góleman. *Revista Peruana de Psicología,* 7(12), 35 – 40.
- Colom, R. (1997). *Capacidades humanas.* Madrid: Editorial Pirámide.
- Coopersmith, S. (1990). *Inventario de Autoestima.* Palo Alto: Consulting Psychologists Press. Inc.
- Cortez, C. A. (2008). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en niños de la educación primaria estatal en Lima.* (Tesis para optar el título profesional de Licenciado en Psicología). Universidad Ricardo Palma. Lima, Perú.
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamérica de Psicología.* 44 (3) ,95 – 104. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80525022008>

- Gabel, R. (2005). *Documentos de trabajo N° 16: Inteligencia Emocional: Perspectivas y aplicaciones ocupacionales*. Fondo de Publicaciones ESAN.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2001): *Estructuras de la Mente. La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: FCE.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Editorial Kairos.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). *Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores*. *European Journal of Education and Psychology*. 3 (2), 243 – 256. Recuperado de <http://www.formacionasunivep.com/ejep/index.php/journal/article/view/55/80>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Buenos Aires: Editorial Javier Vergara.
- Góleman, D. (1996b). *Inteligencia emocional*. Nueva York: Bantam Books.
- Gottman, J. y Declaire, E. (1997). *Educación emocional, el maestro y la inteligencia emocional*. España: Editorial Plaza y Jaimes.
- Guilford, J. P. (1959). *Personality*. New York: McGraw-Hill.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la Investigación Científica*. México, D.F.: Editorial McGraw-Hill.
- Hertzog, L. (1980). *Conceptos de autoestima*. Madrid: Editorial Grecia.
- Horn, J. L. y Cattell, R. B. (1967). *Age differences in fluid and crystallized intelligence*. *Acta Psychologica*, 26, 107-129.

- Leuner, B. (1966). *Emotionale intelligenz und emanzipation (emotional intelligence and emancipation)*. Praxis Der Kynderpsychologie Und Kinderpsychiatry, 15, 196-203
- Long, Y. (1998). *Niveles de Autoestima y Asertividad en adolescentes con discapacidades locomotoras y adolescentes físicamente normales*. (Tesis de Licenciatura no publicada). Universidad de San Martín de Porres, Lima, Perú.
- López, O. (2008). *La Inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios*. (Tesis para optar el grado académico de Magister en Psicología con Mención en Psicología Educativa). Universidad Nacional Mayor de San Marco. Lima, Perú.
- Matalinares, M., Arenas, C., Dioses, A., Muratta, R., Pareja, C. Díaz, G., García, C., Diego, M. y Chávez, J. (2005). *Inteligencia emocional y Autoconcepto en colegiales de Lima Metropolitana*. Revista de Investigación en Psicología, 8 (2), 41 – 55.
- Mejía, J. (2012). *Reseña teórica de la inteligencia emocional: modelos e instrumentos de medición*. Revista Científica. 17, 11 - 31. Recuperado de revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/download/4505/6254
- Mercado, C. (2000). *Inteligencia emocional en estudiantes Pre - Universitarios*. (Tesis para optar el título de Licenciado en Psicología). Universidad Nacional Federico Villarreal. Lima, Perú.
- Morales, L. (2010). *Relación entre el clima social familiar y la inteligencia emocional en los adolescentes de 3°, 4° y 5° grado de educación secundaria de la I.E. "San Pedro" de la ciudad de Chimbote, 2008*. Revista In Crescendo, 1 (1), 65 – 79.

- Moreno, J., Ángel, A., Castañeda, B., Castelblanco, P., López, N. y Medina, A. (2011). *Autoestima en un grupo de niños de 8 a 11 años de un colegio público de la ciudad de Bogotá*. *Psychologia. Avances de la disciplina*. 5 (2), 155 – 162. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2972/297224105013.pdf>
- Moksnes, U. K y Epsnes,G.A.(2012). *La autoestima y la salud emocional en adolescentes: el género y la edad como posibles moderadores*. *Scandinavian Journal of Psychology* 53, 483 – 489. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/sjop.12021/epdf>
- Mruk, C. (1998). *Autoestima. Investigación, teoría y práctica*. Bilbao, España: Desclée de Brower.
- Ortega, P. (2001). *Autoestima: un nuevo concepto y su medida*. Facultad de Educación. Campus de Espinardo. Murcia, España.
- Palomino, G. (2010). *Inteligencia emocional y Rendimiento académico en Matemática de estudiantes de cuarto y quinto de secundaria de una institución parroquial de Ventanilla*. (Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación en la Mención de Psicopedagogía). Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú.
- Papalia, D. y Feldman, R. (2012). *Desarrollo Humano*. 12ma Ed. México, D.F.: Editorial McGraw-Hill.
- Papalia, D. (2007). *Psicología*. México, D.F.: Editorial McGraw – Hill.
- Piaget,J.(1957). *Construcción de realidad en el niño*. Londres: Routledge y Kegan
- Paul.Rey,L.,Extremera,N.yPena,M.(2011). *Percepción de Inteligencia Emocional, Autoestima y Satisfacción con la Vida en Adolescentes*. *Intervención Psicosocial*. 20 (2), 227 – 234. Recuperado de: <http://scielo.isciii.es/pdf/inter/v20n2/10.pdf>

- Riveros, P. (2011). *Relación entre inteligencia emocional y clima social familiar en alumnos de 1ero al 5to de secundaria de la zona este de Lima*. (Tesis para optar el grado de Maestro en Psicología). Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Lima, Perú.
- Rubinstein, R. (1982). *Principios de Psicología General*. La Habana: Ediciones R. La Habana.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). "¿Qué es la inteligencia emocional?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Desarrollo Emocional e Inteligencia Emocional: Implicaciones para los Educadores* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Matalinares, C., Arenas, C., Dioses, A. y Muratía, M. (2005). *Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de lima metropolitana*. Revista de investigación en psicología.
- Morris, Ch. (2000). *Psicología del desarrollo*. Bogotá: Ed. Mc Graw Hill Interamericano S.A.
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Cairós.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R. y Palomera, R. (2011). *Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional*. European Journal of Education and Psychology. 4 (2), 143 – 152. Recuperado de <http://formacionasunivep.com/ejep/index.php/journal/article/view/71/96>
- Serrano, M. y García, D. (2010). *Inteligencia emocional: autocontrol en adolescentes estudiantes del último año de secundaria*. Multiciencias, 10 (3), 273 – 280. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/904/90416328008.pdf>
- Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica S. A.

- Sternberg, R.J. y Detterman, D.K. (2006). *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Spearman, C. (1904). "Inteligencia general", objetivamente determinada y medida. *American Journal of Psychology*, 15, 201 – 293.
- Tarazona, D. (2005). Autoestima, satisfacción con la vida y condiciones de habitabilidad en adolescentes estudiantes de quinto año de media. Un estudio factorial según pobreza y sexo. *Revista de Investigación en Psicología*, 8, 57-65.
- Terman, L. (1917). El cociente de inteligencia de Francis Galton en la infancia. *Revista Americana de Psicología*, 28 (2), 209- 215.
- Toro, V. (2014). *Inteligencia emocional y adolescencia*. Recuperado de <http://adolescentes.about.com/od/Psicologia/fl/Inteligencia-emocional-y-adolescencia.htm>.
- Ugarriza, N. y Pajares Del Águila, L. (2006). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn Ice: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*. 8, 11 – 58. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147112816001>
- Ugarriza, N. (2001). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del Inventario de BarOn (I - CE) en una muestra de Lima Metropolitana*. Lima: Editorial Libro Amigo.
- Wechsler, D. (1999). *WAIS-III. Escala de inteligencia de Wechsler para adultos-III*. Madrid: TEA.
- Vega, J. I. (2010). *La autoestima del alumno. Elementos e influencias. Detección e intervención*. España: Editorial Innovación y experiencias educativas.

- Velásquez, C. (2003). Inteligencia emocional y autoestima en estudiantes de la ciudad de Lima Metropolitana con y sin participación en actos violentos. *Revista de Investigación en Psicología-UNMSM*. 6 (2), 153 – 166.
- 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, años 2011*. (Tesis para optar el grado académico de Magister en Educación con mención en Psicopedagogía). Universidad Nacional de San Martín. Tarapoto, Perú. Recuperado de <http://tesis.unsm.edu.pe/jspui/bitstream/11458/334/1/Alenio%20Valqui%20Olivera.pdf>
- Vivas, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. 4 (2), 35 – 44. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>
- Voli, F. (1996). *La autoestima del profesor*. Manual de reflexión y acción educativa. Madrid: PPC.
- Zambrano, G. (2011). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en Historia, Geografía y Economía en alumnos del segundo de secundaria de una institución educativa del Callao*. (Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación en la Mención Aprendizaje y Desarrollo Humano). Universidad San Ignacio de Loyola. Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1318/1/2011_Zambrano_Inteligencia%20emocional%20y%20rendimiento%20acad%C3%A9mico%20en%20Historia,%20Geograf%C3%ADa%20y%20Econom%C3%ADa%20en%20alumnos%20de%20segundo%20de%20secundaria%20de%20una%20insti.pdf