

UNIVERSIDAD ANTONIO RUIZ DE MONTOYA

Escuela de Posgrado



**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE TERCER AÑO DE
SECUNDARIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE FE
Y ALEGRÍA EN SAN JUAN DE LURIGANCHO**

Tesis para optar el Grado Académico de Maestra en Educación
Con mención en Gestión de Instituciones Educativas

**ANNETTE EVA KALTENBRUNNER GRAF
BLANCA JOSEFINA VALLEJOS SAAVEDRA**

**Presidente: Mg. Uriel Montes Serrano
Asesora: Mg. Suely Noronha de Oliveira
Lector 1: Mg. Luis Enrique Tineo Quispe
Lectora 2: Mg. Luz Helena Echeverri Junca**

**Lima – Perú
Setiembre de 2019**

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos infinitamente a Dios y todas aquellas personas que de una u otra manera apoyaron en la realización de este estudio.



RESUMEN

El objetivo principal de la presente investigación es determinar la relación entre el constructo de inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de tercer año de secundaria de una institución educativa de Fe y Alegría en San Juan de Lurigancho.

La investigación es de tipo cuantitativa con un diseño no experimental transeccional correlacional. Se aplicó el inventario adaptado a la realidad de Lima Metropolitana de Bar-On ICE:NA a una muestra de 126 estudiantes entre hombres y mujeres. Los resultados del test y las calificaciones anuales obtenidas a través de los registros oficiales del SIAGIE (Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa) se correlacionaron a través del programa SPSS 24.

Los resultados obtenidos afirmaron la hipótesis principal arrojando un rho de Spearman de 0,767 siendo una significancia alta. También se probaron las hipótesis específicas demostrando que la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico es significativa.

Palabras clave: inteligencia emocional, rendimiento académico

ABSTRACT

The main objective of this research is to determine the relationship between the construct of emotional intelligence and academic performance in junior high school students of an educational institution of Fe y Alegría in San Juan de Lurigancho.

The research is quantitative with a non-experimental correlational transectional design. The inventory adapted to the reality of Lima Metropolitan of Bar-On ICE: NA was applied to a sample of 126 students between men and women. The results of the test and the annual grades obtained through the official records of the SIAGIE (Information System of Support to the Management of the Educational Institution) were correlated through the SPSS 24 program.

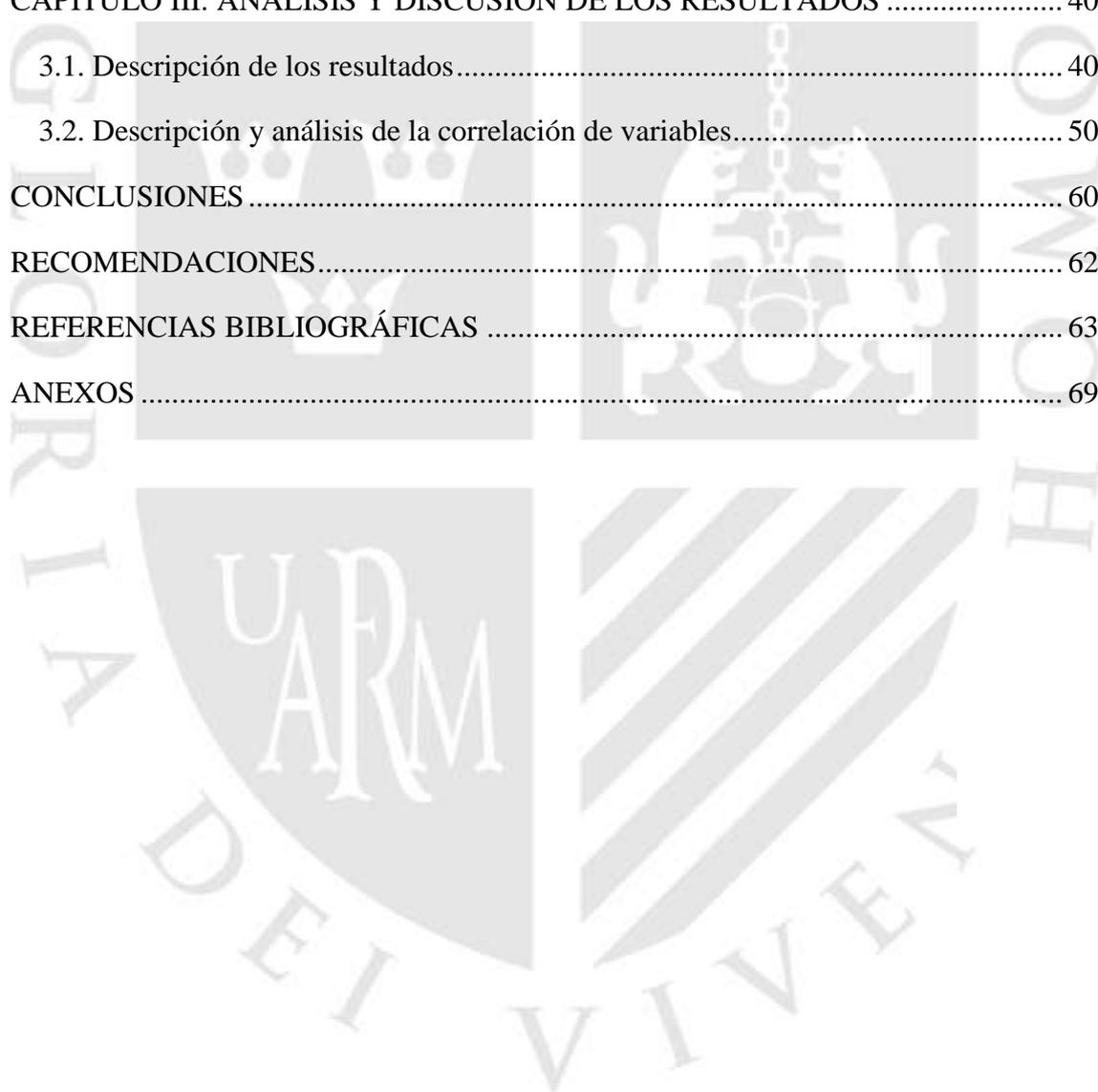
The obtained results affirmed the main hypothesis yielding a Spearman rho of 0.767 being a high significance. Specific hypotheses were also tested by demonstrating that the relationship between emotional intelligence and academic performance is significant.

Keywords: emotional intelligence, academic performance

TABLA DE CONTENIDOS

| | |
|--|----|
| INTRODUCCIÓN | 10 |
| CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO | 14 |
| 1.1. Antecedentes internacionales | 14 |
| 1.2. Antecedentes nacionales | 18 |
| 1.3. Inteligencia emocional | 21 |
| 1.4. Modelos de la inteligencia emocional..... | 23 |
| 1.4.1. Modelo de habilidades según Mayer y Salovey..... | 23 |
| 1.4.2. Modelo emocional social según Bar-On..... | 24 |
| 1.4.3. Modelo de competencias sociales según Goleman..... | 26 |
| 1.5. Rendimiento Académico | 27 |
| CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO | 30 |
| 2.1. Enfoque y tipo de la investigación | 30 |
| 2.2. Diseño de la investigación | 30 |
| 2.3. Objetivos | 30 |
| 2.4. Hipótesis..... | 31 |
| 2.5. Variables de la investigación | 32 |
| 2.5.1. Definición conceptual de la Inteligencia Emocional..... | 32 |
| 2.5.2. Definición operacional de la Inteligencia Emocional | 33 |
| 2.5.3. Definición conceptual del Rendimiento Académico | |
| 2.5.4. Definición operacional del Rendimiento Académico..... | 34 |

| | |
|--|-----------|
| 2.6. Población y muestreo | 35 |
| 2.7. Técnicas e instrumento de obtención de datos | 36 |
| 2.7.1. Adaptación y estandarización del inventario Bar-On ICE:NA para Lima Metropolitana, Perú..... | 36 |
| 2.8. Técnicas de análisis de información | 38 |
| CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS | 40 |
| 3.1. Descripción de los resultados..... | 40 |
| 3.2. Descripción y análisis de la correlación de variables..... | 50 |
| CONCLUSIONES | 60 |
| RECOMENDACIONES..... | 62 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 63 |
| ANEXOS | 69 |



ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1 Matriz de operacionalización de la variable independiente inteligencia emocional..... | 33 |
| Tabla 2 Matriz de operacionalización de la variable rendimiento académico..... | 34 |
| Tabla 3 Escala Likert del inventario Bar-On | 37 |
| Tabla 4 Ficha técnica del inventario de Bar-On ICE: NA..... | 37 |
| Tabla 5 Coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach..... | 38 |
| Tabla 6 Interpretación del coeficiente rho de Spearman | 39 |
| Tabla 7 Niveles del componente intrapersonal..... | 40 |
| Tabla 8 Niveles del componente interpersonal..... | 42 |
| Tabla 9 Niveles del componente adaptabilidad | 43 |
| Tabla 10 Niveles del componente manejo de estrés | 45 |
| Tabla 11 Niveles del componente estado de ánimo general..... | 46 |
| Tabla 12 Niveles de la variable inteligencia emocional | 47 |
| Tabla 13 Niveles de la variable rendimiento académico | 49 |
| Tabla 14 Correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico..... | 51 |
| Tabla 15 Correlación entre el componente intrapersonal y el rendimiento académico.. | 53 |
| Tabla 16 Correlación entre el componente interpersonal y el rendimiento académico. | 54 |
| Tabla 17 Correlación entre el componente adaptabilidad y el rendimiento académico | 55 |
| Tabla 18 Correlación entre el componente manejo de estrés y rendimiento académico | 57 |
| Tabla 19 Correlación entre el componente estado de ánimo general y el rendimiento académico | 58 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1: Modelo de competencias sociales según Goleman | 27 |
| Figura 2: Niveles del componente intrapersonal | 41 |
| Figura 3: Niveles del componente interpersonal | 43 |
| Figura 4: Niveles del componente adaptabilidad..... | 44 |
| Figura 5: Niveles del componente manejo de estrés..... | 45 |
| Figura 6: Niveles del componente estado de ánimo general | 47 |
| Figura 7: Niveles de la variable inteligencia emocional..... | 48 |
| Figura 8 :Niveles de la variable rendimiento académico..... | 49 |



INTRODUCCIÓN

En los últimos veinte años, el Ministerio de Educación de Perú (MINEDU) a través de la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (creada en 1996), viene aplicando y acompañando con particular importancia la medición de los logros de aprendizaje de los estudiantes de la educación básica por medio de evaluaciones nacionales e internacionales a gran escala.

En cuanto a las mediciones internacionales, el Perú participó por cuarta vez en el año 2015 en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA). Los resultados no fueron satisfactorios encontrándose en el puesto 63 en el rubro de ciencia, puesto 62 en lectura y puesto 61 en matemática de 69 países evaluados. (MINEDU, 2016b)

En el contexto regional de Latino América, Cueto (2007) afirma que prácticamente todos los países de la región habían creado hasta el año 1982 un sistema nacional de evaluación del rendimiento estudiantil.

Estos estudios de evaluación están llevando no sólo a conocer las causas de las deficiencias en los logros de aprendizaje, sino al de tratar de revertir esta situación no deseada. De acuerdo al Programa Estratégico Logros de Aprendizaje (PELA), el MINEDU (2014) determina que el problema específico es “Bajos Logros de Aprendizaje de los Estudiantes de Educación Básica Regular” (p.3). En el mismo documento también muestra con respecto a los estudiantes de secundaria “...las evaluaciones nacionales e internacionales hechas en los últimos años, revelan bajos niveles de aprendizaje de los estudiantes de secundaria” (MINEDU, 2014, p.8).

A nivel de Lima se presenta una situación similar como se vuelve a mencionar en MINEDU (2014):

En Lima, se puede observar que el año 2012, las IIEE en distritos urbanos en riesgo tienen una menor proporción de estudiantes que logran aprendizajes esperados (39,7% en el nivel 2 en comprensión de lectura, 20,1% en matemática) en comparación a los datos del total de IIEE

estatales en Lima (43,78% y 21,31% respectivamente). Así también se observa que hay una proporción mayor de estudiantes en el nivel más bajo de desempeño en IIEE urbanas en riesgo: 35, 8% vs. 30,79 en matemática. (p.12)

De la misma forma, los resultados nacionales de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) en el 2015 indican en lectura que el 14,7% están en nivel satisfactorio, y en el 2016 solo el 14,4%; mientras que en matemática la situación se reduce aún más al 9,5% en el 2015 y el 11,5 % en el 2016 respectivamente. En la región Lima, los porcentajes en 2016 a nivel satisfactorio para la lectura solo están el 14,0% y el 13,0% para matemática. (MINEDU, 2016a)

A finales del año 2015, en una Institución Educativa de Fe y Alegría, ubicada en el distrito de San Juan de Lurigancho, departamento de Lima, se realizó un diagnóstico con la participación de la comunidad educativa para recoger información relevante que permitió evaluar la realidad escolar. En esta oportunidad, se priorizaron tres deficiencias que requieren una intervención a partir de un planteamiento de medidas de mejora para garantizar la calidad educativa. Entre los problemas con mayor incidencia que abarcan este estudio están: las agresiones físicas y verbales entre pares, el bajo rendimiento académico de los estudiantes y el hurto dentro de la institución educativa. Con el consolidado estadístico a través de las calificaciones, se arrojó que sólo el 30% de los estudiantes alcanzaba el nivel logro mientras que el 70% estaba en los niveles de inicio y proceso.

En el análisis de estas problemáticas a nivel de la Institución Educativa (I.E.), se buscaron las causas, entre ellas coincidían para los tres problemas mencionados: la ausencia de un auto concepto positivo, el poco control de impulsos, la falta de empatía; entre otros que son considerados en este trabajo de investigación como subcomponentes de la inteligencia emocional.

Numerosos estudios como los de Goleman (1995), Mayer y Salovey (2003), Bar-On (2006), entre otros; han aseverado la importancia de la inteligencia emocional para el aprendizaje y el logro de un mejor rendimiento académico. El aprendizaje es un proceso neural complejo, que lleva a la construcción de memoria. Lo que se aprende y después se olvida es como si nunca hubiera sucedido; el conjunto de cosas que recordamos constituye nuestra identidad. Las emociones y los afectos regulan el aprendizaje y la formación de memorias. Las personas se acuerdan mejor de lo que les despertó sentimientos positivos que de aquello que les despertó negativos y recuerdan mal de lo que las dejó indiferentes. Las emociones contribuyen fuertemente a la

motivación para que la persona aprenda; parecen dar color y sabor a lo que aprende. El aprendizaje puede ser pensado como un proceso de cambio, provocado por estímulos diversos, mediado por emociones, que puede o no manifestarse en el comportamiento de la persona.

Existen diversos estudios sobre cómo la inteligencia emocional afecta a los estudiantes tanto dentro y fuera del contexto escolar. Autores como Brackett, Rivers, Schiffman, Lerner y Salovey (como se citó en Fernández y Ruíz, 2008), corroboran acerca de estos estudios, sobre todo en la influencia y efectos de la inteligencia emocional en niños y jóvenes estudiantes.

Los mismos autores citados arriba mencionan que las áreas fundamentales donde la inteligencia emocional perjudica o aporta a la vida escolar, están relacionadas a las relaciones interpersonales, al bienestar psicológico, al rendimiento académico y a la aparición de conductas disruptivas. Se entiende que la capacidad de entender nuestras emociones y las de los demás, poder corregir nuestros sentimientos, influye sobre el equilibrio psicológico de los estudiantes y esto redundará en su rendimiento escolar. (Fernández y Ruíz, 2008)

A partir de estos aportes, nos interesa medir el grado de inteligencia emocional de los estudiantes para correlacionar con el rendimiento académico. Ambos elementos podrían estar relacionados y es lo que pretendemos probar a través de un estudio cuantitativo.

Si existiera una relación entre ambas variables en el caso de los estudiantes de la Institución Educativa, esto permitiría a la escuela revertir la situación a través de programas que contribuyen a mejorar la inteligencia emocional y por ende, elevar el rendimiento académico. De la misma forma podría servir de referente para intervenir a nivel de región y país en busca de mejores logros educativos.

Para obtener la medida de la inteligencia emocional fue utilizado el inventario de Bar-On ICE: NA (Bar-On, 1997). En Perú, este modelo fue tomado en el estudio “La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario Bar-On (ICE) en una muestra de Lima Metropolitana”, elaborado por Nelly Ugarriza (2001). El inventario fue aplicado a varones y mujeres a partir de los 14 años a más, en Lima Metropolitana. La investigación realizada por Ugarriza tuvo como uno de sus objetivos validar la adaptación del test de Bar-On ICE:NA para el contexto de la realidad de Lima.

Frente a este escenario planteamos la pregunta: ¿La inteligencia emocional es un elemento influyente en el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de

secundaria en una Institución Educativa de Fe y Alegría en San Juan de Lurigancho durante el año escolar 2017?

La presente tesis se encuentra organizada en 4 capítulos: marco teórico, marco metodológico, análisis y discusión de resultados, conclusiones y recomendaciones.



CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO

En diferentes estudios internacionales encontramos un creciente interés por investigar la influencia de la inteligencia emocional en el ámbito educativo. Las referencias a las que se ha podido acceder demuestran específicamente la relación con el rendimiento académico.

De esa forma, presentamos algunas de las principales investigaciones que abordan las variables mencionadas.

1.1. Antecedentes internacionales

Un estudio acerca de la “Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes” fue realizado por Buenrostro et al. (2011) en dos colegios secundarios de Guadalajara, Jalisco. En los 439 estudiantes entre los 11 y 12 años aplicaron el inventario de inteligencia emocional de Bar-On, el EQ-i: YV (Emotional Quotient Inventory Youth Versión) y el TMMS 24 (Trait-Meta Mood Scale) adaptado por Fernández-Berrocal. Los datos obtenidos se procesaron mediante el programa de SPSS versión 18 para realizar una estadística descriptiva, incluida correlaciones de Spearman.

Los autores trabajaron con el objetivo de conocer la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en la mencionada muestra de estudiantes. Obtuvieron como resultado la incidencia entre los altos niveles de la inteligencia emocional, de acuerdo a los componentes medidos a partir del EQ-i: YV y las mejores calificaciones. En cuanto al TMMS 24, afirmaron que solo existe una correlación con una de las variables (regulación), lo que indica que a mayores habilidades de la autoconciencia emocional, evidencian un mejor rendimiento académico.

A nivel de educación primaria, realizó Cuéllar (2012) un estudio con el fin de examinar la relación existente entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes del 1º curso y del 6º del colegio “Nuestra Señora del Carmen” en Badajoz, España. La muestra priorizada permitió a la autora determinar la evolución de la inteligencia emocional desde los 7 hasta los 12 años. El instrumento utilizado fue el Cuestionario de Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, un test que mide el componente interpersonal e intrapersonal.

La investigadora concluye con la afirmación que existe una correlación positiva entre las variables. No obstante, la inteligencia interpersonal se relaciona a mayor escala con el rendimiento académico; el estudiante con mejores resultados académicos posee mayor habilidad para establecer buenas relaciones con sus compañeros.

La investigación presentada por Alonso (2014) con el título “Inteligencia Emocional y rendimiento académico: análisis de variables mediadoras”, fue aplicada a un total de 96 participantes, estudiantes de 4º de Educación Secundaria Obligatoria de dos colegios localizados en Burgos, España. Se aplicaron varios instrumentos para medir el bienestar psicológico, la motivación y, principalmente para la inteligencia emocional el MSCEIT (Emotional Intelligence Test [Mayer-Salovey-Caruso, 2002]). Este test ha sido traducido y adaptado a la realidad española por Extremera y Fernández-Berrocal. El procesamiento de los datos se realizó mediante el programa SPSS 21.0. permitiendo un análisis correlacional de Pearson para estudiar la relación entre las variables. La autora afirma que sí existe relación directa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

Un trabajo de investigación con carácter cualitativo, descriptivo, transversal realizó Freitas (2015) con el objetivo de comprobar la existencia de la relación entre la personalidad emocional y las diferencias de género con el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria de escuelas públicas de Setúbal (Portugal) y si ésta es significativa. Para la medición de la inteligencia emocional empleó la prueba MSCEIT. Señala en sus conclusiones que la inteligencia emocional no muestra correlación total con el rendimiento académico. Se verifica únicamente relaciones significativas entre el rendimiento académico en el curso de matemática y portugués con algunas dimensiones de la personalidad.

Asimismo, analizó las correlaciones entre las mayores calificaciones en matemática y las puntuaciones de la comprensión emocional, por lo que determina que

los estudiantes con mejores notas en el mencionado curso, comprenden mejor la complejidad emocional.

La investigación titulada “Inteligencia emocional y personalidad: factores predictores del rendimiento académico”, elaborado por Parodi (2015), presentó dos objetivos generales: en primer lugar, estudiar la relación entre la inteligencia emocional autopercebida y la personalidad; en segundo lugar, determinar la capacidad predictiva de la inteligencia emocional autopercebida en el rendimiento académico. La investigadora aplicó el cuestionario de Bar-On y Parker, el EQ-i: YV, y el MSCEIT en una muestra de 670 alumnos de 1° a 4° de Educación Secundaria Obligatoria provenientes de centros privados-concertados de la provincia de Alicante, España entre los 12 y 16 años.

El análisis de los datos estadísticos se efectuó mediante el coeficiente de correlación de Pearson para estudiar la relación entre las dimensiones, llegando a la conclusión que existe cierta capacidad predicativa de la personalidad y del manejo emocional respecto al rendimiento académico. Sin embargo, no se corrobora la implicancia de la inteligencia emocional autopercebida en el rendimiento académico de los estudiantes.

Por su parte, Cassinda, Chingombe, Angulo y Guerra (2016) publicaron una investigación titulada “Inteligencia emocional: Su relación con el rendimiento académico en preadolescentes de la Escuela 4 de Abril de Io ciclo, Angola”. El objetivo del trabajo fue la caracterización de la expresión de la inteligencia emocional en los preadolescentes con bajo rendimiento académico. Para tal efecto, seleccionaron 60 estudiantes con bajo rendimiento (30) y rendimiento medio (30) entre los 12 y 14 años. El estudio se desarrolló a partir de una investigación mixta, predominantemente cuantitativa de un diseño no experimental y transversal, de tipo exploratorio. La prueba estandarizada de medición de la inteligencia emocional, TMMS de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, requería de una adaptación debido a un desajuste cultural y lingüístico que finalmente logró la consistencia interna.

Los autores concluyen en que los preadolescentes con bajo rendimiento académico evidencian mayores dificultades para regular sus emociones mientras sus pares con medio rendimiento académico demuestran mayores habilidades para comprender y regularlas de acuerdo a la situación presentada.

La investigación de Pulido y Herrera (2016), “La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico en la infancia: el contexto pluricultural de Ceuta” presenta como objetivo conocer y analizar los predictores de ambas variables en 404

alumnos de 6 a 12 años, pertenecientes a escuelas primarias de Ceuta/España. Utilizaron el test de inteligencia emocional de Mayer, Salovey y Caruso, MSCEIT, que mide el autoconcepto, la empatía, la motivación, el conocimiento de sí mismo y el autocontrol. Sin embargo, requería de adaptaciones de acuerdo a la edad de los participantes, ya que el test original es diseñado para adultos. A pesar de los diversos ajustes lograron una confiabilidad por el alpha de Cronbach de .836 pudiendo aplicar el instrumento y luego siguiendo el método no experimental “ex post facto” en su investigación.

El análisis final confirma la existencia de una relación directamente proporcional entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Precisan que la inteligencia emocional es una variable determinante para el rendimiento académico en general y, a mayor nivel hay mejores resultados respectivamente.

En el estudio sobre la “Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico de adolescentes”, Serrano y Andreu (2016) tomaron una muestra de 626 adolescentes de 3° y 4° de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) entre los 13 y 18 años. Utilizaron el instrumento de versión original de Salovey, el TMMS de adaptación española por Fernández-Berrocal. En uno de sus objetivos exploran la posibilidad de una asociación entre la inteligencia emocional con el rendimiento académico.

Los resultados finales demuestran la existencia de efectos débiles e indirectos de las dimensiones que conforman la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico. No obstante, fortalecer el nivel de inteligencia emocional permitiría que la percepción de estrés y una actitud positiva hacia sí mismo, aumentaría el rendimiento académico.

El trabajo reciente de Cifuentes (2017) con el título “La influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento matemático de alumnos de educación secundaria. Aplicación de un programa de intervención psicopedagógica de Educación emocional”, evidencia la investigación sobre las dos variables enfocándose en una sola área curricular. La población del estudio corresponde a 156 estudiantes del instituto de educación secundaria, Las Sabinas en El Bonillo, España.

La medición de la inteligencia emocional se efectuó mediante el test de autoinforme TMMS-24. Adicionalmente utilizó el TIEFBA (test de inteligencia emocional de la Fundación Boltín para adolescentes), que evalúa la habilidad del

individuo para el uso de las emociones en su propio razonamiento como los sentimientos para mejorar los pensamientos.

En las conclusiones destaca la autora que no se ha encontrado ninguna relación lineal significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento matemático. No obstante, enfatiza la importancia de una educación emocional desde la escuela, aplicó un programa para el desarrollo de la inteligencia emocional que mejoró dicha inteligencia y a la vez el rendimiento en el área de matemática.

En España realizaron Santamaría y Valdés (2017) un trabajo de investigación con 73 estudiantes entre los 13 y 16 años, pertenecientes a toda la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria de un centro concertado de una línea de Castilla La Mancha. El objetivo de la investigación fue establecer la relación existente entre la inteligencia emocional, las habilidades sociales y el rendimiento académico. La medición de las variables se realizó a través del test de Bar-On EQ-i:YV, el cuestionario de Matson y el registro acumulativo de evaluación respectivamente.

Las investigadoras analizaron los datos de acuerdo a un diseño correlacional y la técnica de análisis estadístico con el coeficiente de correlación de Pearson. Llegaron a la conclusión que únicamente los altos resultados en el factor del manejo de estrés, siendo un componente de la inteligencia emocional de Bar-On, conlleva a óptimos resultados en el rendimiento académico.

1.2. Antecedentes nacionales

En el caso del Perú son pocas las investigaciones donde se encuentran la relación de las dos variables (inteligencia emocional y rendimiento académico) aplicadas en estudiantes de nivel secundario, a pesar de contar con un instrumento estandarizado y adaptado a nuestra realidad. Sin embargo, se han seleccionado los estudios más recientes.

En la investigación “Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes del V Ciclo Primaria de una institución educativa de Ventanilla – Callao”, realizado por Manrique (2012), se midió la inteligencia emocional mediante el EQi-YV. Los participantes de la muestra cursaron el 5° y 6° grado con una edad entre los 11 y 13 años.

De acuerdo a los resultados determina el autor que existe relación débil entre la inteligencia emocional total y la escala interpersonal con el rendimiento académico en

las áreas de matemática y comunicación. Asimismo, niega una relación entre la escala intrapersonal, adaptabilidad y manejo de estrés con el rendimiento académico en las mencionadas áreas.

Una investigación cuyo objetivo era verificar la correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico realizó Pérez (2013) a partir de una muestra de 637 estudiantes que cursan el 5to año de secundaria en doce instituciones educativas pertenecientes al Consorcio de Colegios Católicos de Cusco.

El instrumento aplicado para la medición de la inteligencia emocional fue el inventario emocional Bar-On ICE: NA. Optó por la forma abreviada que consta de 30 ítems y es adaptada y validada por Nelly Ugarriza y Liz Pajares. Los resultados del rendimiento académico se obtuvieron mediante la observación de las actas finales. Cabe resaltar que se priorizaron dos áreas curriculares: Matemática y Comunicación.

El estudio concluye que la mayoría de los estudiantes posee un nivel de inteligencia emocional promedio, mientras un 37% se encuentra en un nivel bajo y muy bajo. Sólo el 3% evidencia una mayor capacidad emocional y social que son a la vez los estudiantes con mejores calificaciones. Sin embargo, la correlación lineal directa es débil.

Guerrero (2014) realizó una investigación titulada “Clima social familiar, inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos de quinto de secundaria de las instituciones educativas públicas de Ventanilla”, en una muestra de 600 estudiantes de quinto grado pertenecientes a 18 instituciones educativas. El método seleccionado para la medición de la inteligencia emocional fue el inventario de Bar-On ICE:NA y para medir el rendimiento académico se consideraron las calificaciones finales de las áreas de comunicación y matemática obtenidas del registro de notas. El objetivo de esta investigación descriptiva correlacional de diseño no experimental transversal, fue determinar la relación entre el clima social familiar, inteligencia emocional y rendimiento académico.

Los resultados indicaron que existe relación significativa entre los componentes manejo de estrés y adaptabilidad con el área de matemática, al igual que entre la inteligencia interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad y ánimo general con el área de comunicación.

En el “Estudio de correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación – UNMSM 2012-II”, realizado por Palomino (2015), se aplicó a 278 estudiantes el inventario cociente

emocional de Bar-On EQ-I (Emotional Quotient Inventory). El rendimiento se mide a través de las actas de notas de los docentes de la universidad.

El investigador concluye que existe correlación significativa entre los cinco componentes que conforman la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Resalta una menor incidencia para el género femenino y una correlación moderada para el género masculino.

La tesis presentada por Cristobal (2016), “Inteligencia emocional y rendimiento académico de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa Fe y Alegría 34 Chorrillos. 2016”, incluye una muestra de 158 estudiantes pertenecientes al 3°, 4° 5° de secundaria de dicha institución. El objetivo principal planteado por la autora se centró en determinar si existe relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. La investigación es de tipo descriptiva correlacional de un enfoque cuantitativo. La variable inteligencia emocional se midió a través del inventario de Bar-On ICE: NA, adaptado por Ugarriza y Pajares (2005) y los datos obtenidos se procesaron con el SPSS para el análisis descriptivo.

La conclusión de la investigación ratifica la hipótesis presumiendo que existe una relación directa y significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Cabe destacar que la autora tomó en cuenta todos los componentes de la inteligencia emocional, es decir, la inteligencia intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y el estado de ánimo para relacionar cada uno de ellos con el rendimiento académico de los estudiantes.

Un estudio sobre “Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en estudiantes del I Ciclo de la Escuela Profesional de Marketing y Dirección de Empresas de la Universidad César Vallejo Campus Lima Norte 2016-I”, presentó Olivo (2017) con el objetivo de determinar la relación entre ambas variables. Aplicó el test EQ-I en 63 estudiantes y concluyó que los componentes de la inteligencia emocional (interpersonal, intrapersonal, adaptación, manejo de tensión y ánimo general) no se relacionan con el rendimiento académico dado que el grado de correlación es muy baja.

Asimismo, Rodrich (2017) presentó su tesis con el título “Clima familiar y la inteligencia emocional en estudiantes de alto rendimiento académico en una institución educativa del Callao, Lima 2015”. El autor realizó una investigación explicativa de diseño no experimental, con la finalidad de establecer la relación existente entre el clima familiar y la inteligencia emocional en los estudiantes de alto rendimiento. La muestra estaba constituida de 200 estudiantes de 4° y 5° de educación secundaria a quienes se

aplicó el inventario de Bar-On ICE:NA cuyos datos fueron procesados en el programa SPSS 21.

Los resultados arrojaron que la relación entre el clima familiar y la inteligencia emocional no es significativa en los estudiantes de alto rendimiento. También demuestra que el clima familiar no ejerce influencia en el desarrollo de la inteligencia emocional.

La investigación de Salazar (2017) titulada “Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la institución educativa 7077 “Los Reyes Rojos” de Chorrillos, 2015” se centró en una muestra de 77 estudiantes entre los 9 y 12 años. El instrumento de aplicación era el cuestionario de evaluación de la inteligencia emocional para estudiantes de cuarto grado de educación primaria cuyos autores son Chiriboga y Franco que llegó a un alto grado de fiabilidad de acuerdo al Alfa de Cronbach igual a ,0916. El test consta de 6 dimensiones: autoconciencia, autocontrol, automotivación, empatía y habilidad social.

La autora destaca en las conclusiones que existe una relación significativa entre todas las dimensiones y el rendimiento académico limitándose únicamente a los resultados en el área de matemática.

1.3. Inteligencia emocional

El constructo de inteligencia emocional que actualmente manejan las diferentes tendencias, ha sido el resultado del proceso de diversos estudios en psicología que se remontan con antecedentes desde inicios del siglo XX. Estos estudios, buscando una respuesta sobre lo que se podría considerar como inteligencia humana, han venido encontrando variaciones de acuerdo a la escuela y al momento histórico en el que aparece.

El aporte más remoto se encuentra en la definición de inteligencia de Edward Thorndike en su artículo publicado en 1920, “La inteligencia y sus usos”. De los dos tipos de inteligencia existentes en su obra, la inteligencia abstracta y la inteligencia mecánica, introduce el tercer tipo “...la inteligencia social como la habilidad para entender y manejar a hombres y mujeres; en otras palabras, de actuar sabiamente en las relaciones humanas” (Molero, Saiz y Esteban, 1998, p.15).

En 1935 aparece la escala de Edgard A. Doll, que mide la competencia social. Miguel (2012) refiere que Doll consideraba a la competencia social como la expresión

práctica de la inteligencia. Además de resaltar la importancia de las habilidades para adaptarse al medio.

En 1940, Wechsler asevera que la inteligencia humana también posee aspectos no intelectivos y posteriormente en 1943 el mismo autor arguyó que cualquier modelo de inteligencia creado hasta ese momento no era completo hasta no medir estos otros factores que formaban parte también de la inteligencia (Bar-On, 2006). Wechsler, al igual que Thorndike y Doll, reconocen en la inteligencia aspectos que permiten al ser humano un mejor desenvolvimiento social.

A partir de estas investigaciones, se inició el interés por estudiar el aspecto social y a considerarlo como parte de lo que sería la inteligencia. En 1983, Gardner con su teoría de las inteligencias múltiples intenta abarcar las diferentes capacidades de la inteligencia humana, considerando principalmente en su teoría la inteligencia interpersonal e intrapersonal, inteligencias como menciona Molero et al. (1998): “...ambos han contribuido de forma importante a un nuevo concepto dentro del marco teórico general acerca de la Inteligencia, que en el año 1990 fue denominado por John Mayer y Peter Salovey como Inteligencia Emocional...” (p.25).

Todos los aportes sobre la definición de inteligencia dan como resultado que en 1990 Mayer y Salovey definan, por primera vez, el término de inteligencia emocional, considerándola como un tipo de inteligencia social. Indica Molero et al. (1998): “Para estos autores la inteligencia emocional incluye la evaluación verbal y no verbal, la expresión emocional, la regulación de la emoción en uno mismo y en los otros y la utilización del contenido emocional en la solución de problemas” (p.26). A partir de este año, la psicología coloca como punto de atención el mundo emocional del ser humano, expandiéndose esta influencia a otros campos de la vida humana.

En 1998, Bar-On en su tesis doctoral “The development of a concept of psychological well-being”, sus revisiones sobre el estudio de la alexitimia y la influencia de los estudios de Darwin, Thorndike, Wechsler, Sifneos y Appelbaum, rescata la importancia de los aspectos sociales en la inteligencia emocional. Es a partir de la representación de Bar-On que surge toda una tendencia de tipo mixta sobre la inteligencia emocional. Bar-On ha ido nutriendo sus estudios a través de la concepción de una inteligencia emocional-social que puede ser medida y también educable en cualquier etapa de nuestra vida.

Un estudio, perteneciente a Goleman sobre inteligencia emocional y la publicación de su libro “Emotional Intelligence” en 1995, ganó amplia divulgación e

influencia, considerándolo como expansor del término inteligencia emocional, no solamente en el medio académico sino también en el empresarial. Goleman recogió los aportes de los estudios anteriores empezando desde Mayer y Salovey y resalta la importancia de la inteligencia emocional mucho más que el coeficiente intelectual; incluso como un factor predictor para la satisfacción personal a lo largo de la vida.

1.4. Modelos de la inteligencia emocional

En la actualidad, la inteligencia emocional como constructo sigue teniendo en su campo investigativo mucha controversia, especialmente en el deseo de querer medirla para poder reeducarla. Muchos instrumentos desde diferentes tendencias se han creado para este fin, haciendo de su definición algo todavía no totalmente preciso; pero de lo que sí no podemos negar es la influencia de este tipo de inteligencia en la sociedad actual que busca desde todos los ámbitos una comprensión del mundo emocional del ser humano para utilizarlo en su propio bienestar.

La definición del constructo de la inteligencia emocional como se mencionó en el apartado anterior, ha ido evolucionando y presenta diferencias de acuerdo a la tendencia a la cual se inclina. Básicamente tenemos dos tendencias que definen la inteligencia emocional; por un lado, los modelos de habilidades y por el otro los modelos mixtos.

1.4.1. Modelo de habilidades según Mayer y Salovey

El primer modelo es representado por los estudios de Mayer y Salovey en 1995 junto al instrumento TMMS. El modelo de habilidades, viene a ser uno de los primeros desarrollados sobre la inteligencia emocional. Dicho modelo conceptualiza a la inteligencia emocional como la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propias y ajenas, discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestros pensamientos y acciones. (Brackett y Salovey, 2006) Más adelante en 1997, se publicó un modelo de cuatro ramas, que definía la inteligencia emocional como la capacidad de percibir la emoción, usar la emoción para facilitar el pensamiento, entender las emociones, y manejar las emociones. (Brackett y Salovey, 2006)

Dicho modelo da como resultado una medición de auto informe como el TMMS, elaborado por Mayer, Salovey, Goldman, Turvey y Palfai y traducido al español por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos en el 2004. El TMMS es

considerado una escala que evalúa aspectos intrapersonales como lo indica Fernández y Extremera (2006) “...en concreto, las habilidades para atender, comprender y reparar los propios estados emocionales” (p.140). La prueba consta de 48 ítems y es reconocida por los mismos autores como una prueba de autoinforme.

Dentro de las restricciones en cuanto al TMMS el grupo de investigación de Salovey aclara que solo calcula una parte de la inteligencia emocional. Precisan que la prueba se refiere a las percepciones individuales de las personas y no mide el nivel real de la inteligencia emocional. (Fernández y Extremera, 2006)

Posteriormente John Mayer, Peter Salovey y David Caruso en el 2006 elaboraron una prueba de ejecución para complementar la prueba de autoinforme dando como resultado el MSCEIT, traducida al español en el 2006 por Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey.

La adaptación española del TMMS, el TMMS-24 reduce el número de ítems a 24 y evalúa tres dimensiones:

Atención a los sentimientos, Claridad emocional y Reparación de las emociones. La Atención a los sentimientos es el grado en el que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos...; Claridad emocional se refiere a cómo las personas creen percibir sus emociones..., por último, reparación de las emociones alude a la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos. (Fernández y Extremera, 2005, p.74)

El TMMS-24 es de sencilla aplicación, pudiendo hacerse en forma individual o en grupos. La duración aproximada es de cinco minutos y su baremación está en centiles de acuerdo al sexo y la edad. Los resultados que se obtienen no reflejan un total de inteligencia emocional, ya que mide solo algunos rasgos, mostrando más bien la puntuación obtenida por cada dimensión intrapersonal.

1.4.2. Modelo emocional social según Bar-On

La base de la teoría de Bar-On (2006) es considerada de tipo mixto ya que toma en cuenta no solo aspectos emocionales sino también sociales. Su tendencia es emocional – social como lo menciona Bar-On. Para el autor, la inteligencia emocional es un conjunto de competencias emocionales y sociales; así como habilidades que se relacionan para establecer la efectividad de lo que entendemos, de cómo entendemos a los demás, de cómo nos expresamos y nos interrelacionamos con ellos en la vida diaria.

Esta teoría da como resultado el EQ-i que mide cinco componentes que incluyen habilidades intra e interpersonales que el individuo necesita para reforzar su

potencial y lograr éxito frente a las demandas sociales a las que tiene que enfrentarse. Los componentes están organizados en: a) Componente intrapersonal con sus respectivos subcomponentes. Comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia; b) El componente interpersonal, con sus subcomponentes empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social; c) El componente adaptabilidad, con sus subcomponentes solución de problemas, prueba de la realidad y flexibilidad; d) El componente manejo del estrés, con sus subcomponentes tolerancia al estrés y manejo de los impulsos; y, finalmente, e) el componente estado de ánimo general, con sus subcomponentes felicidad y optimismo.

Además, estas habilidades pueden adquirirse, como lo menciona Ugarriza y Pajares (2005): “La inteligencia emocional se desarrolla a través del tiempo, cambia a través de la vida, y puede ser mejorada con entrenamiento y programas remediativos como también por intervenciones terapéuticas” (p. 18).

El EQ-i es una medida de autoinforme con 133 ítems distribuidos en los cinco componentes y a la vez en 15 sub escalas que deben ser contestadas por individuos a partir de los 17 años de edad. Sus respuestas están distribuidas en una escala tipo Likert de 4 alternativas (muy rara vez, rara vez, a menudo y muy a menudo). Las respuestas son introducidas en un programa digital cuyos resultados arroja el cociente emocional “EQ”.

Una característica destacada de este instrumento, de acuerdo a Bar-On (2006) es, que posee un factor de corrección incorporado que ajusta automáticamente la escala basada en puntajes obtenidos de los dos índices de validez del instrumento (impresión positiva e impresión negativa).

Otras versiones del EQ-i, modificadas por el mismo Bar-On son el EQ-i: YV para niños y adolescentes de 7 a 18 años con un total de 60 ítems. Así se ha ido adaptando la prueba para diferentes países de América inglesa y de habla hispana.

El EQi-YV fue traducido y adaptado al español por Nelly Ugarriza y Liz Pajares dando como resultado el Bar-On ICE: NA, versión utilizada para la presente investigación, aplicable para adolescentes entre 7 y 18 años en una forma completa de 60 ítems y una abreviada de 30 ítems.

1.4.3. Modelo de competencias sociales según Goleman

El modelo de Daniel Goleman, es considerado uno de los más populares a nivel mundial, pero a la vez muy criticado por los diferentes estudiosos del tema en la inteligencia emocional. Sin embargo, no se puede negar el hecho que, a partir de la obra de este autor en 1995 “Emotional Intelligence”, los estudios han centrado su atención no solo en el aspecto de comprender esta inteligencia sino el buscar cómo educarla.

En su obra Goleman recoge y hace referencia a muchos investigadores anteriores a él como Thorndike, Stemberg, Salovey, entre otros. Sus argumentos apuntan a considerar a las competencias sociales que forman parte de la inteligencia emocional como aquellas que van a permitirnos conducirnos adecuadamente en la vida práctica, y a su vez insiste en la necesidad de que en las escuelas se eduquen a los niños en el desarrollo de dichas competencias.

Para Goleman, tanto el coeficiente intelectual, como el rendimiento académico no predicen el éxito que el individuo puede tener en su contexto social. Para el autor se hacen necesario las competencias emocionales que integran habilidades emocionales y sociales básicas, siendo ellas: conciencia de sí mismo, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales.

Goleman entiende a la conciencia de sí mismo, como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos en el mismo momento en el cual los experimentamos. Esta capacidad nos da una mayor ventaja sobre aquellos que no pueden hacerlo; los individuos que tienen mayor seguridad sobre sus emociones rigen mejor sus vidas. (Goleman, 1995, p. 44)

La capacidad de autorregulación es la que permite controlar lo que sentimos y responder de forma más adecuada, asegurándonos poder superar situaciones incómodas como consecuencia de un inadecuado uso de nuestras emociones. Es por ello que la tensión emocional imposibilita el pensar con claridad. (Goleman, 1995, p. 76)

Por otro lado, la capacidad de motivarse a uno mismo, consiste en el hecho de fijarnos metas y dirigir nuestros estados emocionales de tal manera que permitan rendir mejor las tareas que tengamos que realizar. Como lo menciona Goleman haciendo referencia a Snyder, es el sentirse suficientemente bueno para lograr sus objetivos, de sentirse seguros que las cosas pueden mejorarse en situaciones difíciles. (Goleman, 1995, p. 82)

Una tercera capacidad es la empatía, que se refiere al cómo entender lo que requieren o necesitan las demás personas. Goleman afirma “... la capacidad de

sintonizar emocionalmente con los demás” (p. 89). Esta capacidad se entiende como el hecho de poder percibir en mensajes no verbales, posturas, gestos, expresiones del rostro u otras señales aquello que sienten o cómo se sienten.

Por último, se toma en cuenta las habilidades sociales como aquello que nos permite mantener interrelaciones armoniosas con los demás. Goleman haciendo referencia a esta capacidad nos dice que aquellos individuos que destacan en esta habilidad tienen mucho éxito en todo lo referente a relaciones interpersonales. (Goleman, 1995, p. 44)

En definitiva, Goleman (1998), considera a la inteligencia emocional como “...la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos” (p. 349).

Figura 1: Modelo de competencias sociales según Goleman

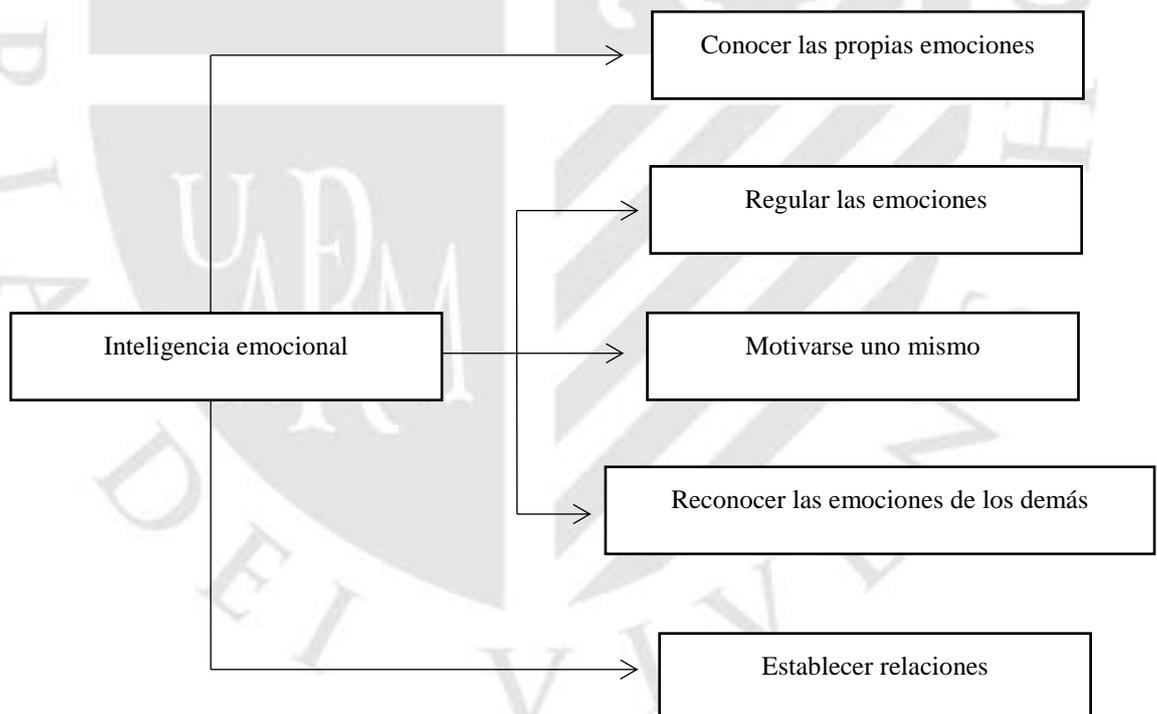


Figura 1: Modelo de competencias sociales según Goleman. Adaptado de “Psicopedagogía de las emociones”, por R. Bisquerra, 2009. Editorial Síntesis.

1.5. Rendimiento Académico

El rendimiento académico se relaciona generalmente con los conocimientos o habilidades de los estudiantes que son evaluados y valorados de manera cuantitativa y

cualitativamente. Este proceso forma parte del aprendizaje y es ligado a diferentes factores, de acuerdo a las investigaciones revisadas.

En la literatura científica encontramos diversos sinónimos del rendimiento académico que se refieren al mismo término sin establecer una diferencia significativa tal como lo afirma Edel (2003) “La complejidad del rendimiento académico inicia desde su conceptualización, en ocasiones se le denomina como aptitud escolar, desempeño académico o rendimiento escolar, pero generalmente las diferencias de concepto sólo se explican por cuestiones semánticas...” (p. 5).

Jimenez (como se citó en Edel, 2003) conceptualiza el rendimiento académico como “nivel de conocimientos demostrado en un área o materia comparado con la norma de edad y nivel académico” (p.2). Esta descripción se limita a una simple medición que no toma en cuenta los procesos de evaluación que en la práctica se evidencian mediante una secuencia de acciones complejas.

Una definición más pragmática presentan Cerchiaro, Paba, Tapia y Sánchez (2006), que afirman que el rendimiento académico es determinado por “... calificaciones obtenidas por los estudiantes a través de las evaluaciones, lo que indica la calidad y cantidad de conocimientos adquiridos” (p.84). Esta precisión no considera al desarrollo de la competencia comprendida no solo por la parte conceptual, sino también procedimental y actitudinal.

Martínez-Otero Pérez (2009) precisa que “El rendimiento académico en los distintos niveles educativos es el resultado de una constelación de condicionantes” (p.83). Esta definición reconoce la diversidad de variables que determinan los resultados de los evaluados.

La variedad de factores que influyen en el rendimiento académico de los estudiantes se origina en el ámbito personal; como la inteligencia, personalidad, afectividad, motivación, los hábitos y técnicas de estudios. Asimismo, en el ámbito familiar referido al clima familiar y, por último, en el ámbito escolar entendido como el clima social escolar. (Martínez-Otero Pérez, 2009)

El rendimiento escolar de acuerdo a Nováez (como se citó en Alcaide, 2009) es “... el quantum obtenido por el individuo en determinada actividad académica. El concepto de rendimiento está ligado al de aptitud, y sería el resultado de ésta, de factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación” (p.32); es decir se considera al rendimiento académico como resultado de una serie de factores presentes en el estudiante sumándose especialmente la parte emocional.

Una noción semejante a la anterior presenta Montes y Lerner (2011), enfocando la existencia de aspectos agrupados en “cinco dimensiones: la académica, la económica, la familiar, la personal y la institucional” (p.10). La suma de estos factores explicaría el rendimiento académico de los estudiantes más allá de las calificaciones obtenidas.

El Ministerio de Educación (2013), mediante el programa de PRONABEC especifica el rendimiento académico como “una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo...” (p.7). El enfoque vigente a nivel educativo, la evaluación por competencias, comprende el desarrollo de capacidades entendidas como el conjunto de habilidades, conocimientos y actitudes.

En tal sentido, la variable rendimiento académico es el resultado de la suma total de competencias programadas, desarrolladas y evaluadas en un periodo lectivo y expresada numéricamente vigesimal.

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

A continuación, se describe la secuencia metodológica del estudio realizado, se precisan los objetivos e hipótesis, así mismo se presentan las definiciones y matrices de las variables respectivamente.

2.1. Enfoque y tipo de la investigación

La presente investigación se realizó bajo el enfoque cuantitativo que se centra en las hipótesis preestablecidas para probarlas. Utiliza la recolección de datos mediante instrumentos que permiten una medición numérica y posteriormente el análisis estadístico. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010)

El estudio es de alcance correlacional dado que busca conocer el grado de relación existente entre las dos variables, la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes.

2.2. Diseño de la investigación

Se optó por un diseño no experimental transeccional correlacional, puesto que las variables no se manipularon sino se observaron en su contexto tal como ocurrieron en determinado momento para describir las relaciones entre ambas. (Hernández et al., 2010)

2.3. Objetivos

Luego del planteamiento del problema y la pregunta de investigación, se formuló el objetivo general que guía el estudio: determinar qué relación existe entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de secundaria en una Institución Educativa de Fe y Alegría en San Juan de Lurigancho

durante el año escolar 2017.

Con la claridad de lo que se pretende alcanzar, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- Determinar qué relación existe entre el nivel del componente intrapersonal y el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de secundaria en una Institución Educativa de Fe y Alegría en San Juan de Lurigancho durante el año escolar 2017.
- Determinar qué relación existe entre el nivel del componente interpersonal y el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de secundaria en una Institución Educativa de Fe y Alegría en San Juan de Lurigancho durante el año escolar 2017.
- Determinar qué relación existe entre el nivel del componente adaptabilidad y el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de secundaria en una Institución Educativa de Fe y Alegría en San Juan de Lurigancho durante el año escolar 2017.
- Determinar qué relación existe entre el nivel del componente manejo del estrés y el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de secundaria en una Institución Educativa de Fe y Alegría en San Juan de Lurigancho durante el año escolar 2017.
- Determinar qué relación existe entre el nivel del componente estado de ánimo general y el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de secundaria en una Institución Educativa de Fe y Alegría en San Juan de Lurigancho durante el año escolar 2017.

2.4. Hipótesis

Los estudios revisados y mencionados sobre la inteligencia emocional, afirman que está conformada por un conjunto de competencias relevantes que ejercen una influencia positiva en los logros personales. Aplicado al ámbito escolar, se presume que la inteligencia emocional en los adolescentes cobra importancia para lograr un mejor rendimiento académico.

Por lo tanto, se planteó la hipótesis central y las hipótesis específicas que en este tipo de estudio correlacional solo sirven de guía que orientan a la investigación:

- Existe una relación significativa entre el nivel de inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de secundaria en una Institución Educativa de Fe y Alegría en San Juan de Lurigancho durante el año escolar 2017.

Hipótesis específicas:

- Existe una relación significativa entre el componente intrapersonal y el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de secundaria en una Institución Educativa de Fe y Alegría en San Juan de Lurigancho durante el año escolar 2017.
- Existe una relación significativa entre el componente interpersonal y el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de secundaria en una Institución Educativa de Fe y Alegría en San Juan de Lurigancho durante el año escolar 2017.
- Existe una relación significativa entre el componente adaptabilidad y el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de secundaria en una Institución Educativa de Fe y Alegría en San Juan de Lurigancho durante el año escolar 2017.
- Existe una relación significativa entre el componente manejo de estrés y el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de secundaria en una Institución Educativa de Fe y Alegría en San Juan de Lurigancho durante el año escolar 2017.
- Existe una relación significativa entre el componente estado de ánimo general y el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de secundaria en una Institución Educativa de Fe y Alegría en San Juan de Lurigancho durante el año escolar 2017.

2.5. Variables de la investigación

2.5.1. Definición conceptual de la Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional es percibida como un conjunto de capacidades que engloba la de reconocer, comprender y expresar emociones y sentimientos; la capacidad de comprender cómo los demás se sienten y se relacionan con ellos; la capacidad de manejar y controlar las emociones; la capacidad de gestionar el cambio, adaptar y

resolver problemas de carácter personal e interpersonal; y, por último, la capacidad de generar afecto positivo y automotivarse. (Bar-On, 2006)

2.5.2. Definición operacional de la Inteligencia Emocional

La inteligencia emocional fue medida a través del inventario de Bar-On ICE: NA para niños y adolescentes. Este test se adaptó y estandarizó a nuestro medio por Ugarriza y Pajares en una muestra de niños y adolescentes de Lima Metropolitana.

Tabla 1 *Matriz de operacionalización de la variable independiente inteligencia emocional*

| DIMENSIONES | INDICADORES | ÍTEMS DE PREGUNTAS | ESCALA DE MEDICIÓN |
|---|----------------------------|--|----------------------------------|
| Componente intrapersonal | Comprensión de sí mismo | 7-17-28-31-43-53 | Extremadamente bajo (69 y menos) |
| | Asertividad | | |
| | Autoconcepto | | |
| | Autorrealización | | |
| Componente interpersonal | Independencia | 2-5-10-14-20-24-36-41-45-51-55-59 | Muy bajo (70 a 79) |
| | Empatía | | Bajo (80 a 89) |
| | Relaciones interpersonales | | Medio (90 a 109) |
| Componente de adaptabilidad | Responsabilidad social | 12-16-22-25-30-34-38-44-48-57 | Alto (110 a 119) |
| | Solución de problemas | | Muy alto (120 a 129) |
| | Prueba de la realidad | | |
| Componente del manejo del estrés | Flexibilidad | 3-6-11-15-21-26-35-39-46-49-54-58 | Extremadamente alto (130 y más) |
| | Tolerancia al estrés | | |
| Componente del estado de ánimo en general | Control de los impulsos | 1-4-9-13-19-23-29-32-37-40-47-50-56-60 | |
| | Felicidad | | |
| | Optimismo | | |

Fuente: Elaboración propia de acuerdo a Ugarriza y Pajares (2005).

2.5.3. Definición conceptual del Rendimiento Académico

El rendimiento académico se precisa, de acuerdo a Martínez-Otero (2009), como resultado de conocimientos y destrezas adquiridos por medio de un proceso de estudio, de experiencia y de la acción docente.

2.5.4. Definición operacional del Rendimiento Académico

Los resultados del rendimiento académico de los estudiantes que cursaron el tercer año en el año escolar 2017, se obtuvieron mediante los registros oficiales del SIAGIE (Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa) del Ministerio de Educación. Para la presente investigación se tomó en cuenta el promedio anual que comprende la suma de las calificaciones de las once áreas curriculares por estudiante.

Tabla 2 *Matriz de operacionalización de la variable rendimiento académico*

| ÁREAS | COMPETENCIAS | NIVELES |
|---|--|-------------------------------|
| Área de Comunicación | Comprende textos orales | |
| | Se expresa oralmente | |
| | Comprende textos escritos | |
| | Produce textos escritos | |
| Área de Matemática | Interactúa con expresiones literarias | |
| | Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de cantidad | |
| | Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de regularidad, equivalencia y cambio. | |
| | Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de forma, movimiento y localización. | |
| Área de Persona, Familia y Relaciones Humanas | Actúa y piensa matemáticamente en situaciones de gestión de datos e incertidumbre. | Logro satisfactorio (18 – 20) |
| | Afirma su identidad | Logro (14 – 17) |
| Área de Educación para el Trabajo | Se desenvuelve éticamente | Proceso (11 – 13) |
| | Gestión de procesos | |
| | Ejecución de procesos | Inicio (0-10) |
| Área de Educación por el Arte | Comprensión y aplicación de tecnologías | |
| | Apreciación artística | |
| Área de Formación Ciudadana y Cívica | Expresión artística | |
| | Convive respetándose a sí mismo y a los demás | |
| Área de Educación Religiosa | Participa en asuntos públicos para promover el bien común | |
| | Comprensión doctrinal cristiana | |
| Área de Educación Física | Discernimiento de fe | |
| | Comprensión y desarrollo de la | |

| | |
|--|---|
| | corporeidad y la salud Dominio corporal y expresión creativa Convivencia e interacción sociomotriz |
| Área de Historia, Geografía y Economía | Construye interpretaciones históricas Actúa responsablemente en el ambiente Actúa responsablemente respecto a los recursos económicos |
| Área de Ciencia, Tecnología y Ambiente | Indaga, mediante métodos científicos, situaciones que pueden ser investigadas por la ciencia Explica el mundo físico, basado en conocimientos científicos Diseña y produce prototipos tecnológicos para resolver problemas de su entorno Construye una posición crítica sobre la ciencia y la tecnología en sociedad |
| Área de Inglés | Expresión y comprensión oral Comprensión de textos Producción de textos |

Fuente: Elaboración propia, adaptada de acuerdo a las Rutas del Aprendizaje, MINEDU (2015) y Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular, MINEDU (2009).

2.6. Población y muestreo

La población de la investigación comprende todos los estudiantes entre los 14 y 16 años de edad, que cursaron el tercer año de secundaria de una Institución Educativa de Fe y Alegría en San Juan de Lurigancho durante el año escolar 2017. Se priorizó este año de estudio con perspectiva a la aplicación y seguimiento a través de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional.

El marco poblacional corresponde a todas las siete aulas mixtas de tercer año, con un total de 173 estudiantes. Para la inclusión en el análisis estadístico, debían responder la totalidad de los 60 ítems del inventario. Cabe mencionar que se excluyeron a 13 estudiantes quienes no estuvieron presentes en el momento de la aplicación del test. Así mismo, 34 estudiantes que no respondieron a la totalidad de los ítems. De este modo, se redujo la muestra a 126 estudiantes quienes contestaron de manera completa al inventario.

El tipo de muestreo que se utilizó fue censal puesto que la población de 173 estudiantes ha sido seleccionada en su totalidad sin excepción alguna considerándola una muestra accesible para el estudio. De esta muestra se puede obtener las dos

variables, sea el nivel de la inteligencia emocional obtenido mediante el inventario, tal como el resultado del rendimiento académico verificado en los registros anuales.

2.7. Técnicas e instrumento de obtención de datos

La recolección de los datos correspondientes a la primera variable, inteligencia emocional, se realizó mediante la técnica de la encuesta. Para ello, se pidió la autorización al director de la institución educativa quien brindó el permiso. Se aplicó el inventario de inteligencia emocional de Bar-On ICE: NA, a todos los estudiantes de tercer año durante las horas pedagógicas de las docentes responsables del área curricular de PFRH (Persona, familia y relaciones humanas) quienes son las autoras de la presente investigación.

Cabe resaltar que los estudiantes están habituados a resolver diferentes inventarios como parte de las estrategias aplicadas durante las sesiones en el área curricular en mención. Al inicio se les dio a conocer el objetivo de la prueba como una forma de motivar a que respondan con sinceridad a cada uno de los ítems. Se les pidió completar los datos generales que indica el inventario, leer cuidadosamente cada enunciado y responder utilizando la escala de Likert (muy rara vez, rara vez, a menudo y muy a menudo) de acuerdo a su percepción. Durante el desarrollo se atendió a varios estudiantes para esclarecer algunas dudas en cuanto a los intervalos de las respuestas. No se estableció un límite de tiempo, sin embargo ningún estudiante sobrepasó los 35 minutos.

Para la obtención de los datos de la variable rendimiento académico, se solicitó a la subdirección los registros oficiales del SIAGIE del total de las once áreas de los estudiantes del tercer año.

2.7.1. Adaptación y estandarización del inventario Bar-On ICE:NA para Lima Metropolitana, Perú

El instrumento estandarizado por la Doctora Nelly Ugarriza y la Magister Liz Pajares fue aplicado en una muestra de 3375 estudiantes entre las edades de 7 y 18 años en Lima Metropolitana. Asimismo, fue adaptado en dos versiones, la abreviada de 30 ítems y la completa de 60 ítems; esta última ha sido utilizada en este estudio.

El instrumento completo consta de 60 preguntas que se relacionan con los cinco componentes de la inteligencia emocional: intrapersonal, interpersonal,

adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general (Ugarriza y Pajares, 2005). Además, cuenta con una variable de control (impresión positiva), que permite evidenciar la validez de la prueba en general.

Las respuestas del instrumento se presentan en una escala Likert de cuatro opciones:

Tabla 3 *Escala Likert del inventario Bar-On*

| Escala | Descripción |
|--------|--------------|
| 1 | Muy rara vez |
| 2 | Rara vez |
| 3 | A menudo |
| 4 | Muy a menudo |

Fuente: Ugarriza N. y Pajares L.(2005)

Tabla 4 *Ficha técnica del inventario de Bar-On ICE: NA*

| | |
|--------------------|--|
| Nombre Original | EQi-YV BarOn Emotional Quotient Inventory |
| Autor | Reuven Bar-On |
| Adaptación peruana | Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares |
| Administración | Individual o Colectivo |
| Formas | Completa y Abreviada |
| Duración | Sin límite de tiempo (Forma completa: 20 a 25 minutos) |
| Aplicación | Niños y adolescentes entre 7 y 18 años |
| Puntuación | Calificación computarizada |
| Significación | Evaluación de las habilidades emocionales y sociales |
| Tipificación | Baremos Peruanos |
| Usos | Educacional, clínico, jurídico, médico y en la investigación |

Fuente: Ugarriza N. y Pajares L.(2005)

El instrumento aplicado goza de validez de contenido y confiabilidad. Sin embargo, dadas las características singulares de la población en estudio se optó por utilizar el Alfa de Cronbach para determinar el coeficiente de confiabilidad que arrojó el siguiente resultado:

Tabla 5 *Coefficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach*

| Estadísticas de fiabilidad | |
|----------------------------|----------------|
| Alfa de Cronbach | N de elementos |
| 0,752 | 20 |

Fuente: Elaboración propia

El coeficiente de confiabilidad es de 0.752 interpretándose como aceptable.

2.8. Técnicas de análisis de información

Siguiendo la metodología, se utilizó el programa computarizado que acompaña al inventario de Bar-On ICE: NA para obtener los perfiles de inteligencia emocional de los estudiantes. Se digitaron las 60 respuestas de cada test y de manera automática el sistema arrojó el nivel de inteligencia emocional general y de los cinco componentes.

Las investigadoras optaron por considerar datos no validos aquellos correspondientes a encuestas con preguntas no respondidas. Por consiguiente, los 161 estudiantes que respondieron, solo 126 (71 varones y 55 mujeres) fueron considerados en el presente análisis. Las 34 encuestas con preguntas no respondidas fueron excluidas.

En seguida, se construyó la matriz de datos en Microsoft Excel con el traslado de los resultados del inventario. Paralelamente, se pasaron los promedios anuales desde los registros del SIAGIE a la referida matriz.

Se utilizó el programa SPSS 24: estadísticos descriptivos, porcentajes en tablas y gráficas para presentar la distribución de frecuencias de la información recogida, así como tablas de contingencias.

El análisis cuantitativo de los datos obtenidos se realizó considerando las escalas de medición determinada para las variables y métodos estadísticos que permitieron describir e inferir las características de las variables en estudio.

Para la estadística inferencial se utilizó el coeficiente de correlación de rho de Spearman que comprende procedimientos de instrumentos que usan escalas tipo Likert y que se aplican en variables de un nivel de medición ordinal, de mayor a menor, de modo que los casos de análisis pueden ordenarse por rangos.

La correlación varía de -1.0, interpretándose como correlación negativa perfecta, a +1.0 correlación positiva perfecta. Si el resultado fuese 0, habría una ausencia de correlación entre las variables. (Hernández, Fernandez, Baptista. 2010)

Tabla 6 Interpretación del coeficiente rho de Spearman

| Valor | Criterio |
|-------------------|--------------------------------|
| $R = 1.00$ | Correlación perfecta, positiva |
| $0.90 < r < 1$ | Correlación muy alta |
| $0.70 < r < 0.90$ | Correlación alta |
| $0.40 < r < 0.70$ | Correlación moderada |
| $0.20 < r < 0.40$ | Correlación muy baja |
| $r = 0.00$ | Correlación nula |
| $R = -1.00$ | Correlación perfecta, negativa |

Fuente: Elaboración propia, adaptada de acuerdo a "El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización". Martínez, R., Tuya, L., Martínez, M., Pérez, A. y Cánovas, A. (2009).



CAPÍTULO III: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En el presente capítulo se muestra los resultados cuantitativos obtenidos a través del análisis estadístico con el programa de SPSS 24 que ha permitido la correlación de las variables (inteligencia emocional y rendimiento académico) de esta investigación.

El objetivo del estudio es determinar qué relación existe entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de secundaria en una Institución Educativa de Fe y Alegría en San Juan de Lurigancho durante el año escolar 2017. La muestra pertenece a las siete aulas con un total de 126 estudiantes.

3.1. Descripción de los resultados

El número de escalas de medición utilizadas por la Dra. Nelly Ugarriza sirven de referencia para la medición de los niveles de la inteligencia emocional y sus respectivos componentes.

Variable inteligencia emocional – componente intrapersonal

Tabla 7 Niveles del componente intrapersonal

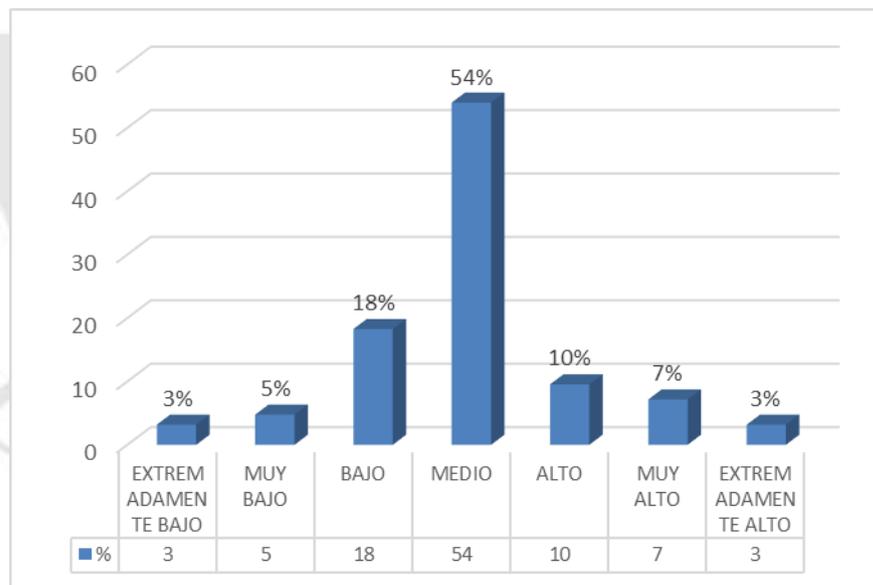
| Niveles | f | % |
|---------------------|-----|-----|
| Extremadamente bajo | 4 | 3 |
| Muy bajo | 6 | 5 |
| Bajo | 23 | 18 |
| Medio | 68 | 54 |
| Alto | 12 | 10 |
| Muy alto | 9 | 7 |
| Extremadamente alto | 4 | 3 |
| Total | 126 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 7 se observa los resultados de la medición del componente intrapersonal con sus respectivos niveles, la frecuencia (f) y el porcentaje (%). El total está constituido por 126 estudiantes (= 100%).

Referente al componente intrapersonal de la inteligencia emocional en estudiantes de la Institución Educativa Fe y Alegría, se observa que el 3%, equivalente a 4 estudiantes, presentan una capacidad emocional extremadamente bajo; el 5%, que representa a 6 estudiantes, poseen una capacidad emocional muy baja; el 18% de la población representada por 23 estudiante, obtiene una capacidad emocional baja; el 54% de la población, es decir 68 estudiantes, evidencian una capacidad emocional media; el 10% de la población que representa a 12 estudiantes, muestran una capacidad emocional alta; el 7% de la población, es decir 9 estudiantes, reflejan una capacidad emocional muy alta y el 3%, equivalente a 4 estudiantes, presentan una capacidad emocional extremadamente alto.

Figura 2 Niveles del componente intrapersonal



Fuente: Elaboración propia

En la figura 2, el componente intrapersonal evidencia la mayor cantidad de la muestra en el nivel medio, representado por el 54% de los estudiantes por lo que se infiere que comprenden sus emociones, expresan y comunican con facilidad sus sentimientos y necesidades. (Ugarriza, 2001)

Sin embargo, el 23% de la muestra requiere un mayor desarrollo de la autocomprensión emocional por encontrarse en los niveles bajo y muy bajo.

Variable inteligencia emocional – componente interpersonal

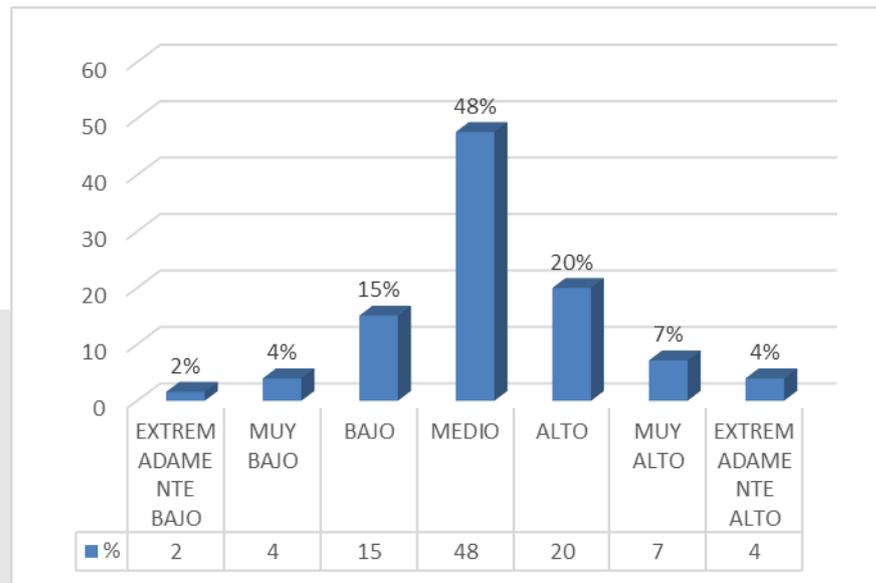
Tabla 8 Niveles del componente interpersonal

| Niveles | f | % |
|---------------------|-----|-----|
| Extremadamente bajo | 2 | 2 |
| Muy bajo | 5 | 4 |
| Bajo | 19 | 15 |
| Medio | 60 | 48 |
| Alto | 26 | 20 |
| Muy alto | 9 | 7 |
| Extremadamente alto | 5 | 4 |
| Total | 126 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 8, referente al componente interpersonal de la inteligencia emocional en estudiantes de la Institución Educativa Fe y Alegría, se observa que el 2%, equivalente a 2 estudiantes, presentan una capacidad emocional extremadamente baja; el 4% estos es 5 estudiantes, poseen una capacidad emocional muy baja; el 15% de la población representada por 19 estudiantes, obtienen una capacidad emocional baja; el 48%, es decir 60 estudiantes, evidencia una capacidad emocional media; el 21% de la población que representa a 26 estudiantes, muestran una capacidad emocional alta; el 7% de la población, es decir 9 estudiantes, reflejan una capacidad emocional muy alta y el 4%, equivalente a 5 estudiantes, presentan una capacidad emocional extremadamente alta.

Figura 3 Niveles del componente interpersonal



Fuente: Elaboración propia

La figura 3 muestra el 79% de los estudiantes entre los niveles medio hasta extremadamente alto que refleja desarrollada una mayor capacidad de empatía, de escucha y relaciones satisfactorias con los demás. (Ugarriza, 2001)

Variable inteligencia emocional – adaptabilidad

Tabla 9 Niveles del componente adaptabilidad

| Niveles | f | % |
|---------------------|-----|-----|
| Extremadamente bajo | 3 | 2 |
| Muy bajo | 6 | 5 |
| Bajo | 7 | 6 |
| Medio | 33 | 26 |
| Alto | 42 | 33 |
| Muy alto | 23 | 18 |
| Extremadamente alto | 12 | 10 |
| Total | 126 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 9, referente al componente adaptabilidad de la inteligencia emocional en estudiantes de la Institución Educativa Fe y Alegría, se observa que el 2%, equivalente a 3 estudiantes, presentan una capacidad emocional extremadamente

baja; el 5% estos son 6 estudiantes, poseen una capacidad emocional muy baja; el 6% de la población que representa a 7 estudiantes, obtienen una capacidad emocional baja; el 26% de los estudiantes, es decir 33 estudiantes, evidencian una capacidad emocional media; el 33% de la población que representa a 42 estudiantes, muestran una capacidad emocional alta; el 18% de la población, es decir 23 estudiantes, reflejan una capacidad emocional muy alta y el 10%, equivalente a 12 estudiantes, presentan una capacidad emocional extremadamente alta.

Figura 4 Niveles del componente adaptabilidad



Fuente: Elaboración propia

En la figura 4 se visualiza la mayor cantidad de estudiantes (33%) en el nivel alto, seguido por el 18% en muy alto y el 10% en extremadamente alto. Este resultado sugiere estudiantes flexibles a los cambios con la capacidad de enfrentar nuevas situaciones y generar soluciones a los diversos problemas que se van presentando en su vida cotidiana. (Ugarriza, 2001)

Variable inteligencia emocional – manejo de estrés

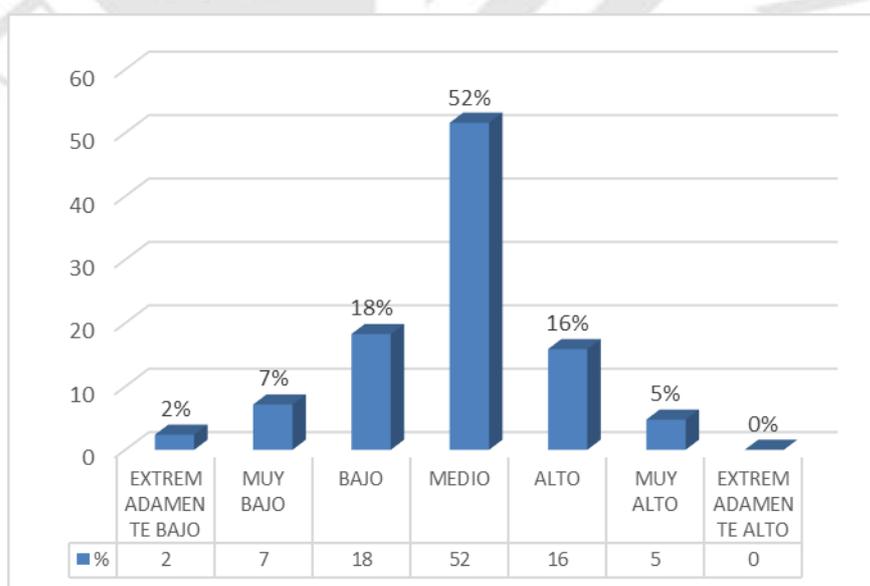
Tabla 10 Niveles del componente manejo de estrés

| Niveles | f | % |
|---------------------|-----|-----|
| Extremadamente bajo | 3 | 2 |
| Muy bajo | 9 | 7 |
| Bajo | 23 | 18 |
| Medio | 65 | 52 |
| Alto | 20 | 16 |
| Muy alto | 6 | 5 |
| Extremadamente alto | 0 | 0 |
| Total | 126 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 10, referente al componente manejo del estrés en estudiantes de la Institución Educativa Fe y Alegría, se observa que el 2%, equivalente a 3 estudiantes, presentan una capacidad emocional extremadamente baja; el 7%, representado por 9 estudiantes, poseen una capacidad emocional muy baja; el 18% de la población correspondiente a 23 estudiantes, obtienen una capacidad emocional baja; el 52% de la población que representa a 65 estudiantes, evidencian una capacidad emocional media; el 16% de la población, es decir 20 estudiantes, muestran una capacidad emocional alta y el 5% de la población, es decir 6 estudiantes, reflejan una capacidad emocional muy alta. Asimismo, se observa que el nivel extremadamente alto es de 0%.

Figura 5 Niveles del componente manejo de estrés



Fuente: Elaboración propia

El resultado representado en la figura 5, indica mayor equilibrio en los niveles del componente manejo de estrés. El 52% se encuentra en medio mientras el 21% está comprendido en alto y muy alto. Al otro extremo, el 27% está disperso entre bajo, muy bajo y extremadamente bajo. Este hallazgo afirma que el 73% de la muestra trabaja bien en situaciones de presión respondiendo a un adecuado control de impulsos. (Ugarriza, 2001)

Variable inteligencia emocional – estado de ánimo general

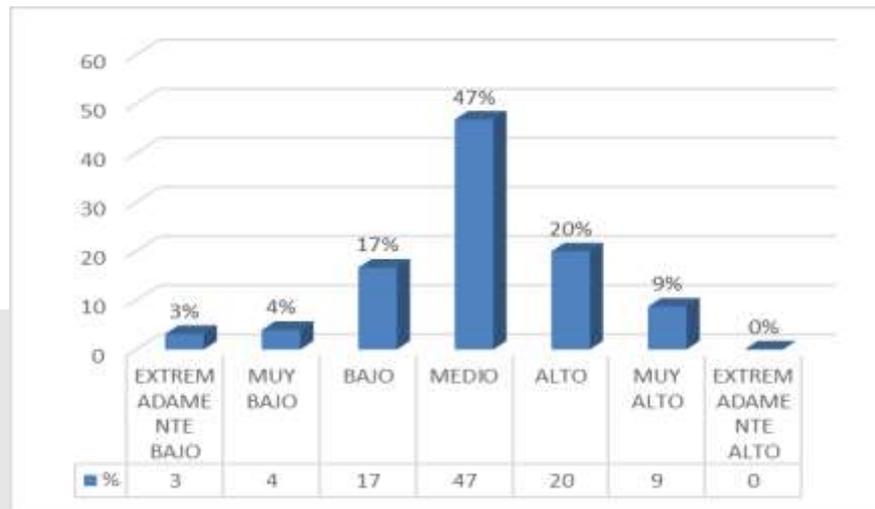
Tabla 11 *Niveles del componente estado de ánimo general*

| Niveles | f | % |
|---------------------|-----|-----|
| Extremadamente bajo | 4 | 3 |
| Muy bajo | 5 | 4 |
| Bajo | 21 | 17 |
| Medio | 59 | 47 |
| Alto | 26 | 20 |
| Muy alto | 11 | 9 |
| Extremadamente alto | 0 | 0 |
| Total | 126 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 11, referente al componente estado de ánimo general de la inteligencia emocional en estudiantes de la Institución Educativa Fe y Alegría, se observa que el 3%, equivalente a 4 estudiantes, presentan una capacidad emocional extremadamente baja; el 4% estos son 5 estudiantes, poseen una capacidad emocional muy baja; el 17% de la población que representa a 21 estudiantes, obtienen una capacidad emocional baja; el 47% de los estudiantes, es decir 59 estudiantes, evidencian una capacidad emocional media; el 21% de la población que representa a 26 estudiantes, muestran una capacidad emocional alta y el 9% de la población, es decir 11 estudiantes, reflejan una capacidad emocional muy alta y no se presentan estudiantes en el nivel extremadamente alto.

Figura 6 Niveles del componente estado de ánimo general



Fuente: Elaboración propia

La figura 6 evidencia un resultado similar al componente adaptabilidad dado que la muestra acumula la mayor cantidad de estudiantes en medio (47%) mientras hacia el margen bajo, muy bajo y extremadamente bajo, tal como alto, muy alto y extremadamente alto, se distribuye el 24% y 29% respectivamente. Se deduce que casi la mitad de los estudiantes tendría una mejor capacidad para apreciar de manera positiva la vida mientras que otros manifestarían dificultades para disfrutar la vida con felicidad y optimismo. (Ugarriza, 2001)

Variable inteligencia emocional

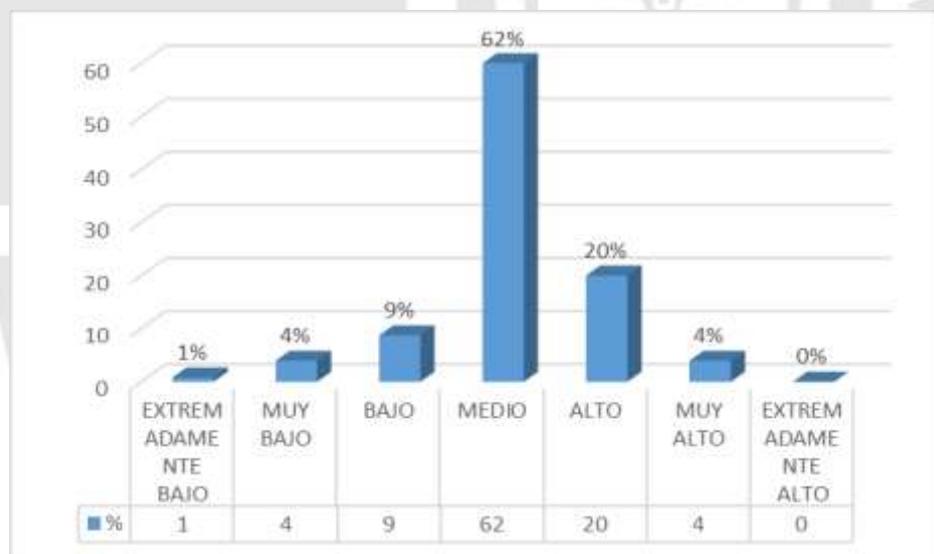
Tabla 12 Niveles de la variable inteligencia emocional

| Niveles | f | % |
|---------------------|-----|-----|
| Extremadamente bajo | 1 | 1 |
| Muy bajo | 5 | 4 |
| Bajo | 11 | 9 |
| Medio | 78 | 62 |
| Alto | 26 | 20 |
| Muy alto | 5 | 4 |
| Extremadamente alto | 0 | 0 |
| Total | 126 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 12, referente a la variable inteligencia emocional en estudiantes de la Institución Educativa Fe y Alegría, destaca que: el 1%, es decir 1 estudiante, presenta una capacidad emocional extremadamente baja; el 4%, estos son 5 estudiantes, poseen una capacidad emocional muy baja; el 9% de la población que representa a 11 estudiantes, obtienen una capacidad emocional baja. Asimismo, el 62% de los estudiantes, es decir 78 estudiantes, evidencian una capacidad emocional media; el 20% de la población que representa a 26 estudiantes, muestran una capacidad emocional alta; el 4% de la población, es decir 5 estudiantes reflejan una capacidad emocional muy alta y no se presentan estudiantes en el nivel extremadamente alto.

Figura 7 Niveles de la variable inteligencia emocional



Fuente: Elaboración propia

La figura 7 recoge el resultado total de la inteligencia emocional donde se reafirma que los estudiantes en un mayor porcentaje poseen un nivel medio (62%). Resulta positivo el 24% con un alto y muy alto nivel superando el 14% con un bajo, muy bajo y extremadamente bajo nivel. No obstante, se reconoce la necesidad de elevar el nivel de inteligencia emocional para mejorar las habilidades personales, emocionales y sociales. (Bar-On, 2006)

El presente estudio ha utilizado el número de escalas (7) consideradas en el inventario original de Ugarriza. En comparación con otras investigaciones de referencia, encontramos que los autores optaron por fusionar las escalas hasta tres niveles como mínimo y cinco como máximo. De esta manera, la comparación se dificulta por no

encontrar una clara equivalencia de los resultados de la inteligencia emocional y sus respectivos componentes.

Los niveles de medición mencionado por Pérez (2013) son alta, promedio, baja y muy baja, mientras Guerrero (2014) considera alto, promedio alto, promedio, promedio bajo y bajo. Cristobal (2016) toma en cuenta los niveles excelentemente desarrollada, adecuada y deficiente. Por último, Rodrich (2017) señala promedio, bajo, muy bajo y marcadamente bajo.

Variable rendimiento académico

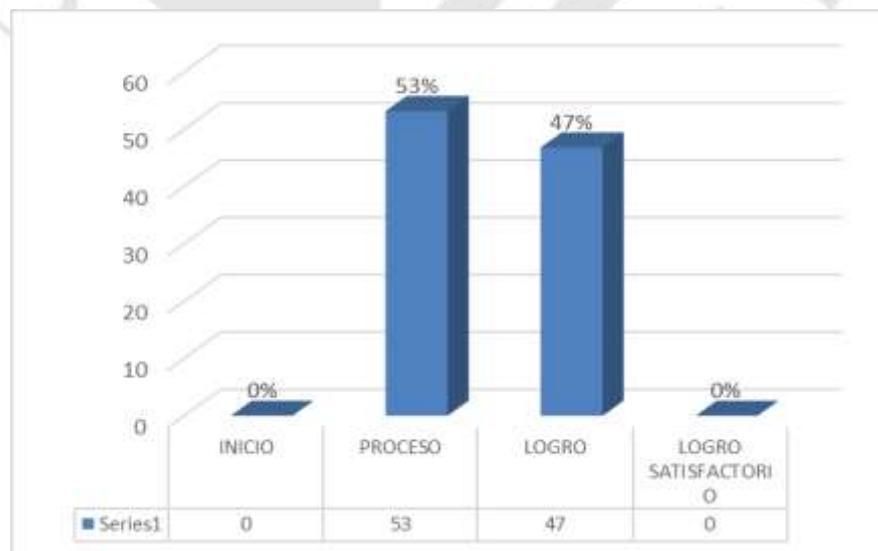
Tabla 13 *Niveles de la variable rendimiento académico*

| Niveles | f | % |
|---------------------|-----|-----|
| Inicio | 0 | 0 |
| Proceso | 67 | 53 |
| Logro | 59 | 47 |
| Logro satisfactorio | 0 | 0 |
| Total | 126 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 13, referido a los niveles del rendimiento académico en los estudiantes de la Institución Educativa Fe y Alegría, se observa que el 53% de ellos que representa a 67 estudiantes, logran el nivel de proceso y el 47% que representa 59 estudiantes, obtienen el nivel de logro.

Figura 8 *Niveles de la variable rendimiento académico*



Fuente: Elaboración propia

La figura 8 demuestra el rendimiento académico de los estudiantes que se encuentran en proceso (53%) y logro (47%) es decir que el promedio general que han logrado es susceptible a ser mejorado.

3.2. Descripción y análisis de la correlación de variables

Las hipótesis fueron probadas y analizadas mediante el método estadístico de coeficiente de correlación de Spearman. Al observar los resultados de la contrastación de las mismas, encontramos que el coeficiente de correlación entre las variables inteligencia emocional y rendimiento académico resulta un rho de 0.767 que se interpreta como una correlación alta. Sin embargo, las correlaciones entre la variable rendimiento académico con cada una de los componentes de la variable inteligencia emocional (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general), que dan como resultado coeficientes de correlación entre 0.424 y 0.749, son significativamente menores.

Esto alude que la muestra en estudio presenta una inteligencia emocional en promedio homogénea, pero en lo que refiere a cada uno de los componentes presentan valores más heterogéneos, los mismo que generan una mayor dispersión y en consecuencia coeficientes de correlación menores.

A continuación, se presenta la contrastación de la hipótesis general y de las hipótesis específicas con los resultados obtenidos, con su respectiva descripción y análisis.

- Contrastación de la hipótesis general (Existe una relación significativa entre el nivel de inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de secundaria en una Institución Educativa de Fe y Alegría en San Juan de Lurigancho durante el año escolar 2017)

Tabla 14 *Correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico*

| | | Rendimiento académico | Inteligencia emocional |
|------------------------|------------------------|-----------------------------|------------------------|
| Rho de Spearman | Rendimiento académico | Coefficiente de correlación | ,767 |
| | | Sig. (bilateral) | ,001 |
| | | N | 126 |
| Inteligencia emocional | Inteligencia emocional | Coefficiente de correlación | ,767 |
| | | Sig. (bilateral) | ,001 |
| | | N | 126 |

Nota: La correlación es significativa en el nivel 0,05

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 14 se observa que sí existe relación significativa alta entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los estudiantes de la Institución Educativa Fe y Alegría. Se obtuvo un coeficiente de rho = 0,767, que representa una correlación positiva alta con $\rho = 0,001$ ($\rho < 0,05$), cuanto mayor sean los resultados de inteligencia emocional, mejor serán los resultados del rendimiento académico. Se rechaza la hipótesis nula, y por lo tanto, se valida la hipótesis general.

Los estudios realizados por Bar-On (2006), sobre la aplicación de su inventario en diversos lugares de Sudáfrica, Canadá y Estados Unidos, indican también una relación existente entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Cabe mencionar que el test es de carácter predictivo por permitir identificar y predecir quién se desempeñará bien en la escuela y quién no.

Asimismo, Extremera y Berrocal (2003), constatan en sus estudios la capacidad predictiva y explicativa de la inteligencia emocional como efecto mediador en el rendimiento escolar en estudiantes de ESO (Educación secundaria obligatoria) de tercero y cuarto ciclo. Al igual que Bar-On, a pesar de haber aplicado diferentes instrumentos, se reafirma la relación existente entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

Otras investigaciones, como la de Pulido y Herrera (2016), hallaron también una relación entre ambas variables. De acuerdo a los resultados estadísticos precisan que los estudiantes con mayor nivel de inteligencia emocional, logran un mayor nivel de rendimiento académico.

De la misma manera coinciden Quinto y Roig (2015), quienes utilizaron el inventario de Bar-On EQ-i: YV en un Instituto de Enseñanza Secundaria de

Alicante/España y determinaron la relación existente entre inteligencia emocional y rendimiento académico. Especificaron que a mayor nivel de inteligencia emocional, los estudiantes alcanzarán mayor rendimiento académico.

Una investigación realizada por Alonso (2014) con estudiantes de 4to grado de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) afirma que sí existe relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Sin embargo, esta relación es mediada por las estrategias de aprendizaje y la motivación académica por lo que concluye que el nexo es indirecto.

Kang, Day & Meara (2006) aseguran que las personas que actúan con una inteligencia emocional y social adecuadamente desarrollada, son más exitosas en sus relaciones personales y en el ámbito profesional.

En concordancia con los estudios mencionados se reafirma la hipótesis general de esta investigación, la existencia de una relación directa del constructo inteligencia emocional con el rendimiento académico, a pesar de la existencia de trabajos de investigación que demuestran una relación indirecta. Se concluye que el desarrollo de la inteligencia emocional es importante para promover mejores resultados académicos.

Por el contrario, Olivo (2017) niega la hipótesis al demostrar un nivel de correlación muy baja con una significación de $p=0,136$. Este resultado es mayor a 0,005 que obliga aceptar la hipótesis nula, afirmando que la inteligencia emocional no se relaciona con el rendimiento académico.

Con estos resultados podrían demostrarse que existen otros factores como las características propias de los estudiantes, la situación familiar, la edad, el sexo, el ámbito socioeconómico, entre otras que intervienen en el rendimiento académico.

- Contrastación de la hipótesis específica 1 (Existe una relación significativa entre el componente intrapersonal y el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de secundaria en una Institución Educativa de Fe y Alegría en San Juan de Lurigancho durante el año escolar 2017)

Tabla 15 *Correlación entre el componente intrapersonal y el rendimiento académico*

| | | Rendimiento académico | Intrapersonal |
|-----------------|-----------------------|-----------------------------|---------------|
| Rho de Spearman | Rendimiento académico | Coefficiente de correlación | ,598 |
| | | Sig. (bilateral) | ,001 |
| | | N | 126 |
| Intrapersonal. | | Coefficiente de correlación | ,598 |
| | | Sig. (bilateral) | ,001 |
| | | N | 126 |

Nota: La correlación es significativa en el nivel 0,05
Fuente: Elaboración propia

En la tabla 15 se observa que sí existe relación significativa entre el componente intrapersonal y el rendimiento académico en los estudiantes de la Institución Educativa Fe y Alegría.

Se obtuvo un coeficiente de rho = 0,598, que representa una correlación positiva moderada con $\rho = 0,001$ ($\rho < 0,05$), cuanto mayor sean los resultados del componente intrapersonal de la inteligencia emocional, mejor serán los resultados del rendimiento académico. Se rechaza la hipótesis nula, y por lo tanto, se valida la hipótesis específica 1.

La correlación entre el componente intrapersonal y el rendimiento académico se encuentra en varios estudios a un nivel muy bajo como lo observamos en los estudiantes del VII ciclo de Educación Básica Regular investigados por Cristóbal (2016) quien presenta un coeficiente de rho de 0,312. Menos significativo aún es el resultado de Blázquez (2011), con estudiantes de posgrado que presenta una correlación de $r = 0,200$. Semejante resultado obtienen los estudiantes de quinto año de educación secundaria, muestra priorizada por Palacios (2010) cuyo nivel de $r = 0,385$, declarándose una correlación muy baja.

Todos los resultados obtenidos en los estudios mencionados difieren de la presente investigación por lo que se infiere que si se potencia los subcomponentes como la comprensión emocional de sí mismo, la asertividad, el autoconcepto, la autorrealización y la independencia, se podría mejorar el rendimiento académico en los estudiantes de tercer año de la Institución Educativa Fe y Alegría en San Juan de Lurigancho.

- Contrastación de la hipótesis específica 2 (Existe una relación significativa entre el componente interpersonal y el rendimiento académico de

los estudiantes de tercer año de secundaria en una Institución Educativa de Fe y Alegría en San Juan de Lurigancho durante el año escolar 2017)

Tabla 16 *Correlación entre el componente interpersonal y el rendimiento académico*

| | | Rendimiento académico | Interpersonal |
|-----------------|-----------------------|-----------------------------|---------------|
| Rho de Spearman | Rendimiento académico | Coefficiente de correlación | ,576 |
| | | Sig. (bilateral) | ,001 |
| | | N | 126 |
| Interpersonal. | | Coefficiente de correlación | ,576 |
| | | Sig. (bilateral) | ,001 |
| | | N | 126 |

Nota: La correlación es significativa en el nivel 0,05
Fuente: Elaboración propia

En la tabla 16 se observa que sí existe relación significativa entre el componente interpersonal y el rendimiento académico en los estudiantes de la Institución Educativa Fe y Alegría. Se obtuvo un coeficiente de rho = 0,576, que representa una correlación positiva moderada con $\rho = 0,001$ ($\rho < 0,05$), cuanto mayor sean los resultados del componente interpersonal de la inteligencia emocional, mejor serán los resultados del rendimiento académico. Se rechaza la hipótesis nula, y por lo tanto, se valida la hipótesis específica 2.

Una asociación muy débil entre las dos variables encuentra Manrique (2012) en estudiantes del V ciclo de educación primaria, con sólo 0,230 de correlación. Muy al contrario, Cuellar (2012) en una muestra de estudiantes pertenecientes a primer grado y sexto grado de primaria, manifiesta una correlación alta ($r = 0,71$) deduciendo que los estudiantes con un alto nivel de capacidad interpersonal tendrán también un alto rendimiento académico. López (2008) encontró relaciones significativas en la escala interpersonal con un $r = 0,241$ en ingresantes a la Universidad Nacional Federico Villarreal.

En relación con nuestra hipótesis, se observa una significancia mayor. Eso explicaría la necesidad que en el entorno educativo donde se desenvuelven nuestros estudiantes, deben desarrollar más las habilidades de la empatía, entablar sanas relaciones interpersonales y demostrar responsabilidad social para mejores logros académicos.

Esto también lo afirma Borba (2012) haciendo referencia a Alves quien menciona lo beneficioso de una buena relación con los pares y la aprobación en el seno del grupo es considerada como uno de los indicadores de desarrollo más importante. Algunos estudios dejan ver que los niños que son aceptados por los pares se inclinan a presentar mejor ajuste escolar, niveles más altos de amistad y actúan en medios sociales más ricos.

De acuerdo con Goleman (1996) se infiere la importancia que cobra la habilidad interpersonal especialmente en el ámbito académico, un espacio donde se promueve el trabajo en equipo. Entender a otras personas, saber qué los motiva y cómo trabajan, es la clave para un efectivo trabajo cooperativo.

- Contrastación de la hipótesis específica 3 (Existe una relación significativa entre el componente adaptabilidad y el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de secundaria en una Institución Educativa de Fe y Alegría en San Juan de Lurigancho durante el año escolar 2017)

Tabla 17 *Correlación entre el componente adaptabilidad y el rendimiento académico*

| | | Rendimiento académico | Adaptabilidad |
|-----------------|-----------------------|-----------------------------|---------------|
| Rho de Spearman | Rendimiento académico | Coefficiente de correlación | ,424 |
| | | Sig. (bilateral) | ,001 |
| | | N | 126 |
| Adaptabilidad. | | Coefficiente de correlación | ,424 |
| | | Sig. (bilateral) | ,001 |
| | | N | 126 |

Nota: La correlación es significativa en el nivel 0,05
Fuente: Elaboración propia

En la tabla 17 se observa que sí existe relación significativa entre el componente adaptabilidad y el rendimiento académico en los estudiantes de la Institución Educativa Fe y Alegría. Se obtuvo un coeficiente de rho = 0,424, que representa una correlación positiva moderada con $p = 0,001$ ($p < 0,05$), cuanto mayor sean los resultados del componente adaptabilidad de la inteligencia emocional, mejor serán los resultados del rendimiento académico. Se rechaza la hipótesis nula, y por lo tanto, se valida la hipótesis específica 3.

Paez y Castaño (2015) encontraron relación significativa con el componente adaptabilidad en estudiantes universitarios de la Universidad de Manizales en Colombia, específicamente en la facultad de medicina con un $r = 0,387$.

En el estudio de Pérez (2013) se evidencia una correlación lineal directa débil entre el componente adaptabilidad y el rendimiento académico. Cabe señalar que la investigación se enfocó en las áreas de matemática y comunicación cuyo rendimiento pertenecen a estudiantes de quinto año de educación secundaria, que el mismo autor determina flexibles y efectivos en el momento de presentarse cambios.

Buenrostro et al. (2011) hallaron correlaciones positivas significativas entre los componentes de la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de once y doce años de edad. No obstante, resaltan el resultado obtenido del componente de adaptabilidad llegando a $r = 0,239$. De igual manera, Zambrano (2011) encontró que el mismo componente se relaciona positiva y significativamente con un $r = 0,365$ en estudiantes de segundo año de educación secundaria de una institución educativa del Callao.

Por otro lado, Manrique (2012) con estudiantes de V ciclo de primaria, niega la correlación debido a un valor de rho muy bajo (0,083) y concluye con la aceptación de la hipótesis nula.

Por los resultados obtenidos en el estudio y los hallazgos de las investigaciones mencionadas no se puede negar una relación lo que probaría que las habilidades que forman parte de la adaptabilidad como la solución de problemas, la prueba de realidad y la flexibilidad son sumamente necesarias para que los estudiantes puedan adecuarse a las diferentes situaciones de la demanda educativa.

Se puede colegir que en un mundo actual tan cambiante, las exigencias en la escuela deben ser cada vez mayores para la inserción en el campo laboral; eso implica reforzar la adaptabilidad porque se necesita personas capaces de asumir nuevos retos. Esto ayudaría a mejorar su rendimiento no solo en la escuela sino en lo que le toca vivir más adelante.

- *Contrastación de la hipótesis específica 4* (Existe una relación significativa entre el componente manejo de estrés y el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de secundaria en una Institución Educativa de Fe y Alegría en San Juan de Lurigancho durante el año escolar 2017)

Tabla 18 *Correlación entre el componente manejo de estrés y rendimiento académico*

| | | Rendimiento académico | Manejo de estrés. |
|-------------------|-----------------------|-----------------------------|-------------------|
| Rho de Spearman | Rendimiento académico | Coefficiente de correlación | ,749 |
| | | Sig. (bilateral) | ,001 |
| | | N | 126 |
| Manejo de estrés. | de | Coefficiente de correlación | ,749 |
| | | Sig. (bilateral) | ,001 |
| | | N | 126 |

Nota: La correlación es significativa en el nivel 0,05
Fuente: Elaboración propia

En la tabla 18 se observa que sí existe relación significativa entre el componente manejo de estrés y el rendimiento académico en los estudiantes de la Institución Educativa Fe y Alegría. Se obtuvo un coeficiente de rho = 0,749, que representa una correlación positiva alta con $p = 0,001$ ($p < 0.05$), cuanto mayor sean los resultados del componente manejo de estrés de la inteligencia emocional, mejor serán los resultados del rendimiento académico. Se rechaza la hipótesis nula, y por lo tanto, se valida la hipótesis específica 4.

En el estudio de Santamaría y Valdés (2017) con alumnos de educación secundaria obligatoria (ESO) en un centro insertado de una línea de Castilla La Mancha, encontraron que el componente manejo de estrés es el único predictivo para los altos resultados académicos.

En la investigación de Palomino (2015) con estudiantes de la facultad de educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, se halló una correlación significativa del componente manejo de estrés de la inteligencia emocional con $p = 0,012$ ($p < 0.05$).

Por otra parte, Guerrero (2014) halló relaciones significativas entre el componente manejo de estrés y la inteligencia emocional en las áreas de matemática y comunicación en estudiantes de quinto año de instituciones públicas del Callao. Culmina con la observación que los estudiantes con mayor rendimiento académico poseen la capacidad de percibir las demandas escolares y responder con un conjunto de estrategias para resolverlas sin debilitarse, es decir actuar con un adecuado nivel de manejo de estrés.

Como se percibe en las investigaciones mencionadas, el manejo del estrés se relaciona directamente con el rendimiento académico. Se estima a partir de estos resultados que la habilidad de control de estrés facilita enfrentar situaciones difíciles que requieren responder con ecuanimidad, sin desfallecer ante la adversidad. (Ugarriza, 2001)

Además, el componente manejo del estrés comprende también la habilidad de manejar los impulsos que vienen a ser necesario para medir las posibles reacciones frente a un contexto escolar adolescente. En el caso de nuestra población investigada, siendo las agresiones físicas y verbales una problemática, podríamos afirmar que al manejar mejor los impulsos, nuestros estudiantes estarían en ventaja para el cumplimiento de sus metas escolares.

- *Contrastación de la hipótesis específica 5* (Existe una relación significativa entre el componente estado de ánimo general y el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de secundaria en una Institución Educativa de Fe y Alegría en San Juan de Lurigancho durante el año escolar 2017)

Tabla 19 *Correlación entre el componente estado de ánimo general y el rendimiento académico*

| | | Rendimiento académico | Estado de ánimo general |
|-----------------|-----------------------|-----------------------------|-------------------------|
| Rho de Spearman | Rendimiento académico | Coefficiente de correlación | ,542 |
| | | Sig. (bilateral) | ,001 |
| | | N | 126 |
| | Estado de ánimo | Coefficiente de correlación | ,542 |
| | | Sig. (bilateral) | ,001 |
| | | N | 126 |

Nota: La correlación es significativa en el nivel 0,05

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 19 se observa que sí existe relación significativa entre el componente estado de ánimo general y el rendimiento académico en los estudiantes de la Institución Educativa Fe y Alegría. Se obtuvo un coeficiente de rho = 0,542, que representa una correlación positiva moderada con $\rho = 0,001$ ($\rho < 0,05$), cuanto mayor sean los resultados del componente estado de ánimo general de la inteligencia emocional, mejor serán los resultados del rendimiento académico. Se rechaza la hipótesis nula, y por lo tanto, se valida la hipótesis específica 5.

La muestra de nuestro estudio posee una correlación significativa moderada ($\rho = 0,542$) lo que indica que para nuestros estudiantes el disfrutar de una actitud positiva frente a la existencia podría estar contribuyendo a que sus retos académicos sean superados con mayor facilidad.

El resultado obtenido por Alonzo (2018) en estudiantes de tercer grado de educación primaria de una institución educativa en Barranca, demostró una relación significativa en el área de matemática entre el cociente emocional de estado de ánimo general y el rendimiento académico con un $\rho = 0,536$. Siendo un área que exige el dominio de capacidades más complejas, es importante el estado de ánimo y una mente positiva para perseverar en los objetivos.

En el trabajo de investigación de Peña (2016) se corrobora una correlación significativa entre el componente de estado de ánimo general y el rendimiento académico, con un valor de 0.233 lo que implica que la hipótesis específica planteada por la autora fue ratificada.

De igual forma, encuentra Machaca (2014) una relación significativa entre el cociente emocional de estado de ánimo general y el rendimiento académico en el área de comunicación en estudiantes de quinto año de secundaria del colegio industrial Simón Bolívar de Juliaca. Afirma la coincidencia entre un bajo nivel de estado de ánimo general y los malos resultados del rendimiento académico y viceversa.

Por otro lado, Cabrera (2011), halló una relación estadísticamente significativa ($\rho = 0,123$) en estudiantes de nivel secundario de una institución educativa de la región Callao. La autora resalta la incidencia de la motivación que se refleja en las actividades escolares de dicho colegio.

El componente de estado de ánimo general está formado por dos subcomponentes. Uno de ellos es la felicidad que implica sentirse complacido con la vida, disfrutar de ella y experimentar emociones agradables. El optimismo es la habilidad para reconocer las situaciones que suceden en la vida desde un punto de vista positivo (Ugarriza, 2001). Dichas habilidades son de vital importancia para que la persona pueda sentirse bien con su vida a pesar de las circunstancias. Es decir, un estudiante con estas capacidades es más apto para lograr mejores resultados en su vida académica así como en otros aspectos.

CONCLUSIONES

La inteligencia emocional es un constructo que ha cobrado importancia y lo sigue haciendo a la par que continúan las investigaciones para determinar sus relaciones con los diversos aspectos de la vida humana.

En la presente investigación se estudió la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico comprobándose una relación directa entre ambas variables. La existencia de varios estudios a nivel nacional e internacional ha permitido corroborar dicha relación.

- En cuanto a la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico se afirma que existe una correlación alta ($\rho=0,767$) en los estudiantes de tercer año de secundaria en una Institución Educativa de Fe y Alegría en San Juan de Lurigancho durante el año escolar 2017.
- Al analizar la relación entre el componente intrapersonal y el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de secundaria en una Institución Educativa de Fe y Alegría en San Juan de Lurigancho durante el año escolar 2017 se encontró una correlación significativa moderada ($\rho=0,598$).
- De la misma forma, el componente interpersonal y el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de secundaria en una Institución Educativa de Fe y Alegría en San Juan de Lurigancho durante el año escolar 2017 evidencia una correlación significativa moderada ($\rho=0,576$).
- Con respecto a la relación entre el nivel del componente adaptabilidad y el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de secundaria en una Institución Educativa de Fe y Alegría en San Juan de Lurigancho durante el año escolar 2017, se observó una correlación significativa moderada ($\rho=0,424$). Cabe resaltar que es el coeficiente de correlación más bajo en este estudio.

- Referente a la relación entre el componente manejo del estrés y el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de secundaria en una Institución Educativa de Fe y Alegría en San Juan de Lurigancho durante el año escolar 2017, se determinó una correlación significativa alta ($\rho=0,749$).
- Respecto a la relación entre el nivel del componente estado de ánimo general y el rendimiento académico de los estudiantes de tercer año de secundaria en una Institución Educativa de Fe y Alegría en San Juan de Lurigancho durante el año escolar 2017, se confirma una correlación significativa moderada ($\rho= 0, 542$).



RECOMENDACIONES

De acuerdo a los hallazgos y referencias consultadas se cree conveniente brindar las siguientes sugerencias:

- Aplicar en grupos pequeños el inventario de Bar-On ICE:NA, y así evitar el alto índice de pruebas no válidas.
- Tomar el instrumento al inicio del año escolar y tener en cuenta los resultados como punto de partida para las intervenciones remediativas de los estudiantes.
- Concientizar y capacitar a directivos y docentes sobre la importancia de la inteligencia emocional mediante talleres diseñados por especialistas en el tema.
- Realizar estudios personalizados para detectar aquellos estudiantes que necesitan incrementar las habilidades específicas que forman parte de la inteligencia emocional.
- Poner en práctica un proyecto que contribuya a reforzar las habilidades de la inteligencia emocional en los estudiantes y asegurar el seguimiento de resultados a mediano y largo plazo.
- Promover estudios similares en las Instituciones Educativas de Fe y Alegría a nivel nacional para la comparación de resultados, que permitan la oportuna intervención a través de proyectos a nivel del movimiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaide, M. (2009). Influencia del rendimiento y autoconcepto en hombres y mujeres. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 27-44. Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n2/REID2art2.pdf>
- Alonso, L. (2014). *Inteligencia emocional y rendimiento académico: análisis de variables mediadoras* (tesis de doctorado). Universidad de Salamanca, España. Recuperado de https://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/126619/1/TFG_AlonsoTamayoL_Inteligenciaemocional.pdf
- Alonzo, D. (2018). *Relación entre inteligencia emocional y el rendimiento académico en el área de Matemática en niños de tercer grado de primaria de la institución educativa Bertolt Brecht de la provincia de Barranca en el año 2013* (tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/12723/Alonzo_BDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligences (ESI). *Psicothema*, Vol. 18, supl. 1, 13-25. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3271>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid, España: Editorial Síntesis, S.A.
- Blázquez, M. (2011). *Componentes cognitivos y emocionales: su influencia sobre el rendimiento académico en estudiantes de posgrado en educación – región Callao* (tesis de doctorado). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/2657/1/2011_Blasquez_Componentes_cognitivos_y_emocionales.pdf
- Borba, E. (2012). *Relação entre Inteliência Emocional y o Rendimento Escolar em Crianças do 1º ciclo de Ensino Básico de R. A. M.* (tesis de maestría). Universidade da Madeira. Portugal. Recuperado de <https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/687/1/MestradoElisabeteSilva.pdf>
- Brackett, M. y Salovey, P. (2006). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). *Revista Psicothema* 18, 34-41. Recuperado de <http://www.psicothema.com/pdf/3273.pdf>
- Buenrostro, A., Valadez, M., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R. y García, A. (2011). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 29-37. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/20/020_Buenrostro.pdf
- Cabrera, M. (2011). *Inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos*

- del nivel secundario de una institución educativa de la región Callao* (tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1120/1/2011_Cabrera_Inteligencia%20emocional%20y%20rendimiento%20acad%C3%A9mico%20de%20los%20alumnos%20del%20nivel%20secundario%20de%20una%20instituci%C3%B3n%20educativa%20de%20la%20regi%C3%B3n%20Call.pdf
- Cassinda, M., Chingombe, A., Angulo, L. y Guerra, V. (2017). Inteligencia emocional: Su relación con el rendimiento académico en preadolescentes de la Escuela 4 de abril, de Io ciclo, Angola. *Revista Educación*, 41 (2). Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/22713/pdf>
- Cerchiaro, E., Paba, C., Tapia, E. y Sánchez, L. (2009). Nivel de pensamiento, rasgos de personalidad y promedios académicos en estudiantes universitarios. *Duazary, Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud*, 3(1), 81-89. Recuperado de <http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/611/574>
- Cifuentes, M. (2017). *La influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento matemático de alumnos de educación secundaria. Aplicación de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional* (tesis de doctorado). Universidad Camilo José Cela, Madrid, España. Recuperado de <http://repositorio.ucjc.edu/handle/20.500.12020/286>
- Cristobal, R. (2017). *Inteligencia emocional y rendimiento académico de los estudiantes del VII ciclo de la institución Fe y Alegría 34 Chorrillos. 2016* (tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/5891/Cristobal_QRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cuéllar, R. (2012). *Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de Educación Primaria* (tesis de maestría). Universidad Internacional de La Rioja, España. Recuperado de https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/244/Cuellar_Rosa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cueto, S. (2007). Las evaluaciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar en el Perú: balance y perspectivas. GRADE: Investigación, políticas y desarrollo en el Perú. p. 405-455. Recuperado de <http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/InvPolitDesarr-10.pdf>
- Curilla, J. (2017). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes del IESTP Andrés Avelino Cáceres Dorregaray – Huancayo* (tesis de maestría). Universidad Nacional del Centro del Perú, Huancayo, Perú. Recuperado de <http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/4284/Curilla%20Huaman.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Edel, R. (2003). El Rendimiento académico: Concepto, investigación y desarrollo. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1, núm. 2. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660693/REICE_1_2_7.pdf?sequence=1
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Pablo_Fernandez-Berrocal/publication/39207918_La_inteligencia_emocional_en_el_contexto_educativo_Hallazgos_cientificos_de_sus_efectos_en_el_aula/links/587f51a308ae9275

- d4ede93f/La-inteligencia-emocional-en-el-contexto-educativo-Hallazgos-cientificos-de-sus-efectos-en-el-aula.pdf
- Fernández, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. Recuperado de http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf
- Fernández, P. y Extremera, N. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Revista ResearchGate*, 12(2-3), 139-153. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/230886996_La_investigacion_de_la_inteligencia_emocional_en_Espana
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6 (2), 421-436. Recuperado de http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_256.pdf
- Freitas, M. (2015). *Personalidad, inteligencia emocional y diferencias de género en el rendimiento académico de estudiantes de educación secundaria pública (12º año) de la provincia de Setúbal (Portugal)* (tesis doctoral). Universidad de León, España. Recuperado de <https://buleria.unileon.es/handle/10612/5890>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona, España: Editorial Kairos, S.A.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ*. London, Gran Bretaña: Bloomsbury
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Recuperado de https://training.crecimiento.ws/wp-content/uploads/2017/09/EBOOK_Daniel_Goleman_-_La_Practica_De_La_Inteligencia_Emocional.pdf
- Guerrero, Y. (2014). *Clima social familiar, inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos de quinto de secundaria de las instituciones educativas públicas de Ventanilla* (tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/3889/1/Guerrero_ny.pdf
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista M. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill
- Kang, S., Day, J. D., y Meara, N. M. (2006). *Soziale und emotionale Intelligenz: Gemeinsamkeiten und Unterschiede (Social intelligence and emotional intelligence: Starting a conversation about their similarities and differences)*. In R. Schulze, P. A. Freund, & R. D. Roberts (Eds.), *Emotionale Intelligenz: Ein internationales Handbuch* (pp. 101-115). Göttingen, Germany: Hogrefe. Recuperado de <https://www.csun.edu/~skang/publication/Kang%20social%20intelligence%20book%20chapter%202006%20german.pdf>
- López, O. (2008). *La Inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios* (tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/615/Lopez_mo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Machaca, C. (2014). *Relación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico en la asignatura de Comunicación en estudiantes del quinto año de educación secundaria del colegio industrial Simón Bolívar, Juliaca*. (tesis de

- maestría). Universidad Peruana Unión, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/265/Celia_Tesis_maestr%C3%ADa_2014.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Manrique, F. (2012). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes del V Ciclo Primaria de una institución educativa de Ventanilla – Callao* (tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1251/1/2012_Manrique_Inteligencia%20emocional%20y%20rendimiento%20acad%C3%A9mico%20en%20estudiantes%20del%20V%20ciclo%20primaria%20de%20una%20instituci%C3%B3n%20educativa%20de%20Ventanilla.pdf
- Martínez, R., Tuya, L., Martínez, M., Pérez, A. y Cánovas, A. (2009). El coeficiente de correlación de los rangos de Spearman caracterización. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*, 8(2). Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180414044017>
- Martínez-Otero Pérez, V. (2009). Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, 67-85. Recuperado de <http://rieoei.org/rie51a03.pdf>
- Miguel, M. (2012). The Bellevue Intelligence Tests (Wechsler, 1939): ¿una medida de la inteligencia como capacidad de adaptación? *Revista de Historia de la Psicología*, 33(3), 49-65. Recuperado de [http://Dialnet-TheBellevueIntelligenceTestsWechsler1939-5450370%20\(4\).pdf](http://Dialnet-TheBellevueIntelligenceTestsWechsler1939-5450370%20(4).pdf)
- MINEDU (2009). *Diseño Curricular Nacional de Básica Regular*. Lima: World Color Perú, S.A.
- MINEDU (2013). *El Alto Rendimiento Escolar para Beca 18*. Recuperado de http://www.pronabec.gob.pe/inicio/publicaciones/documentos/AltoRendimiento_B18.pdf
- MINEDU (2014). *Programa presupuestal “Logros de aprendizaje de los estudiantes de educación básica regular-pela” 2014-2016*. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/opyc/files/Anexo02pela2014junio.pdf>
- MINEDU (2015). *Resolución Ministerial N° 199-2015-MINEDU*. Recuperado de <http://ceec.edu.pe/files/RM-199-2015-MINEDU-Modifica-DCN-2009.pdf>
- MINEDU (2016a). *¿Cuánto aprenden nuestros estudiantes? Resultados de la ECE 2016*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/04/Resultados-Nacionales-2016.pdf>
- MINEDU (2016b). *Evaluación Pisa 2015 primeros resultados*. Recuperado de <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/12/presentacion-web-PISA.pdf>
- Molero, C., Saiz, E. y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30 (1), 11-30. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=80530101
- Montes, I. y Lerner, J. (2011). *Rendimiento académico de los estudiantes de pregrado de la Universidad EAFIT – perspectiva cuantitativa*. Recuperado de <http://www.eafit.edu.co/institucional/calidad-eafit/investigacion/Documents/Rendimiento%20Academico-Perspectiva%20cuantitativa.pdf>
- Morales, L., Morales, V. y Holguín, S. (2016). Rendimiento escolar. *Revista Electrónica, Humanidades, Tecnología y Ciencia del Instituto Politécnico Nacional*, 15, julio-diciembre de 2016. Recuperado de http://revistaelectronica-ipn.org/Contenido/16/HUMANIDADES_16_000382.pdf

- Olivo, L. (2017). *Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en estudiantes del I Ciclo de la Escuela Profesional de Marketing y Dirección de Empresas de la Universidad César Vallejo Campus Lima Norte 2016-I* (tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/6067/Olivo_VLA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Paez, M. y Castaño, J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte*, vol.32 (2), 268-285. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/213/21341030006.pdf>
- Palacios, V., (2010). *Inteligencia emocional y logro académico en los alumnos de Educación Secundaria de una Institución Educativa Pública del Callao* (tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1262/1/2010_Palacios_Inteligencia%20emocional%20y%20logro%20acad%C3%A9mico%20en%20los%20alumnos%20de%20educaci%C3%B3n%20secundaria%20de%20una%20instituci%C3%B3n%20educativa%20p%C3%BAblica%20del%20Cal.pdf
- Palomino, E. (2015). *Estudio de correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Educación – UNMSM 2012-II* (tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú. Recuperado de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/4891/Palomino_de.pdf?sequence=1
- Parodi, A., (2015). *Inteligencia Emocional y Personalidad: Factores predictores del Rendimiento Académico* (tesis de doctorado). Universidad de Murcia, España. Recuperado de <https://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/47028/1/Tesis%20combinada%20Ana%20Parodi.pdf>
- Peña, C. (2016). *Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes del I Ciclo de la Universidad Privada “Antonio Guillermo Urrelo” – Cajamarca, 2015* (tesis de maestría). Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo, Cajamarca, Perú. Recuperado de <http://repositorio.upagu.edu.pe/handle/UPAGU/411?show=full>
- Pérez, E. (2013). *Correlación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en los alumnos del quinto grado de educación secundaria del Consorcio de Colegios Católicos del Cusco – 2012* (tesis de doctorado). Universidad Católica de Santa María, Arequipa, Perú. Recuperado de <https://tesis.ucsm.edu.pe/repositorio/handle/UCSM/5012>
- Puerta, E. (2012). Reseña de Rafael Bisquerra Alzina: Psicopedagogía de las emociones. *Avances en Supervisión Educativa*, (16). Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/375>
- Pulido, F. y Herrera F. (2016). La inteligencia emocional como predictora del rendimiento académico en la infancia: el contexto pluricultural de Ceuta. *Revista Complutense de Educación*, 28(4) 2017: 1251-1265. doi:10.5209/RCED.51712
- Quinto, P. y Roig-Vila, R. (2015). Estudio de la inteligencia emocional en alumnos de enseñanza secundaria: influencia del sexo y del nivel educativo de los estudiantes y su relación con el rendimiento académico. *International Studies on Law and Education 21 set-dez 2015 CEMOrOc-Feusp*. Recuperado de https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/48592/1/2015_Quinto_Roig_ISLE.pdf

- Rodrich, S. (2017). *Clima familiar y la inteligencia emocional en estudiantes de alto rendimiento académico en una institución educativa del Callao, Lima, 2015* (tesis de maestría). Universidad Garcilaso de la Vega, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/1901/MAEST_GERENC.SOCIAL.RECUR.HUMAN_%20RODRICH%20IGLESIAS%2C%20SAMUEL.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Salazar, M. (2017). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes del cuarto grado de educación primaria de la institución educativa 7077 "Reyes Rojos" de Chorrillos, 2015* (tesis de maestría). Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Recuperado de http://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/UCV/8636/Salazar_RM.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Santamaría, B. y Valdés, M. (2017). Rendimiento del alumnado de educación secundaria obligatoria: Influencia de las habilidades sociales y la inteligencia emocional. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 57-66. Recuperado de <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/918/797>
- Serrano, C. y Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico de adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21 (2), 357-374. doi: 10.1387/RevPsicodidact.14887
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 4. 129-160. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118178005>
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, 8. 11-58. Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=147112816001
- 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 de maestría). 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



ANEXOS

ANEXO N° 1: INVENTARIO EMOCIONAL BAR-ON ICE: NA

Nombre: _____ Edad: _____

Sexo _____

Grado y sección: _____

Fecha: _____

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA

(Adaptado por Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares del Águila)

Estimados y estimadas estudiantes:

Te presentamos un cuestionario para saber cómo actúas y te sientes la mayor parte del tiempo. Cada enunciado tiene cuatro alternativas para que elijas la que más te describe.

Marca el número de acuerdo a tu respuesta:

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

Toma en cuenta que esto no es un examen, no existen repuestas buenas o malas.

| | | 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 |
| 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. | Para 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. | Aun 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 cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 60. | Me gusta la forma como me veo. | 1 | 2 | 3 | 4 |

¡Muchas gracias por tu colaboración!