



FACULTAD DE PSICOLOGÍA

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA ESTATAL DE MOYOBAMBA, REGIÓN DE SAN MARTÍN - 2025

Línea de investigación:
Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología con
mención en psicología clínica

Autora

Echevarría Mejía, Lizbeth Carla

Asesor

Díaz Hamada, Luis Alberto
ORCID: 0000-0002-9081-7625

Jurado

Silva Díaz, Belizardo
Flores Vásquez, María Elizabeth
Aguilar Mori De Oporto, Karim

Lima - Perú

2026



INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ESTATAL DE MOYOBAMBA, REGIÓN DE SAN MARTÍN - 2025

INFORME DE ORIGINALIDAD

27%	23%	13%	15%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	Submitted to Universidad Nacional Federico Villarreal	5%
	Trabajo del estudiante	
2	repositorio.unfv.edu.pe	2%
	Fuente de Internet	
3	hdl.handle.net	1%
	Fuente de Internet	
4	repositorio.ucv.edu.pe	1%
	Fuente de Internet	
5	Submitted to UNIBA	<1%
	Trabajo del estudiante	
6	Submitted to Universidad Cesar Vallejo	<1%
	Trabajo del estudiante	
7	archive.org	<1%
	Fuente de Internet	
8	idoc.pub	<1%
	Fuente de Internet	
9	Submitted to Universidad Internacional de la Rioja	<1%
	Trabajo del estudiante	
10	repositorio.continental.edu.pe	<1%
	Fuente de Internet	
11	www.researchgate.net	<1%
	Fuente de Internet	



Universidad Nacional
Federico Villarreal

VRIN | VICERRECTORADO
DE INVESTIGACIÓN

FACULTAD DE PSICOLOGÍA.

INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA ESTATAL DE MOYOBAMBA, REGIÓN DE SAN MARTÍN - 2025

Línea de Investigación

Psicología de los procesos básicos y psicología educativa

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciada en Psicología con mención en psicología
clínica

Autora

Echevarría Mejía, Lizbeth Carla

Asesor

Díaz Hamada, Luis Alberto

ORCID: 0000-0002-9081-7625

Jurado

Silva Díaz, Belizardo

Flores Vásquez, María Elizabeth

Aguilar Mori De Oporto, Karim

Lima – Perú

2026

Dedicatoria

A Dios, por ser mi guía constante, por darme fortaleza en los momentos de dificultad y por permitirme culminar esta importante etapa de mi vida profesional.

A mis padres, por su amor incondicional, su sacrificio y apoyo permanente. Gracias por inculcarme valores, enseñarme a perseverar y creer siempre en mí. Este logro es también de ustedes.

A mi esposo, por su paciencia, comprensión y respaldo inquebrantable a lo largo de este proceso. Gracias por ser mi compañero de vida y motivarme a seguir adelante incluso cuando el camino parecía difícil.

Agradecimiento

A mi Alma Mater, por brindarme una formación académica sólida y por ser el espacio donde adquirí conocimientos, valores y experiencias que han contribuido significativamente a mi desarrollo profesional y personal.

Al Dr. Julio Lorenzo Figueroa Gonzales, por su liderazgo, compromiso institucional y constante apoyo a la excelencia académica, los cuales fortalecen la formación de los estudiantes y el prestigio de nuestra casa de estudios.

A mi Asesor de Tesis, por su orientación permanente, paciencia, dedicación y valiosos aportes académicos, que fueron fundamentales para la culminación exitosa del presente trabajo de investigación.

Finalmente, expreso mi sincero agradecimiento a todas las personas que, de manera directa o indirecta, contribuyeron a la realización de esta tesis.

Índice

Resumen	8
Abstract	9
I. INTRODUCCIÓN	10
1.1. Descripción y formulación del problema	11
<i>1.1.1. Descripción del problema</i>	11
<i>1.1.2. Formulación del problema</i>	14
<i>1.1.3. Problemas específicos</i>	15
1.2. Antecedentes	15
<i>1.2.1. Antecedentes nacionales</i>	15
<i>1.2.2. Antecedentes internacionales</i>	17
1.3. Objetivos	20
<i>1.3.1. Objetivo General</i>	20
<i>1.3.2. Objetivos Específicos</i>	20
1.4. Justificación	21
<i>1.4.1. Justificación teórica</i>	21
<i>1.4.2. Justificación práctica</i>	22
<i>1.4.3. Justificación social</i>	22
1.5. Hipótesis	23
<i>1.5.1. Hipótesis general</i>	23
<i>1.5.2. Hipótesis específicas</i>	23
<i>1.5.3. Contrastación de las hipótesis estadísticas</i>	24
II MARCO TEÓRICO	25
2.1. Bases Teóricas sobre las emociones	25
<i>2.1.1. Conceptualización de las emociones</i>	25

2.1.2. Características de las emociones	27
2.1.3. Componentes de las emociones	28
2.1.4. Clasificación de las emociones	30
2.1.5. Emociones importantes en la vida de los individuos	31
2.1.6. Funciones de las emociones	33
2.1.7. Teorías psicológicas de la emoción	34
2.1.8. Control de las emociones	36
2.1.9. Transición hacia el concepto de inteligencia emocional	37
2.2. Bases teóricas sobre la Inteligencia emocional	38
2.2.1. Conceptualización de la inteligencia emocional	38
2.2.2. División o clasificación de la inteligencia emocional	41
2.2.3. Modelos de la IE	42
2.2.4. Dimensiones del modelo de la inteligencia emocional de Bar-On	46
2.2.5. Malestar emocional	48
2.2.6. Ventaja emocional	50
2.2.7. Inteligencia emocional en niños de educación primaria	51
2.2.8. Educar la inteligencia emocional en niños y adolescentes	52
2.2.9. Rol del docente en la educación emocional	54
III.. MÉTODO	57
3.1 Tipo de investigación	57
3.2 Ámbito temporal y espacial	58
3.3 Variables	58
3.4 Población y muestra	61
3.4.1. Población	61
3.4.2 Muestra	62

3.5	Instrumento	63
3.6	Procedimiento	68
3.7	Análisis de datos	69
	<i>3.7.1. Análisis exploratorio de la variable</i>	69
	<i>3.7.2. Niveles en la escala de impresión positiva</i>	70
	<i>3.7.3. Índice de inconsistencia</i>	71
IV.	RESULTADOS	73
V.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	91
VI.	CONCLUSIONES	94
VII.	RECOMENDACIONES	96
VIII.	REFERENCIAS	97
IX.	ANEXO	113

Índice de tablas

Tabla 1 síntesis del modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997)	44
Tabla 2 Síntesis del modelo de Goleman (1998)	45
Tabla 3 Operacionalización de la variable	59
Tabla 4 Distribución de la población estudiantil	61
Tabla 5 Distribución de la muestra según el sexo	62
Tabla 6 Distribución de la muestra según el grado escolar	63
Tabla 7 Distribución de la muestra según el sexo y según el grado escolar	63
Tabla 8 Análisis exploratorio de la variable	70
Tabla 9 Niveles en la escala de impresión positiva	71
Tabla 10 Índice de inconsistencia: 5 pares iguales en porcentajes	71
Tabla 11 Análisis de fiabilidad del instrumento	73
Tabla 12 Análisis de fiabilidad de las dimensiones de la escala	77
Tabla 13 Análisis de ítems – puntaje total de la escala	78
Tabla 14 Análisis de las dimensiones – puntaje total de la escala (n = 206)	80
Tabla 15 Niveles en la escala de inteligencia emocional	81
Tabla 16 Niveles en la dimensión 1: Intrapersonal	81
Tabla 17 Niveles en la dimensión 2: Interpersonal	82
Tabla 18 Niveles en la dimensión 3: Manejo del estrés	83
Tabla 19 Niveles en la dimensión 4: Adaptabilidad	84
Tabla 20 Niveles en la dimensión 5: Estado de ánimo	85
Tabla 21 Distribución según el sexo y por niveles inteligencia emocional	86
Tabla 22 Distribución según el grado escolar y por niveles en inteligencia emocional	86
Tabla 23 Diferencias según el sexo	87
Tabla 24 Diferencias según el grado escolar	89

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar los niveles de inteligencia emocional y sus dimensiones en estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de una institución educativa estatal de Moyobamba, región San Martín – 2025, así como establecer comparaciones según sexo y grado escolar. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo comparativo y diseño no experimental de corte transversal. La muestra fue censal y estuvo conformada por 206 estudiantes de ambos sexos, cuyas edades oscilaron entre 10 y 12 años. Para la recolección de datos se utilizó el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE: Niños y Adolescentes – Forma completa, instrumento que presentó alta confiabilidad ($\alpha = 0.907$). Los resultados evidenciaron que la mayoría de estudiantes se ubica en niveles altos de inteligencia emocional global. A nivel dimensional, predominan niveles altos en las áreas intrapersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general, mientras que la dimensión interpersonal mostró mayor variabilidad. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas según sexo, favoreciendo al grupo masculino, pero no se registraron diferencias significativas según grado escolar. Los hallazgos sugieren que los estudiantes poseen recursos emocionales funcionales que favorecen su adaptación escolar y bienestar psicológico. Se concluye que la inteligencia emocional constituye un factor protector del desarrollo integral, destacándose la importancia de fortalecer programas de educación emocional en el ámbito escolar.

Palabras clave: inteligencia emocional, educación primaria, regulación emocional, adaptación escolar, bienestar estudiantil.

ABSTRACT

The objective of this study was to determine the levels of emotional intelligence and its dimensions in fifth- and sixth-grade primary school students from a public educational institution in Moyobamba, San Martín region – 2025, and to compare results according to sex and grade level. The research followed a quantitative approach, with a descriptive-comparative design and a non-experimental cross-sectional methodology. The sample was census-based and consisted of 206 students of both sexes, aged between 10 and 12 years. Data were collected using the Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version – Full Form, which demonstrated high internal reliability (Cronbach's $\alpha = 0.907$). Results showed that most students reached high levels of overall emotional intelligence. At the dimensional level, high scores predominated in intrapersonal skills, stress management, adaptability, and general mood, while the interpersonal dimension displayed greater variability. Statistically significant differences were found according to sex, favoring male students, whereas no significant differences were observed by grade level. Findings suggest that students possess functional emotional resources that support school adjustment and psychological well-being. It is concluded that emotional intelligence acts as a protective factor in integral development, highlighting the importance of strengthening emotional education programs within the school context.

Keywords: emotional intelligence, primary education, emotional regulation, school adjustment, student well-being.

I. INTRODUCCIÓN

Durante décadas, el sistema educativo peruano ha priorizado la transmisión de contenidos cognitivos como eje central de la formación escolar. Esta orientación ha privilegiado la acumulación de conocimientos conceptuales y procedimentales, bajo el supuesto de que el rendimiento académico constituye el principal predictor del éxito personal y profesional. No obstante, los cambios sociales, tecnológicos y laborales de las últimas décadas han evidenciado que el desempeño humano no depende únicamente de la capacidad intelectual, sino también del manejo adecuado de las emociones, las relaciones interpersonales y la autorregulación conductual.

En este escenario, la inteligencia emocional ha emergido como una variable clave para comprender el desarrollo integral del estudiante. Diversos enfoques contemporáneos sostienen que la capacidad para identificar, comprender y regular las propias emociones, así como reconocer las de los demás, influye directamente en la adaptación escolar, la convivencia social y el bienestar psicológico. A pesar de esta evidencia, en muchos contextos educativos la formación emocional continúa ocupando un lugar secundario frente a la enseñanza tradicional basada en contenidos. Esta brecha resulta más visible en instituciones públicas ubicadas en regiones alejadas de los grandes centros urbanos, donde los recursos pedagógicos suelen concentrarse en el cumplimiento curricular antes que en el fortalecimiento socioemocional del alumnado.

La etapa de la educación primaria constituye un periodo crítico para la consolidación de competencias emocionales. Durante estos años se estructuran patrones de interacción social, autoconcepto y regulación afectiva que impactan en el rendimiento académico y en la adaptación futura. Ignorar este componente formativo implica limitar el desarrollo integral del estudiante, reduciendo la educación a una dimensión estrictamente académica. Por ello, evaluar la inteligencia emocional en población escolar no solo tiene valor descriptivo, sino

también preventivo y orientador, pues permite identificar necesidades formativas y diseñar intervenciones educativas pertinentes.

En el contexto de la región San Martín, y específicamente en la ciudad de Moyobamba, existe escasa evidencia empírica actualizada sobre el desarrollo emocional de los escolares de educación primaria. Esta ausencia de información dificulta la toma de decisiones pedagógicas basadas en datos y limita la implementación de programas de fortalecimiento socioemocional. En consecuencia, resulta necesario generar conocimiento científico que describa con precisión los niveles de inteligencia emocional y sus dimensiones en estudiantes de instituciones educativas estatales.

El presente estudio tiene como propósito determinar los niveles de inteligencia emocional y sus dimensiones en estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de una institución educativa estatal de Moyobamba, región de San Martín, durante el año 2025, así como establecer comparaciones según sexo, edad y grado escolar. Los resultados permitirán comprender el perfil emocional de esta población y aportar evidencias útiles para la planificación educativa, la orientación psicopedagógica y la promoción del bienestar escolar.

La investigación se organiza en nueve capítulos. El primer capítulo aborda el planteamiento del problema; el segundo desarrolla el marco teórico; el tercero presenta la metodología; el cuarto expone los resultados; el quinto incluye la discusión; el sexto contiene las conclusiones; el séptimo formula recomendaciones; el octavo reúne las referencias bibliográficas; y el noveno integra los anexos correspondientes.

1.1. Descripción y formulación del problema

1.1.1. Descripción del problema

Los resultados obtenidos por estudiantes peruanos en evaluaciones nacionales e internacionales han evidenciado persistentes brechas en el desempeño académico. Si bien estos resultados suelen analizarse desde factores pedagógicos y curriculares, diversos

estudios coinciden en que las variables emocionales desempeñan un papel determinante en la capacidad de aprendizaje. La autoestima, el clima familiar, las condiciones socioeconómicas y la dinámica del aula no solo influyen en la motivación escolar, sino que condicionan la estabilidad emocional del estudiante y su disposición para aprender. Desde esta perspectiva, la problemática educativa no puede entenderse únicamente como una deficiencia cognitiva, sino como una expresión de carencias en el desarrollo socioemocional.

La formación escolar contemporánea reconoce que el aprendizaje integral requiere fortalecer competencias personales y sociales desde edades tempranas. El desarrollo de la identidad, la capacidad de convivencia y el trabajo colaborativo constituyen pilares para una educación orientada al bienestar humano. Sin embargo, en la práctica educativa cotidiana persiste una brecha entre la enseñanza de contenidos académicos y la educación emocional. Esta ausencia se refleja en conductas de impulsividad, dificultades para resolver conflictos, baja tolerancia a la frustración y problemas de interacción entre pares, fenómenos que se observan con creciente frecuencia en la población escolar.

La sociedad actual muestra múltiples expresiones de desregulación emocional que trascienden el ámbito escolar y se manifiestan en la violencia cotidiana, el deterioro de la convivencia social y la incapacidad para manejar conflictos de manera constructiva. Estas expresiones no son eventos aislados, sino síntomas de una educación emocional insuficiente. Las emociones no reguladas generan respuestas desproporcionadas frente a situaciones menores, y esta dificultad resulta aún más crítica en niños y adolescentes que atraviesan procesos de maduración psicológica y social. La escuela, como espacio formativo, tiene la responsabilidad de ofrecer herramientas que permitan reconocer, comprender y canalizar las emociones de manera saludable.

Desde el punto de vista del desarrollo humano, las emociones constituyen un componente central de la vida psíquica. Acompañan todas las etapas evolutivas e influyen en

la forma en que las personas interpretan el entorno y se relacionan con los demás. Cuando predominan emociones negativas como la ira, la ansiedad o el estrés sin estrategias de regulación adecuadas, se deterioran las relaciones interpersonales y se afecta el rendimiento académico. Por ello, los sistemas educativos de diversos países han incorporado progresivamente enfoques basados en la educación socioemocional, reconociendo que la inteligencia emocional es un predictor relevante del éxito académico y de la adaptación social.

La evidencia empírica señala que el desarrollo de la inteligencia emocional se relaciona con el control de impulsos, la autoconciencia, la empatía y la capacidad de afrontar situaciones estresantes. Estas habilidades favorecen la disciplina interna, la cooperación y la convivencia escolar. No obstante, en el contexto peruano aún persisten indicadores preocupantes de bajo rendimiento académico y problemas de convivencia que revelan una atención insuficiente al componente emocional del aprendizaje. La legislación educativa reconoce la calidad como principio fundamental de la educación, lo que implica no solo el dominio de contenidos, sino la formación integral del estudiante en sus dimensiones cognitiva, social y afectiva.

Investigaciones recientes han demostrado que los estudiantes con mayores niveles de inteligencia emocional presentan mejor ajuste escolar, mayor resiliencia y relaciones interpersonales más positivas. Asimismo, la literatura científica ha consolidado modelos teóricos y herramientas de evaluación que permiten medir rigurosamente este constructo y vincularlo con el desempeño académico. Estos avances refuerzan la necesidad de incorporar la educación emocional como eje transversal del currículo escolar.

En el contexto específico de Moyobamba, región de San Martín, se observan en estudiantes de quinto y sexto grado de primaria conductas asociadas a dificultades en la regulación emocional, tales como reacciones agresivas ante situaciones menores, conflictos

frecuentes entre compañeros y escasa tolerancia a la frustración. Estas manifestaciones se desarrollan en un entorno social donde muchos estudiantes provienen de familias con limitaciones económicas y estructuras familiares inestables, factores que pueden influir en su desarrollo emocional. La escuela se convierte, en consecuencia, en un espacio clave para compensar estas carencias y promover habilidades socioemocionales.

Diversos estudios sostienen que las personas con mayores competencias emocionales presentan mejores habilidades sociales, reciben mayor apoyo interpersonal y manejan con mayor eficacia el estrés cotidiano. Estas capacidades fortalecen la adaptación escolar y contribuyen al bienestar general del estudiante. Evaluar la inteligencia emocional en la población escolar de Moyobamba permitirá comprender su perfil socioemocional, identificar necesidades formativas y generar propuestas educativas orientadas a la prevención de conductas de riesgo y al fortalecimiento de la convivencia escolar.

En este sentido, la ausencia de información sistemática sobre los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de primaria de instituciones educativas estatales de la región constituye una brecha de conocimiento que limita la planificación pedagógica basada en evidencias. El presente estudio surge como respuesta a esta necesidad, buscando aportar datos objetivos que contribuyan al diseño de estrategias educativas que integren el desarrollo emocional como componente esencial del aprendizaje.

1.1.2. Formulación del problema

- Problema general

¿Cómo se manifiestan los niveles de inteligencia emocional y sus dimensiones en estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de una institución educativa estatal de Moyobamba, región de San Martín, durante el año 2025, y qué diferencias existen según sexo, edad y grado escolar?

1.1.3. Problemas específicos

¿Cuál es el nivel de ajuste psicométrico del instrumento de medición —en términos de confiabilidad y validez de constructo— aplicado a estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de una institución educativa estatal de Moyobamba, región de San Martín, en el año 2025?

¿Cómo se distribuyen los niveles de inteligencia emocional y de cada una de sus dimensiones en estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de una institución educativa estatal de Moyobamba, región de San Martín, en el año 2025?

¿Qué perfil presentan las dimensiones de la inteligencia emocional en función del sexo, la edad y el grado escolar de los estudiantes evaluados?

¿Existen diferencias estadísticamente significativas en la inteligencia emocional y sus dimensiones según sexo, edad y grado escolar en estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de una institución educativa estatal de Moyobamba, región de San Martín, en el año 2025?

1.2. Antecedentes

1.2.1. Antecedentes nacionales

La producción científica nacional sobre inteligencia emocional en población escolar ha mostrado un crecimiento sostenido durante la última década, evidenciando su relevancia como variable explicativa del desempeño académico, la convivencia escolar y el bienestar psicosocial. Diversas investigaciones desarrolladas en distintos contextos del país coinciden en señalar que el desarrollo emocional constituye un factor protector en el proceso educativo.

En la línea de investigación vinculada a convivencia escolar, Cacñahuaray-Chumpitaz y Matalinares-Calvet (2024), en Lima, evaluaron a 267 estudiantes de primaria con el propósito de analizar la relación entre inteligencia emocional y desenvolvimiento social. Sus hallazgos indicaron una asociación positiva entre ambas variables, sugiriendo que mayores

niveles de regulación emocional se vinculan con mejores interacciones entre pares y un clima escolar más favorable. En la misma dirección, Delgado Peña et al. (2023) estudiaron estudiantes de secundaria en instituciones públicas limeñas y reportaron que la inteligencia emocional se relaciona significativamente con la calidad de la convivencia escolar, resaltando la necesidad de fortalecer programas socioemocionales en el sistema educativo. Desde una perspectiva teórica-documental, Flores-Valencia (2023) concluyó que la integración de la educación emocional en la práctica pedagógica transforma los modelos tradicionales de enseñanza al promover un aprendizaje integral que articula dimensión cognitiva y afectiva.

Respecto a la relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico, múltiples estudios nacionales han documentado asociaciones consistentes. Curilla (2017), en Huancayo, encontró correlaciones significativas entre la inteligencia emocional global y el desempeño académico en estudiantes de educación tecnológica, destacando especialmente la influencia del manejo del estrés y el estado de ánimo general. En población escolar, Manrique (2012) reportó una relación positiva, aunque moderada, entre inteligencia emocional y rendimiento en matemáticas y comunicación en estudiantes de primaria del Callao. Resultados similares fueron obtenidos por Cabrera (2011), quien identificó una correlación estadísticamente significativa entre ambas variables en estudiantes de secundaria. Investigaciones en educación inicial, como las desarrolladas por Lozada (2013) y Bazán (2012) en Trujillo, confirmaron que el fortalecimiento emocional en niños pequeños se asocia con mejores logros en el área Personal Social.

Otra línea de estudios ha vinculado la inteligencia emocional con indicadores de bienestar psicosocial. Patricio (2017), en Lima, encontró relaciones positivas entre inteligencia emocional y calidad de vida en adolescentes de secundaria, destacando el papel de los componentes intrapersonal e interpersonal como predictores del bienestar subjetivo. De manera complementaria, Anticona (2012) evidenció asociaciones significativas entre manejo

emocional y percepción de satisfacción vital en estudiantes escolares. En la región San Martín, Pinedo (2017) describió niveles adecuados de regulación emocional en estudiantes de secundaria, lo que sugiere la presencia de recursos emocionales funcionales en contextos amazónicos, aunque con necesidad de fortalecimiento sistemático.

Estudios enfocados en conducta social también han aportado evidencia relevante. Fernández (2015) halló que la inteligencia emocional se relaciona directamente con habilidades sociales como liderazgo, autocontrol y consideración hacia los demás, mientras que se asocia inversamente con retraimiento y ansiedad social. De igual modo, Reyes y Carrasco (2013) reportaron niveles preocupantes de riesgo emocional en estudiantes universitarios del área de salud, señalando la importancia de intervenir tempranamente durante la educación básica.

En conjunto, los antecedentes nacionales muestran una convergencia empírica: la inteligencia emocional actúa como variable transversal que influye en el rendimiento académico, la convivencia escolar y el bienestar psicológico. No obstante, la mayoría de estudios se han concentrado en Lima y ciudades costeras, existiendo escasa evidencia específica en contextos amazónicos y rurales. Esta brecha investigativa justifica la necesidad de estudios focalizados en regiones como San Martín, donde las dinámicas socioculturales pueden influir en el desarrollo emocional de los estudiantes.

El presente estudio se inscribe en esta línea de investigación, aportando información actualizada sobre la inteligencia emocional en escolares de primaria de Moyobamba, contribuyendo a ampliar el conocimiento nacional desde una perspectiva regional.

1.2.2. Antecedentes internacionales

La investigación internacional sobre inteligencia emocional en población escolar ha consolidado evidencia que la reconoce como un componente esencial del desarrollo educativo integral. Estudios desarrollados en América Latina y Europa coinciden en señalar

que la educación emocional no es un complemento del currículo, sino un factor estructural que incide en el rendimiento académico, la salud mental y la convivencia social.

Desde una perspectiva teórica-documental, Herrera-Pérez (2022), en Panamá, analizó la producción científica reciente sobre inteligencia emocional en educación y concluyó que la práctica pedagógica contemporánea debe incorporar estrategias explícitas de formación emocional. El autor sostiene que la función docente no se limita a transmitir conocimientos, sino que implica orientar a los estudiantes en el reconocimiento y regulación de sus emociones como base del aprendizaje significativo. Resultados similares fueron planteados por Padilla-Camacho y Sandoval-Ceja (2022), en México, quienes enfatizan que la alfabetización emocional desde edades tempranas fortalece la autoconciencia, la empatía y la toma de decisiones responsables, proponiendo la capacitación emocional de docentes y familias como eje transformador del sistema educativo.

En estudios empíricos con población escolar, Ysern (2016), en España, evaluó a más de mil niños y adolescentes y halló que la inteligencia emocional se relaciona con menores niveles de ansiedad, depresión y quejas somáticas. Asimismo, se identificaron diferencias por sexo y edad: las niñas mostraron mayor competencia empática, mientras que los varones presentaron mejor manejo del estrés. El estudio concluye que el fortalecimiento emocional actúa como factor protector de la salud mental juvenil y mejora el clima escolar.

Investigaciones centradas en ajuste escolar refuerzan esta evidencia. Mera, Martínez-Taboada y Elgorriaga (2014) encontraron que la comprensión y regulación emocional se asocian con una percepción más positiva del rendimiento académico y una mejor adaptación escolar. Aunque no se observaron diferencias globales en inteligencia emocional entre estudiantes autóctonos y extranjeros, sí se identificaron variaciones en la autopercepción del desempeño académico, lo que evidencia la influencia de factores socioculturales en la experiencia emocional del estudiante.

La relación entre inteligencia emocional, autoestima y satisfacción vital ha sido ampliamente documentada. Rey et al. (2013) demostraron que la claridad y reparación emocional predicen mayores niveles de bienestar subjetivo en adolescentes, mediadas por la autoestima. Este hallazgo amplía la comprensión de la inteligencia emocional como variable vinculada al desarrollo personal y la calidad de vida. De forma complementaria, Rey y Extremera (2012) asociaron la inteligencia emocional percibida con mayores niveles de felicidad y uso de estrategias de afrontamiento adaptativas.

Otros estudios han vinculado la inteligencia emocional con el apego y la regulación afectiva. Aguilar et al. (2012) comprobaron que los estilos de apego seguro se relacionan con mayor claridad emocional y mejor regulación afectiva en jóvenes universitarios, evidenciando que la seguridad emocional temprana influye en el desarrollo de competencias emocionales posteriores.

En la línea de rendimiento académico, Buenrostro et al. (2012) y Vázquez (2012) identificaron asociaciones positivas entre inteligencia emocional y desempeño escolar en adolescentes, especialmente en dimensiones como autoestima, empatía y expresión emocional. Sin embargo, estas relaciones no siempre fueron uniformes entre todas las dimensiones emocionales, lo que sugiere que la inteligencia emocional opera de manera diferencial según el contexto educativo.

Estudios en educación primaria, como el desarrollado por López-Barajas y Álvarez (2011), revelaron que el estado de ánimo general, la adaptabilidad y las habilidades interpersonales son las dimensiones mejor desarrolladas en escolares, aunque el control del estrés mostró niveles más bajos. Por su parte, Cerón et al. (2010), en Colombia, confirmaron que las dimensiones emocionales varían según sexo y grado escolar, destacando mayor comprensión emocional en estudiantes mujeres.

Finalmente, investigaciones como la tesis doctoral de Trigos (2013), realizada en España con muestras comparativas de jóvenes españoles y peruanos, demostraron que la formación académica influye en la percepción de las habilidades emocionales, sugiriendo que la educación emocional puede fortalecerse mediante programas formales de formación.

En conjunto, la evidencia internacional converge en reconocer que la inteligencia emocional se vincula con adaptación escolar, salud mental, bienestar subjetivo y rendimiento académico. No obstante, los resultados también muestran variaciones culturales y contextuales que justifican estudios locales que permitan comprender el desarrollo emocional dentro de realidades educativas específicas.

El presente estudio se inserta en este marco internacional, aportando evidencia desde la región amazónica peruana, contribuyendo a la comprensión intercultural de la inteligencia emocional en población escolar.

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Determinar los niveles de inteligencia emocional y de sus dimensiones en estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de una institución educativa estatal de Moyobamba, región de San Martín, durante el año 2025, así como analizar sus diferencias en función del sexo, la edad y el grado escolar.

1.3.2. Objetivos específicos

Evaluar las propiedades psicométricas del instrumento de medición —confiabilidad interna y validez de constructo— aplicado a estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de una institución educativa estatal de Moyobamba, región de San Martín, en el año 2025.

Describir los niveles de inteligencia emocional y de cada una de sus dimensiones en estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de la institución educativa en estudio.

Identificar el perfil porcentual de las dimensiones de la inteligencia emocional según sexo y grado escolar en los estudiantes evaluados.

Comparar los niveles de inteligencia emocional y sus dimensiones en función del sexo, la edad y el grado escolar de los estudiantes de quinto y sexto grado de primaria.

1.4. Justificación

1.4.1. Justificación teórica

La presente investigación se sustenta en la necesidad de profundizar el conocimiento científico sobre la inteligencia emocional como variable explicativa del desarrollo integral del estudiante. En los últimos años, la literatura especializada ha demostrado que la inteligencia emocional posee capacidad predictiva en diversos ámbitos del funcionamiento humano, particularmente en la adaptación escolar, el ajuste social y el bienestar psicológico. Diversos autores sostienen que el manejo adecuado de las emociones actúa como mecanismo mediador entre las demandas del entorno y la respuesta conductual del individuo, fortaleciendo su capacidad de afrontamiento.

Desde esta perspectiva, evaluar la inteligencia emocional en población escolar contribuye a consolidar el marco teórico que vincula emociones y aprendizaje. La escuela no solo transmite contenidos cognitivos, sino que cumple una función formativa orientada a desarrollar fortalezas humanas que permitan al estudiante enfrentar situaciones de frustración, conflicto y presión social. Conocer el nivel de inteligencia emocional en estudiantes de primaria permite identificar patrones de funcionamiento emocional que pueden incidir en su desempeño académico y social, generando evidencia que sirva de base para futuras investigaciones orientadas al diseño de intervenciones educativas.

Asimismo, esta investigación amplía la evidencia empírica en contextos regionales poco estudiados, aportando datos desde la realidad amazónica peruana. La producción científica nacional ha concentrado sus estudios en grandes ciudades, por lo que explorar el

desarrollo emocional en Moyobamba contribuye a diversificar el conocimiento teórico desde una perspectiva intercultural y contextualizada.

1.4.2. Justificación práctica

Desde el punto de vista aplicado, el estudio ofrece información útil para la toma de decisiones pedagógicas y psicopedagógicas dentro de la institución educativa. La identificación de los niveles de inteligencia emocional permitirá a docentes y padres reconocer áreas de fortaleza y vulnerabilidad en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. La literatura educativa ha subrayado que los factores afectivos influyen directamente en los procesos de aprendizaje, en la calidad de la comunicación docente–alumno y en la construcción del clima escolar.

Los resultados del estudio pueden servir como línea de base para el diseño de programas de educación emocional, talleres de habilidades sociales y estrategias de regulación afectiva dentro del aula. Asimismo, aportan insumos para orientar la capacitación docente hacia modelos educativos que integren el componente emocional como eje transversal del currículo. La evaluación sistemática de la inteligencia emocional constituye un primer paso para transformar la práctica educativa desde un enfoque integral, en el que el desarrollo cognitivo y afectivo se articulen de manera complementaria.

1.4.3. Justificación social

En el plano social, la investigación responde a una problemática contemporánea asociada a la desregulación emocional y al incremento de conductas de riesgo en niños y adolescentes. Diversos estudios han advertido que la falta de habilidades emocionales se relaciona con violencia escolar, impulsividad, dificultades en la convivencia y comportamientos antisociales. La escuela refleja estas tensiones sociales y, al mismo tiempo, representa un espacio privilegiado para prevenirlas.

La educación emocional favorece la construcción de identidad, la expresión saludable de sentimientos y el respeto por la diversidad interpersonal. Fortalecer estas competencias contribuye a una convivencia escolar más pacífica y a la formación de ciudadanos capaces de resolver conflictos sin recurrir a la agresión. Además, investigaciones en salud mental han alertado sobre el incremento de problemas emocionales en población juvenil, lo que refuerza la necesidad de intervenir tempranamente desde el sistema educativo.

En este sentido, estudiar la inteligencia emocional en estudiantes de primaria no solo tiene implicancias académicas, sino también preventivas y sociales. Comprender cómo se manifiestan las competencias emocionales en la niñez permite anticipar riesgos, promover bienestar psicológico y fortalecer el tejido social desde la escuela.

1.5. Hipótesis

1.5.1. Hipótesis general

Se espera encontrar una mayor concentración de estudiantes en niveles moderados y bajos de inteligencia emocional en estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de una institución educativa estatal de Moyobamba, región de San Martín, durante el año 2025, así como diferencias en los niveles de inteligencia emocional según sexo, edad y grado escolar.

1.5.2. Hipótesis específicas

El instrumento de medición presenta adecuados índices de confiabilidad y validez de constructo en estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de la institución educativa en estudio.

Predominan niveles moderados y bajos de inteligencia emocional y de sus dimensiones en la población evaluada.

El perfil de las dimensiones de la inteligencia emocional varía en función del sexo y del grado escolar de los estudiantes.

Existen diferencias en los promedios de inteligencia emocional y de sus dimensiones según sexo, edad y grado escolar.

1.5.3. Contrastación de las hipótesis estadísticas

Para los objetivos específicos 1 al 3 no se formulan hipótesis estadísticas inferenciales, debido a su carácter descriptivo y psicométrico.

Hipótesis estadística

H₀ (Hipótesis nula): No existen diferencias estadísticamente significativas en los promedios de inteligencia emocional ni en sus dimensiones según sexo, edad y grado escolar en estudiantes de quinto y sexto grado de primaria.

H₁ (Hipótesis alternativa): Existen diferencias estadísticamente significativas en los promedios de inteligencia emocional y sus dimensiones según sexo, edad y grado escolar en estudiantes de quinto y sexto grado de primaria.

II. MARCO TEÓRICO

2.1. Bases teóricas sobre las emociones

2.1.1. *Conceptualización de las emociones*

El concepto de emoción ha sido abordado desde múltiples disciplinas como la psicología, la neurociencia y la educación, reconociéndose como un fenómeno central en la experiencia humana. Desde su origen etimológico, el término emoción proviene del latín *movere*, que alude a movimiento o impulso hacia la acción, lo que sugiere que toda emoción implica una tendencia conductual orientada a responder ante el entorno (Goleman, 1996; Oqueli, 2016). En este sentido, las emociones no son estados pasivos, sino procesos dinámicos que preparan al organismo para actuar frente a situaciones percibidas como relevantes.

Diversos autores coinciden en que las emociones constituyen respuestas complejas que integran componentes fisiológicos, cognitivos y conductuales. Marianetti (1999) plantea que las emociones y sentimientos reflejan la relación entre las necesidades humanas y las demandas sociales, configurándose a partir de la experiencia previa del individuo. Esta perspectiva resalta que la respuesta emocional no depende únicamente del estímulo presente, sino de la historia personal y de los sistemas de aprendizaje acumulados.

Desde un enfoque psicobiológico, Bisquerra (2000) define la emoción como un estado complejo del organismo caracterizado por activación o perturbación que predispone a una respuesta organizada. Esta definición subraya el carácter adaptativo de la emoción, ya que moviliza recursos internos para enfrentar desafíos ambientales. En la misma línea, Torrebadela (2001, citado en Pinedo, 2017) sostiene que las emociones interrumpen momentáneamente el curso habitual de la conducta para priorizar una reacción inmediata ante estímulos significativos.

Las emociones también han sido descritas como procesos internos que combinan pensamientos, sensaciones corporales y conductas observables. Papalia (2003, citado en Valqui, 2011) indica que se trata de estados afectivos que emergen de forma repentina y que suelen percibirse como difíciles de controlar. Estas reacciones, aunque breves, generan modificaciones psicológicas que influyen en la percepción, la comunicación y el comportamiento cotidiano (Gallegos et al., 2002).

Desde la teoría cognitiva de la emoción, Lazarus (1991) argumenta que la respuesta emocional surge de una valoración inicial sobre la relevancia de un evento para los intereses del individuo, seguida de una evaluación sobre la capacidad de afrontamiento. Bisquerra (2003) retoma este planteamiento para señalar que las emociones no son reacciones automáticas aisladas, sino procesos evaluativos que integran significado personal y contexto situacional. En esta interacción entre cognición y emoción, ambos sistemas se influyen mutuamente: los pensamientos moldean la experiencia emocional y, a su vez, las emociones condicionan los procesos cognitivos (Mayer et al., 2011).

Desde una perspectiva funcional, Goleman (2008) describe la emoción como un conjunto de sentimientos, pensamientos y estados biológicos que orientan la acción. Esta visión ha impulsado el interés por estudiar la inteligencia emocional como capacidad para comprender y regular estas respuestas afectivas. Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) sostienen que reconocer el papel de las emociones en la adaptación humana ha permitido vincular su estudio con el rendimiento académico y el ajuste social.

A nivel educativo, las emociones cumplen una función reguladora en la interacción del estudiante con su entorno escolar. Sánchez-Cruz et al. (2021) enfatizan que el desarrollo emocional adecuado influye directamente en la conducta y en los procesos cognitivos, facilitando la adaptación a las exigencias sociales propias de la etapa escolar. En este sentido,

la educación emocional no solo favorece el bienestar individual, sino que constituye un componente esencial del aprendizaje.

En síntesis, las emociones pueden entenderse como procesos integrales que articulan activación fisiológica, valoración cognitiva y expresión conductual, orientados a la adaptación del individuo. Su estudio resulta fundamental para comprender el comportamiento humano y, particularmente, el desarrollo educativo, donde la regulación emocional se convierte en una competencia clave para la convivencia y el aprendizaje.

2.1.2. Características de las emociones

Las emociones constituyen procesos universales que cumplen funciones adaptativas fundamentales en la vida humana. Desde una perspectiva psicológica y neurobiológica, se reconoce que presentan características específicas que explican su papel en la regulación del comportamiento y la interacción con el entorno. Diversos autores coinciden en que las emociones no son eventos aislados, sino sistemas organizados que influyen en la toma de decisiones, la supervivencia y la adaptación social (Pinedo, 2017).

Una primera característica de las emociones es su función reguladora. Cada emoción genera una ventaja adaptativa que permite al individuo responder de manera eficaz frente a situaciones relevantes. Por ejemplo, el miedo facilita la protección ante el peligro, la alegría fortalece los vínculos sociales y la ira puede activar mecanismos de defensa. En este sentido, las emociones actúan como señales internas que orientan la conducta hacia la preservación del bienestar.

Otra característica esencial es su aparición automática. Las emociones emergen sin necesidad de deliberación consciente, activándose de manera inmediata ante estímulos internos o externos. Esta rapidez de respuesta se relaciona con la activación de circuitos cerebrales del sistema límbico, particularmente estructuras asociadas a la memoria emocional

y la regulación afectiva. La participación de estos sistemas neurológicos demuestra que la emoción es un fenómeno integral que involucra al organismo completo.

Asimismo, se reconoce el carácter innato de las emociones. Estas forman parte del equipamiento biológico humano y no requieren aprendizaje previo para manifestarse. No obstante, aunque no pueden evitarse, sí pueden ser reguladas mediante procesos de socialización, educación y desarrollo cognitivo. La capacidad de regular las emociones constituye una competencia que se adquiere progresivamente y que resulta clave para la convivencia social.

Finalmente, las emociones pueden clasificarse según su valencia en positivas, negativas o neutras. Esta clasificación no implica que existan emociones “buenas” o “malas”, sino que cada una cumple una función específica dentro del equilibrio psicológico. Las emociones consideradas negativas, como la tristeza o la ira, también poseen valor adaptativo cuando son comprendidas y canalizadas adecuadamente. La educación emocional busca precisamente favorecer el reconocimiento de estas diferencias y promover una gestión saludable de la experiencia afectiva.

En conjunto, estas características muestran que las emociones son procesos automáticos, innatos y funcionales que desempeñan un papel central en la regulación del comportamiento humano. Comprender su naturaleza permite fundamentar la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional dentro del ámbito educativo.

2.1.3. Componentes de las emociones

Las emociones no constituyen respuestas simples, sino sistemas organizados que integran procesos perceptivos, motivacionales y conductuales. Desde un enfoque evolutivo, se considera que la emoción funciona como un programa automático de reacción que ha permitido la adaptación humana frente a situaciones complejas. Riback (1998, citada en

Valqui) sostiene que este sistema emocional está conformado por tres componentes interrelacionados que actúan de manera simultánea.

2.1.3.1. Componente perceptivo. El componente perceptivo se vincula con la detección y evaluación inicial de los estímulos sensoriales. A través de este sistema, el organismo interpreta señales del entorno que pueden representar peligro, seguridad o recompensa. Este proceso incluye predisposiciones biológicas heredadas —como la tendencia a reaccionar ante alturas, espacios cerrados o estímulos amenazantes— y experiencias aprendidas a lo largo de la vida. De este modo, la percepción emocional no depende únicamente de lo innato, sino también de la historia personal del individuo. Fenómenos como la ansiedad ante exámenes o la satisfacción por un logro académico ilustran cómo la experiencia moldea la respuesta emocional.

2.1.3.2. Componente motivacional. El componente motivacional cumple la función de activar, orientar y sostener la conducta emocional. Se encuentra estrechamente relacionado con procesos hormonales y sistemas neurobiológicos que preparan al organismo para la acción. A través de este mecanismo, la emoción impulsa conductas específicas que favorecen la adaptación. Por ejemplo, el miedo activa respuestas de evitación, mientras que la alegría refuerza la repetición de conductas placenteras. Este componente convierte la emoción en una fuerza direccional que guía el comportamiento humano.

2.1.3.3. Componente conductual. El componente conductual representa la manifestación observable de la emoción y se expresa en tres niveles: fisiológico, cognitivo y comportamental. Incluye reacciones corporales perceptibles, pensamientos asociados y conductas visibles ante los demás. Este componente es altamente influenciado por el aprendizaje social y el contexto cultural. Las formas de expresar tristeza, ira o alegría varían entre culturas, así como las estrategias que las personas desarrollan para afrontar situaciones

estresantes, como las evaluaciones escolares o los temores específicos. La conducta emocional, por tanto, refleja la interacción entre biología, aprendizaje y entorno social.

En conjunto, estos tres componentes evidencian que la emoción es un sistema complejo que articula percepción, motivación y conducta. Comprender esta estructura permite explicar cómo las emociones influyen en el comportamiento humano y por qué su regulación constituye una competencia fundamental dentro del desarrollo educativo.

2.1.4. Clasificación de las emociones

La clasificación de las emociones ha sido objeto de debate en la psicología, debido a la complejidad del fenómeno emocional y a la diversidad de enfoques teóricos existentes. No existe un consenso absoluto sobre una tipología única; sin embargo, diversos autores coinciden en la identificación de un conjunto de emociones básicas que se manifiestan de manera recurrente en la experiencia humana. Goleman (1996) señala que, pese a las diferencias conceptuales entre teóricos, algunas emociones aparecen de forma constante en las personas, entre las cuales destacan la ira, la tristeza, el miedo, la alegría, el amor, la sorpresa, la aversión y la vergüenza. Estas emociones cumplen funciones adaptativas que permiten responder de manera rápida y eficaz a las demandas del entorno.

Desde una perspectiva funcional, las emociones pueden clasificarse según su valencia en positivas y negativas. Bisquerra (2005) sostiene que las emociones positivas se asocian con estados de bienestar y satisfacción personal, favoreciendo la motivación, la creatividad y las relaciones interpersonales. Entre ellas se incluyen la alegría, el humor, el amor y la felicidad, las cuales fortalecen los vínculos sociales y promueven una actitud favorable hacia el aprendizaje y la convivencia.

Por otro lado, las emociones consideradas negativas cumplen una función protectora al alertar sobre posibles amenazas o situaciones adversas. Estas emociones suelen caracterizarse por una mayor intensidad y duración, y pueden interferir temporalmente con

los procesos cognitivos si no son adecuadamente reguladas. Entre las emociones negativas más frecuentes se encuentran la ira, el miedo, la ansiedad, la tristeza, la vergüenza y la aversión (Bisquerra, 2005). Aunque tradicionalmente se las asocia con experiencias displacenteras, su adecuada gestión resulta fundamental para el desarrollo emocional y social del individuo.

En el ámbito educativo, esta clasificación permite comprender cómo las emociones influyen en el comportamiento y el aprendizaje de los estudiantes. Reconocer la presencia tanto de emociones positivas como negativas y desarrollar estrategias para su regulación constituye un paso esencial para promover el equilibrio emocional y el bienestar en el contexto escolar.

2.1.5. Emociones importantes en la vida de los individuos

Las emociones que experimentan las personas en la vida cotidiana cumplen funciones adaptativas esenciales y están estrechamente relacionadas con los procesos cognitivos, motivacionales y de aprendizaje. Grados (2004) identifica un conjunto de emociones básicas que aparecen de manera recurrente en la experiencia humana y que influyen directamente en la conducta y en la forma de afrontar los desafíos diarios. Estas emociones no solo cumplen una función biológica, sino también psicológica y social, por lo que su comprensión resulta clave en el ámbito educativo.

2.1.5.1. La ira. La ira es una emoción asociada a la defensa y la confrontación. Activas respuestas fisiológicas que preparan al organismo para la lucha, como el aumento del ritmo cardiaco, la liberación de hormonas y la movilización de energía muscular. Manifestaciones corporales como apretar los dientes, cerrar los puños o tensar los músculos reflejan esta activación. Desde el punto de vista adaptativo, la ira puede proteger la integridad del individuo frente a amenazas percibidas; sin embargo, su expresión descontrolada puede generar conflictos interpersonales y afectar el clima social.

2.1.5.2. El miedo. El miedo cumple una función protectora al preparar al individuo para huir o enfrentar situaciones de peligro. Se asocia con cambios fisiológicos que concentran la energía corporal en zonas que facilitan la acción rápida, activando el estado de alerta. En niveles moderados, el miedo puede estimular la atención y favorecer el aprendizaje al incrementar la vigilancia cognitiva. No obstante, cuando su intensidad es elevada, puede bloquear las funciones intelectuales y dificultar la asimilación de información.

2.1.5.3. La alegría. La alegría es una emoción vinculada al bienestar y la expansión de la energía psíquica. Favorece la motivación, reduce tensiones internas y promueve una disposición positiva hacia la acción. Este estado emocional inhibe sentimientos negativos y genera entusiasmo, confianza y apertura social. Diversos estudios coinciden en que la alegría facilita los procesos de aprendizaje al mejorar la concentración, la creatividad y la interacción con los demás.

2.1.5.4. La sorpresa. La sorpresa se relaciona con la atención focalizada y la curiosidad. Constituye una emoción breve que orienta al individuo hacia la observación concentrada de un estímulo inesperado. Esta emoción actúa como un detonante cognitivo que favorece la exploración del entorno y estimula el interés por el conocimiento, convirtiéndose en un factor motivacional intrínseco dentro del aprendizaje.

2.1.5.5. La tristeza. La tristeza predispone a la introspección y al repliegue emocional. Se asocia con una disminución temporal de la energía y del entusiasmo por las actividades cotidianas. Aunque puede parecer una emoción exclusivamente negativa, cumple una función reguladora al permitir la reflexión, la elaboración de pérdidas y la reorganización interna. En niveles moderados, favorece procesos de autoconocimiento; sin embargo, cuando se intensifica hacia estados depresivos, puede obstaculizar la motivación y el aprendizaje.

En conjunto, estas emociones muestran que la experiencia afectiva no solo regula la conducta inmediata, sino que influye profundamente en la adaptación social y en los procesos

educativos. Comprender su función permite fundamentar la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional como competencia clave en la formación integral del estudiante.

2.1.6. Funciones de las emociones

Las emociones cumplen funciones esenciales en la adaptación humana, ya que orientan la conducta, facilitan la interacción social y contribuyen al aprendizaje. Desde la psicología del desarrollo, se reconoce que las emociones no son simples reacciones pasajeras, sino sistemas funcionales que cumplen propósitos específicos en la regulación del comportamiento. Papalia et al.(2005) señalan que las emociones desempeñan funciones comunicativas, protectoras y exploratorias, las cuales interactúan entre sí y permiten al individuo adaptarse a su entorno.

2.1.6.1. Función comunicativa. Las emociones actúan como un lenguaje universal que permite expresar necesidades, deseos e intenciones. A través de gestos, expresiones faciales, tono de voz y conducta corporal, las personas comunican su estado interno y generan respuestas en los demás. En la infancia, el llanto, la sonrisa o la expresión de malestar constituyen mecanismos fundamentales para solicitar ayuda y establecer vínculos afectivos. En el contexto escolar, la expresión emocional facilita la interacción social, fortalece la empatía y promueve relaciones interpersonales saludables.

2.1.6.2. Función protectora. Las emociones poseen una función preventiva orientada a la supervivencia. Emociones como el miedo o la ira activan sistemas de alerta que preparan al organismo para reaccionar ante amenazas. Este mecanismo permite anticipar riesgos, tomar decisiones rápidas y proteger la integridad física y psicológica. Desde una perspectiva adaptativa, la función protectora no solo resguarda la vida, sino que también contribuye al desarrollo de estrategias de afrontamiento frente a situaciones adversas.

2.1.6.3. Función de exploración del ambiente. Las emociones también impulsan la exploración y el aprendizaje. Estados emocionales como la curiosidad, el interés y la sorpresa

motivan al individuo a interactuar con el entorno, favoreciendo la adquisición de conocimientos y habilidades. Bravo y Navarro (2009) señalan que esta función exploratoria permite construir aprendizajes significativos que contribuyen a la conservación de la vida y al desarrollo cognitivo. En el ámbito educativo, esta función se traduce en la motivación intrínseca que estimula la participación activa del estudiante.

En síntesis, las emociones cumplen un papel comunicativo, protector y exploratorio que resulta indispensable para la adaptación social y el aprendizaje. Reconocer estas funciones permite comprender por qué el desarrollo emocional constituye un componente esencial de la educación integral.

2.1.7. Teorías psicológicas de la emoción

El estudio de las emociones ha sido abordado por diversas corrientes psicológicas que intentan explicar su origen, funcionamiento y relación con la conducta humana. Estas teorías han aportado marcos interpretativos que permiten comprender la emoción como un fenómeno complejo que integra procesos inconscientes, respuestas conductuales y valoraciones cognitivas. Según Sosa (2008), entre las perspectivas más influyentes se encuentran el psicoanálisis, el conductismo y el cognitivismo.

2.1.7.1. Enfoque psicoanalítico. Desde la perspectiva psicoanalítica, las emociones se originan en procesos inconscientes vinculados a conflictos internos y experiencias reprimidas. Este enfoque sostiene que gran parte de la vida emocional no es plenamente consciente, por lo que el individuo puede experimentar sentimientos sin comprender su verdadera causa. Las emociones serían manifestaciones de impulsos internos que buscan expresión y que, en muchos casos, entran en tensión con normas sociales o mecanismos de defensa psicológica. En consecuencia, una persona puede interpretar erróneamente lo que siente o no reconocer el origen de sus reacciones emocionales. El psicoanálisis destaca la importancia de explorar el mundo interno para comprender la conducta afectiva.

2.1.7.2. Enfoque conductista. El conductismo centra su análisis en la conducta observable y considera que las respuestas emocionales son aprendidas a partir de la interacción con el ambiente. Desde esta perspectiva, la emoción no es una entidad interna independiente, sino un patrón de comportamiento condicionado por estímulos externos. Las reacciones emocionales serían el resultado de asociaciones entre situaciones y respuestas adquiridas mediante procesos de aprendizaje. En este sentido, la conducta emocional se explica por contingencias ambientales más que por estados afectivos internos. Este enfoque subraya el papel del entorno en la formación de hábitos emocionales y en la posibilidad de modificar conductas a través del condicionamiento.

2.1.7.3. Enfoque cognitivo. El cognitivismo introduce la idea de que la emoción depende de la interpretación que el individuo realiza de los acontecimientos. Según esta teoría, no son los eventos en sí mismos los que generan las emociones, sino la valoración cognitiva que se hace de ellos. La emoción surge de la interacción entre activación fisiológica y significado atribuido a la situación. Los estudios cognitivos han demostrado que la forma de pensar influye directamente en la intensidad y calidad de la respuesta emocional. Esta perspectiva ha sido fundamental para el desarrollo de modelos terapéuticos como la Terapia Racional Emotiva Conductual, que sostiene que las creencias y pensamientos influyen en el malestar emocional. En consecuencia, modificar los esquemas cognitivos puede transformar la experiencia afectiva.

En conjunto, estas teorías evidencian que la emoción puede entenderse como un fenómeno multidimensional que integra procesos inconscientes, aprendizajes conductuales y valoraciones cognitivas. Esta visión integradora ha permitido avanzar hacia modelos contemporáneos que conciben la emoción como un sistema complejo en constante interacción con el entorno.

2.1.8. Control de las emociones

El control emocional no implica la supresión de las emociones, sino su regulación consciente para responder de manera adaptativa a las demandas del entorno. La autorregulación emocional constituye una habilidad fundamental del desarrollo humano, ya que permite modular impulsos, reinterpretar experiencias y mantener conductas socialmente adecuadas. Desde la psicología educativa, se reconoce que el manejo emocional se adquiere mediante estrategias cognitivas y conductuales que favorecen el autocontrol y el crecimiento personal. Bravo y Navarro (2009) describen diversas estrategias que contribuyen al desarrollo del control emocional.

2.1.8.1. Auto instrucciones. Las auto instrucciones son verbalizaciones internas que el individuo se dirige a sí mismo para orientar su conducta frente a situaciones sociales o académicas. Funcionan como guías cognitivas que aumentan la probabilidad de éxito en la interacción interpersonal. A través de este diálogo interno, la persona organiza su comportamiento, reduce la ansiedad y fortalece su seguridad. En el ámbito escolar, las autoinstrucciones favorecen la concentración, la expresión clara y la autorregulación ante situaciones de evaluación.

2.1.8.2. Auto observación. La auto observación implica la capacidad de reconocer los propios estados emocionales, pensamientos y conductas. Este proceso de autoconocimiento permite identificar patrones de reacción y comprender cómo se originan las respuestas afectivas. Registrar la conducta propia facilita la toma de conciencia sobre fortalezas y debilidades, constituyendo el primer paso para la regulación emocional.

2.1.8.3. Auto evaluación. La auto evaluación es un mecanismo reflexivo mediante el cual el individuo analiza su desempeño y valora sus acciones. A través de este proceso, la persona interpreta sus experiencias, reconoce errores y formula estrategias de mejora. En el

contexto educativo, la autoevaluación fortalece la autonomía, promueve la responsabilidad personal y favorece el aprendizaje autorregulado.

2.1.8.4. Autoestima. La autoestima se relaciona con la valoración que el individuo realiza de sí mismo y de sus capacidades. Implica aceptar las propias fortalezas y limitaciones, actuar con independencia y asumir responsabilidades. Una autoestima equilibrada permite tolerar la frustración, afrontar desafíos y mantener estabilidad emocional. En la educación, el fortalecimiento de la autoestima contribuye al desarrollo de estudiantes seguros, resilientes y capaces de enfrentar situaciones adversas.

En conjunto, estas estrategias evidencian que el control emocional es un proceso activo que integra autoconocimiento, reflexión y valoración personal. El desarrollo de estas habilidades resulta esencial para la formación integral del estudiante y constituye la base sobre la cual se construye la inteligencia emocional.

2.1.9. Transición hacia el concepto de inteligencia emocional

El estudio de las emociones ha permitido reconocer que la experiencia afectiva constituye un componente esencial del funcionamiento humano, influyendo directamente en la cognición, la conducta y la adaptación social. Las emociones orientan la interpretación del entorno, la toma de decisiones y la calidad de las relaciones interpersonales, por lo que su comprensión trasciende el ámbito biológico para convertirse en un fenómeno psicológico y educativo (Bisquerra, 2000; Goleman, 1996). En este sentido, las emociones no solo acompañan el aprendizaje, sino que condicionan su efectividad al influir en la atención, la memoria y la motivación (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008).

A partir de esta integración entre emoción y cognición surge el concepto de inteligencia emocional como un marco explicativo que amplía la noción tradicional de inteligencia. Salovey y Mayer (1990) definieron la inteligencia emocional como la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas, utilizándolas para guiar el

pensamiento y la acción. Este planteamiento introduce la idea de que las habilidades emocionales son tan relevantes como las habilidades intelectuales para la adaptación humana.

La investigación contemporánea ha demostrado que emoción y razón no son sistemas opuestos, sino procesos interdependientes que interactúan de manera constante. Desde la neurociencia afectiva se ha evidenciado que los circuitos cerebrales responsables de la regulación emocional participan activamente en los procesos cognitivos superiores (Mayer, Roberts y Barsade, 2008). Por ello, la capacidad de gestionar emociones influye en la resolución de problemas, el autocontrol y la convivencia social.

En el ámbito educativo, la inteligencia emocional ha cobrado relevancia como competencia clave para el desarrollo integral del estudiante. Diversos estudios han vinculado el manejo emocional con el rendimiento académico, el bienestar psicológico y la adaptación escolar (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006). Esta evidencia ha impulsado un cambio de paradigma que reconoce la necesidad de integrar la educación emocional dentro del currículo escolar.

Desde esta perspectiva, la inteligencia emocional se configura como un constructo central para comprender cómo las habilidades afectivas favorecen la adaptación personal y social. Su estudio no solo permite describir diferencias individuales en la regulación emocional, sino que ofrece fundamentos para diseñar estrategias pedagógicas orientadas al bienestar y a la convivencia escolar. A partir de este marco conceptual, resulta necesario profundizar en su definición teórica, modelos explicativos y dimensiones constitutivas.

2.2. Bases teóricas sobre inteligencia emocional (IE)

2.2.1. Conceptualización de la inteligencia emocional

El concepto de inteligencia emocional surge como una ampliación del paradigma clásico de inteligencia, incorporando el papel de las emociones en los procesos cognitivos, conductuales y sociales. Salovey y Mayer (1990) fueron los primeros en formalizar el

constructo, definiéndolo como la capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas, utilizándolas como guía del pensamiento y la acción. Esta definición establece que la emoción no es un obstáculo para la razón, sino un recurso que puede potenciar el funcionamiento intelectual.

Posteriormente, Salovey y Mayer (1997) precisaron que la inteligencia emocional constituye un subconjunto de la inteligencia social que permite discriminar estados emocionales y emplearlos para orientar la conducta. Desde esta perspectiva, la emoción se convierte en información relevante para la toma de decisiones y la adaptación al entorno. Mayer (2005) amplía este enfoque al señalar que la inteligencia emocional implica razonar sobre las emociones y utilizarlas para mejorar el pensamiento, integrando habilidades de percepción, comprensión y regulación afectiva.

Goleman (1995) popularizó el concepto al destacar su impacto en el éxito personal y profesional, planteando que el coeficiente intelectual no es suficiente para explicar el desempeño humano. Para este autor, la inteligencia emocional es la capacidad de reconocer los propios sentimientos, comprender los de los demás, motivarse y gestionar adecuadamente las relaciones interpersonales. Más adelante, Goleman (2005) enfatiza que se trata de un conjunto de competencias no cognitivas que permiten afrontar las demandas del entorno, influyendo directamente en el bienestar psicológico.

Desde una perspectiva adaptativa, Bar-On (1997, 2000) define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que determinan la capacidad de una persona para enfrentar presiones ambientales. Este enfoque considera la inteligencia emocional como un factor predictor del éxito y la salud mental, destacando su carácter modificable a lo largo de la vida (Ugarriza, 2001). En la misma línea, Cooper (1998) describe la inteligencia emocional como una fuente de energía humana que

activa valores y aspiraciones personales, mientras que Shapiro (1997) la vincula con cualidades emocionales necesarias para el logro del éxito social.

Otros autores refuerzan la idea de que la inteligencia emocional implica el uso consciente y estratégico de las emociones. Weisinger (2001) la define como el uso inteligente de las emociones para guiar el comportamiento, y Zaccagnini (2004) señala que consiste en aprovechar la experiencia afectiva para comprender y regular estados emocionales propios y ajenos. Gardner (2006), desde su teoría de las inteligencias múltiples, reconoce la relevancia de las habilidades intrapersonales e interpersonales como base del desarrollo emocional.

La literatura contemporánea coincide en que la inteligencia emocional integra habilidades de percepción, comprensión, regulación y expresión emocional, promoviendo el crecimiento intelectual y social (López & González, 2005; Guilera, 2007). En el ámbito educativo, este constructo se vincula con la adaptación escolar, la convivencia social y el bienestar psicológico (Poveda-Pardo, 2015). Investigaciones recientes señalan que la adecuada regulación emocional favorece relaciones interpersonales más saludables y una mayor tolerancia a la frustración (Pinedo, 2017).

El contexto social actual refuerza la necesidad de estudiar la inteligencia emocional. Informes de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2016) advierten un incremento significativo de trastornos emocionales a nivel global, lo que subraya la importancia de desarrollar competencias socioemocionales desde edades tempranas. En este sentido, la inteligencia emocional se entiende como una capacidad para gestionar emociones de manera consciente, favoreciendo la toma de decisiones, la automotivación y la resiliencia frente a la adversidad (Arrabal, 2018; Sabater, 2022).

En síntesis, la inteligencia emocional puede definirse como la habilidad para percibir, comprender, utilizar y regular las emociones de forma adaptativa, promoviendo el bienestar personal, la convivencia social y el desarrollo intelectual. Se trata de un constructo dinámico

que integra procesos cognitivos y afectivos, constituyéndose en una competencia esencial para la formación integral del individuo.

2.1.2. División o clasificación de la inteligencia emocional

La inteligencia emocional ha sido conceptualizada desde distintos marcos teóricos que coinciden en señalar que el funcionamiento emocional se estructura en dimensiones relacionadas con el conocimiento de uno mismo y la interacción con los demás. Uno de los antecedentes más influyentes proviene de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), quien propuso la existencia de dos tipos de inteligencia personal: la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal. Estas dimensiones constituyen la base conceptual sobre la cual posteriormente se desarrolló el constructo de inteligencia emocional.

2.2.2.1. Inteligencia interpersonal. La inteligencia interpersonal se refiere a la capacidad de comprender a los demás, interpretar sus estados emocionales y responder de manera adecuada a sus conductas. Castelló y Cano (2011) señalan que esta inteligencia implica la representación mental de los estados internos de otras personas, incluyendo intenciones, motivaciones y emociones. Se manifiesta en la habilidad para percibir señales sociales como expresiones faciales, tono de voz y gestos corporales, así como en la capacidad de influir eficazmente en la interacción grupal.

Desde una perspectiva educativa, la inteligencia interpersonal favorece la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos, competencias fundamentales para la convivencia escolar. Los estudiantes con mayor desarrollo interpersonal suelen mostrar mayor sensibilidad social y habilidades comunicativas más efectivas.

2.2.2.2. Inteligencia intrapersonal. La inteligencia intrapersonal se vincula con el autoconocimiento y la comprensión de la propia vida emocional. Gardner (1983) la define como la capacidad de formar una imagen realista de uno mismo, reconociendo fortalezas,

limitaciones, estados de ánimo y motivaciones internas. Esta inteligencia implica habilidades de autorreflexión, autodisciplina y regulación emocional.

Variables como autoestima, ansiedad, motivación e inhibición conductual forman parte de su estructura, ya que influyen en la percepción personal y en la capacidad de gestionar emociones propias. La inteligencia intrapersonal permite al individuo actuar de manera consciente y coherente con sus objetivos, favoreciendo la autonomía emocional y la estabilidad psicológica.

2.2.2.3. Integración de las inteligencias personales en el modelo de inteligencia emocional. A partir de estas dos inteligencias personales, el modelo de inteligencia emocional amplió el enfoque incorporando competencias específicas relacionadas con el manejo emocional. Goleman (1995) propuso cinco componentes centrales: autoconciencia, autorregulación, automotivación, empatía y habilidades sociales. Según Pinedo (2017), estos elementos integran la dimensión intrapersonal (conocimiento y regulación de emociones propias) y la dimensión interpersonal (comprensión y manejo de relaciones).

Esta integración teórica evidencia que la inteligencia emocional no es un rasgo aislado, sino un sistema de habilidades que articula autoconocimiento, control emocional y competencia social. En el contexto educativo, estas capacidades resultan esenciales para el aprendizaje, la convivencia y el bienestar psicológico.

2.1.3. Modelos de la IE

La literatura científica contemporánea reconoce que la inteligencia emocional no constituye un constructo único y homogéneo, sino que ha sido abordado desde distintos modelos teóricos que enfatizan dimensiones específicas del funcionamiento emocional. Trigos (2013) señala que los principales modelos coinciden en otorgar un papel central a la regulación emocional, considerándola una condición indispensable para la adaptación

personal y social. Reconocer una emoción carece de utilidad si no se dispone de habilidades para gestionarla de manera efectiva.

La revisión de la evidencia empírica ha consolidado tres grandes aproximaciones teóricas que orientan la investigación actual: el modelo de habilidad de Salovey y Mayer, el modelo competencial de Goleman y el modelo mixto de Bar-On. Cada uno de estos enfoques propone estructuras conceptuales propias y cuenta con instrumentos estandarizados de evaluación.

Además, investigaciones recientes inspiradas en el enfoque de rasgo (Petrides, 2011; citado por Patiño, 2017) describen la inteligencia emocional como un conjunto de auto percepciones emocionales relacionadas con adaptabilidad, regulación emocional, autoestima, empatía, optimismo y habilidades sociales. Este enfoque refuerza la idea de que la inteligencia emocional integra competencias disposicionales que influyen en la conducta cotidiana.

2.2.3.1. Modelo de habilidad de Salovey y Mayer. El modelo propuesto por Salovey y Mayer (1990, 1997) constituye la base teórica más influyente del constructo. Define la inteligencia emocional como la capacidad para supervisar, analizar y utilizar la información emocional con el fin de orientar el pensamiento y la acción. Este enfoque considera la inteligencia emocional como una forma de inteligencia genuina, basada en habilidades cognitivas relacionadas con el procesamiento emocional.

El modelo se estructura en cuatro capacidades jerárquicas (Mayer y Salovey, 1997; Fernández-Berrocal y Extremera, 2006):

- **Percepción emocional.** Capacidad para identificar emociones propias y ajenas a través de señales verbales y no verbales.
- **Facilitación emocional del pensamiento.** Uso de las emociones como guía para priorizar información y apoyar procesos cognitivos.

● **Comprensión emocional.** Habilidad para interpretar el significado de las emociones y comprender su evolución en el tiempo.

● **Regulación emocional.** Capacidad para modular las emociones de manera reflexiva, promoviendo crecimiento personal.

Este modelo posee una sólida fundamentación teórica y ha recibido amplio respaldo empírico, siendo considerado uno de los enfoques más rigurosos del campo (Jordán, 2016).

Tabla 1

Síntesis del modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997)

Habilidad	Descripción
Percepción emocional	Identificar emociones propias y ajenas con precisión
Facilitación emocional	Utilizar emociones para favorecer el pensamiento
Comprensión emocional	Interpretar relaciones entre emociones
Regulación emocional	Modular emociones para el crecimiento personal

2.2.3.2. Modelo competencial de Goleman. Goleman (1995) define la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer, canalizar y dominar las emociones propias, así como comprender y manejar las emociones que surgen en las relaciones interpersonales. Este autor sostiene que el éxito personal no depende únicamente de la inteligencia cognitiva, sino del desarrollo de competencias emocionales que permiten la autorregulación, la motivación y la interacción social efectiva.

Posteriormente, Goleman (1998) reorganizó su modelo en cuatro grandes dominios:

Autoconocimiento

Automanejo

Empatía

Habilidades sociales

Estas dimensiones agrupan competencias personales y sociales que favorecen la productividad, la estabilidad emocional y la satisfacción personal. Según Goleman (1995), las personas con alta inteligencia emocional tienden a mostrar mayor equilibrio psicológico, seguridad personal y capacidad para perseverar frente a la frustración.

Tabla 2

Síntesis del modelo de Goleman (1998)

Competencias personales	Competencias sociales
Conciencia de uno mismo	Empatía
Autorregulación	Comprensión de los demás
Motivación	Habilidades sociales
Autocontrol	Liderazgo
Adaptabilidad	Comunicación
Iniciativa	Trabajo en equipo
Optimismo	Gestión de conflictos

2.2.3.3. Modelo de inteligencia emocional-social de Bar-On. El modelo de Bar-On (1997, 2000) concibe la inteligencia emocional como un sistema de habilidades emocionales y sociales que determinan la capacidad de adaptación del individuo frente a las exigencias del entorno. Este enfoque se basa en la idea de que el éxito personal depende tanto de la inteligencia cognitiva como de competencias emocionales no cognitivas, integradas en lo que el autor denomina inteligencia general.

Bar-On organiza su modelo en cinco grandes áreas (Ugarriza, 2001):

- **Componente intrapersonal.** Comprensión de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia.

- **Componente interpersonal.** Empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social.

- **Adaptabilidad.** Solución de problemas, prueba de la realidad y flexibilidad.

- **Manejo del estrés.** Tolerancia al estrés y control de impulsos.

- **Estado de ánimo general.** Felicidad y optimismo.

Este modelo se presenta desde un enfoque sistémico, donde los componentes interactúan de manera dinámica, y desde un enfoque topográfico, que distingue factores centrales, factores resultantes y factores de soporte (Ugarriza, 2001; Oquellis, 2016). Las habilidades emocionales se desarrollan a lo largo de la vida y pueden fortalecerse mediante entrenamiento y programas educativos.

2.2.4. Dimensiones del modelo de inteligencia emocional de Bar-On

El modelo de inteligencia emocional-social propuesto por Bar-On (1997, 2000) constituye una de las aproximaciones más utilizadas en investigación psicométrica debido a su estructura operacional clara y a la existencia de instrumentos estandarizados de evaluación. Este modelo concibe la inteligencia emocional como un sistema integrado de competencias emocionales, personales y sociales que influyen en la capacidad del individuo para afrontar las demandas del entorno.

Ugarriza (2001), en la adaptación peruana del Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (I-CE), describe cinco grandes dimensiones que estructuran la inteligencia emocional. Cada una de ellas agrupa subcomponentes específicos que reflejan habilidades emocionales diferenciadas.

2.2.4.1. Dimensión intrapersonal. Hace referencia al conocimiento y manejo del mundo emocional interno. Evalúa la capacidad del individuo para reconocer, comprender y expresar sus propios sentimientos. Incluye los siguientes subcomponentes:

- **Comprensión emocional de sí mismo:** habilidad para identificar y diferenciar emociones propias.
- **Asertividad:** capacidad para expresar sentimientos sin agredir a otros.
- **Autoconcepto:** valoración positiva y realista de sí mismo.
- **Autorrealización:** tendencia a desarrollar el potencial personal.
- **Independencia:** capacidad de tomar decisiones con autonomía emocional.

Esta dimensión se vincula directamente con la autoconciencia emocional y el autoconocimiento.

2.2.4.2. Dimensión interpersonal. Evalúa la capacidad para comprender y relacionarse con otras personas. Representa el componente social de la inteligencia emocional.

- **Empatía:** habilidad para reconocer emociones ajenas.
- **Relaciones interpersonales:** capacidad para establecer vínculos satisfactorios.
- **Responsabilidad social:** disposición a cooperar y contribuir al grupo.

Esta dimensión favorece la convivencia social y el ajuste escolar.

2.2.4.3. Dimensión de adaptabilidad. Mide la capacidad para enfrentar problemas y ajustarse a situaciones cambiantes.

- **Solución de problemas:** identificación y resolución eficaz de dificultades.
- **Prueba de la realidad:** evaluación objetiva de la experiencia.
- **Flexibilidad:** adaptación emocional y cognitiva ante cambios.

La adaptabilidad se asocia con la resiliencia y la toma de decisiones.

2.2.4.4. Dimensión manejo del estrés. Evalúa la regulación emocional frente a situaciones de presión.

- **Tolerancia al estrés:** capacidad para mantener estabilidad emocional.
- **Control de impulsos:** habilidad para postergar respuestas impulsivas.

Esta dimensión es crucial para la estabilidad conductual.

2.2.4.5. Dimensión estado de ánimo general. Refleja la actitud emocional global frente a la vida.

- **Felicidad:** satisfacción personal y disfrute de la vida.
- **Optimismo:** expectativa positiva ante el futuro.

Esta dimensión influye en la motivación y el bienestar psicológico.

El modelo de Bar-On integra 5 dimensiones y 15 subcomponentes que interactúan dinámicamente. Estas habilidades no cognitivas pueden desarrollarse a lo largo de la vida mediante entrenamiento emocional, programas educativos y experiencias sociales (Bar-On, 2006).

Dado que el instrumento utilizado en la presente investigación se fundamenta en este modelo, las dimensiones descritas constituyen la base conceptual para la interpretación de los resultados obtenidos en los estudiantes evaluados.

2.2.5. Malestar emocional

El estudio de la inteligencia emocional no solo se orienta a describir habilidades adaptativas, sino también a comprender las consecuencias del déficit en la regulación afectiva. El malestar emocional se manifiesta cuando el individuo carece de estrategias adecuadas para procesar sus emociones, lo que puede derivar en dificultades sociales, cognitivas y conductuales. Goleman (1995) advierte que los cambios sociales contemporáneos han incrementado la vulnerabilidad emocional de niños y adolescentes, evidenciándose un deterioro progresivo en indicadores de bienestar psicológico.

El autor identifica varios ámbitos en los que el malestar emocional se expresa con mayor claridad. Estas manifestaciones no deben interpretarse como trastornos clínicos en sí mismos, sino como señales de desajuste emocional que afectan el desarrollo integral.

2.2.5.1. Marginación y problemas sociales. Se caracteriza por conductas de aislamiento, retraimiento y dificultad para establecer vínculos afectivos. Los niños que presentan este patrón suelen mostrar baja energía, irritabilidad persistente e insatisfacción personal. La dependencia emocional y la escasa interacción social limitan la construcción de relaciones saludables, afectando su integración escolar.

2.2.5.2. Ansiedad y depresión. Incluye sentimientos de soledad, miedo excesivo y preocupación constante. Pueden aparecer rasgos de perfeccionismo rígido, inseguridad afectiva y tristeza sostenida. Estos estados emocionales interfieren con la motivación académica y la percepción de autoeficacia, favoreciendo la desregulación emocional.

2.2.5.3. Problemas de atención y razonamiento. El malestar emocional también se vincula con dificultades cognitivas. Se observa incapacidad para mantener la atención, impulsividad, inquietud motora y bajo rendimiento escolar. La sobrecarga emocional interfiere en los procesos de concentración, memoria y toma de decisiones.

2.2.5.4. Conductas agresivas y desadaptativas. Incluyen comportamientos desafiantes, hostilidad, desobediencia y falta de respeto por normas sociales. La agresividad puede manifestarse como irritabilidad constante, manipulación o búsqueda excesiva de atención. Estas conductas reflejan dificultades en el control de impulsos y en la regulación emocional.

El malestar emocional representa un indicador de déficit en habilidades de inteligencia emocional. Cuando los niños carecen de recursos para identificar y regular sus emociones, aumenta el riesgo de problemas sociales, académicos y conductuales. Desde la

perspectiva educativa, fortalecer la inteligencia emocional constituye una estrategia preventiva orientada a promover bienestar psicológico y adaptación escolar (Goleman, 1995).

2.2.6. Ventaja emocional

La denominada ventaja emocional hace referencia al conjunto de competencias afectivas tempranas que facilitan el aprendizaje, la adaptación social y el desarrollo cognitivo. Goleman (1995) sostiene que la educación emocional comienza desde los primeros años de vida y depende en gran medida del entorno familiar. Las interacciones con los cuidadores constituyen el primer laboratorio emocional del niño, donde se modelan habilidades básicas como la confianza, el autocontrol y la comunicación.

Desde esta perspectiva, el bajo rendimiento académico no puede explicarse únicamente por factores intelectuales. Muchos estudiantes con dificultades escolares presentan carencias en habilidades emocionales fundamentales, lo que limita su capacidad para aprender de manera autónoma. Goleman señala que aprender a aprender implica dominar competencias emocionales básicas que sostienen la motivación, la curiosidad y la autorregulación.

Estas competencias tempranas configuran lo que el autor denomina “ventaja emocional”, entendida como un conjunto de siete ingredientes esenciales:

2.2.6.1. Confianza. Sensación de seguridad personal y percepción de eficacia en la interacción con el entorno. Los niños que desarrollan confianza muestran mayor iniciativa y tolerancia a la frustración.

2.2.6.2. Curiosidad. Disposición positiva hacia el descubrimiento. La curiosidad impulsa la exploración y el aprendizaje significativo.

2.2.6.3. Intencionalidad. Deseo de lograr metas y actuar de forma dirigida. Se vincula con la motivación intrínseca.

2.2.6.4. Autocontrol. Capacidad de modular impulsos y emociones de manera adecuada a la edad. Es un predictor de estabilidad conductual.

2.2.6.5. Relación. Habilidad para establecer vínculos afectivos basados en la comprensión mutua. Favorece la integración social.

2.2.6.6. Comunicación. Capacidad para expresar ideas y emociones. Permite resolver conflictos y construir identidad.

2.2.6.7. Cooperación. Disposición para armonizar necesidades propias con las del grupo. Es la base del trabajo colectivo.

La ventaja emocional constituye un capital psicológico que potencia el desarrollo intelectual. Los niños que adquieren estas competencias tempranamente presentan mayor adaptación escolar, mejor rendimiento académico y relaciones interpersonales más saludables. Desde la educación, fortalecer estas habilidades equivale a prevenir dificultades futuras y promover bienestar integral (Goleman, 1995).

2.2.7. Inteligencia emocional en niños de educación primaria

La infancia intermedia, correspondiente a la etapa de educación primaria, constituye un periodo crítico para el desarrollo de la inteligencia emocional. Durante estos años, los niños amplían su comprensión del mundo social, consolidan su identidad personal y adquieren progresivamente habilidades de autorregulación emocional. La escuela se convierte en un espacio privilegiado para el aprendizaje socioemocional, ya que expone al niño a normas de convivencia, cooperación y resolución de conflictos.

Desde la psicología del desarrollo, se reconoce que los niños en edad primaria comienzan a identificar emociones complejas, diferenciar sentimientos contradictorios y comprender la relación entre emoción, pensamiento y conducta. Papalia, Olds y Feldman (2005) señalan que en esta etapa se fortalecen los procesos de autocontrol y empatía, lo que

permite una interacción social más madura. La capacidad de reconocer emociones propias y ajenas se traduce en mejores habilidades comunicativas y mayor adaptación escolar.

La inteligencia emocional en niños de primaria se manifiesta en conductas observables como la tolerancia a la frustración, el respeto por normas, la cooperación con pares y la regulación de impulsos. Según Goleman (1995), los estudiantes que desarrollan tempranamente competencias emocionales muestran mayor motivación académica, mejor concentración y relaciones interpersonales más estables. Estas habilidades no solo favorecen el rendimiento escolar, sino también el bienestar psicológico.

El contexto educativo desempeña un papel decisivo en la formación emocional. Poveda-Pardo (2015) indica que la escuela debe asumir una función formativa integral que incluya el desarrollo emocional junto al aprendizaje cognitivo. Los programas de educación emocional han demostrado mejorar el clima de aula, reducir conductas disruptivas y fortalecer la autoestima infantil.

En poblaciones escolares, la inteligencia emocional actúa como un factor protector frente a problemas de conducta y malestar psicológico. Pinedo (2017) sostiene que los niños que poseen habilidades emocionales desarrolladas tienden a ser menos impulsivos, más tolerantes y socialmente competentes. La regulación emocional adecuada permite enfrentar situaciones de estrés escolar sin recurrir a conductas agresivas o evasivas.

En síntesis, la inteligencia emocional en la educación primaria constituye una competencia clave para el desarrollo integral del niño. Su fortalecimiento contribuye a la adaptación social, al aprendizaje significativo y a la construcción de relaciones saludables, justificando su evaluación dentro del ámbito escolar.

2.2.8. Educar la inteligencia emocional en niños y adolescentes

La educación emocional se reconoce hoy como una dimensión esencial del desarrollo humano. Goleman (1998) sostiene que los primeros años de vida son decisivos para la

consolidación de las competencias emocionales, ya que en esta etapa se establecen los patrones básicos de autorregulación, empatía y vínculo social. Las habilidades emocionales no surgen de manera espontánea: requieren estimulación, acompañamiento y modelamiento por parte de la familia y la escuela. Su fortalecimiento no solo promueve bienestar psicológico, sino que actúa como factor protector frente a conductas de riesgo.

El entorno familiar constituye el primer escenario educativo de la vida emocional. Bach (2001) afirma que es en la familia donde el niño aprende a reconocer sus sentimientos y a interpretar las reacciones de los demás. Gottman y De Claire (2000) destacan la importancia de validar las emociones infantiles con empatía, ayudar a nombrarlas y enseñar estrategias de resolución de conflictos. Estas prácticas fortalecen la autonomía emocional y la capacidad de comunicación afectiva.

La escuela, sin embargo, cumple un rol complementario indispensable. Fernández (2004) señala que la inteligencia emocional influye de manera directa en la adaptación social, el bienestar psicológico y los logros académicos. Gaxiola (2005) plantea que educar emocionalmente implica enseñar a los estudiantes a integrar emoción y pensamiento, promoviendo una formación integral. López (2005) amplía esta idea al señalar que la educación emocional no solo debe dirigirse al alumnado, sino también a docentes y familias, quienes actúan como agentes formadores.

Desde una perspectiva social, la educación contemporánea enfrenta el desafío de responder a nuevas demandas emocionales. Lipovetsky (2006) advierte que las sociedades modernas requieren una reconfiguración de valores basada en la comprensión emocional y la convivencia. Chávez (2010) subraya que muchos niños experimentan ansiedad, confusión y soledad desde edades tempranas, lo que exige intervenciones educativas intencionales. El docente, en este contexto, se convierte en modelo de respeto, tolerancia y empatía dentro del aula.

Investigaciones recientes refuerzan la importancia de incorporar programas de educación emocional. Extremera y Fernández-Berrocal (2013) señalan que la mayoría de docentes reconoce la necesidad de desarrollar competencias emocionales en el alumnado. Sin embargo, Bisquerra y Hernández (2017) advierten que muchos profesores no han recibido formación específica en esta área, lo que limita su implementación efectiva.

La evidencia empírica muestra una relación consistente entre inteligencia emocional, ajuste emocional y éxito académico (Trigoso, 2013). Pinedo (2017) señala que los problemas de comportamiento escolar suelen estar asociados a deficiencias en habilidades emocionales como el autocontrol y la empatía. Valenzuela-Santoyo y Portillo-Peñuelas (2018) agregan que los estudiantes que aprenden a manejar sus emociones desarrollan mejores habilidades de toma de decisiones y convivencia social.

Estudios recientes continúan reforzando esta línea. Hernández-Chirinos y Hernández (2021) sostienen que la educación emocional permite a estudiantes y docentes enfrentar mejor los desafíos cotidianos. Solano-Peñaloza (2021) enfatiza que la formación emocional de profesores y padres es fundamental para guiar el desarrollo adolescente. En esta misma dirección, Herrera-Pérez (2022) plantea que la escuela debe convertirse en un espacio de educación para la vida, donde se integren habilidades emocionales, sociales y cognitivas.

Educación la inteligencia emocional implica formar individuos capaces de comprender, regular y utilizar sus emociones de manera adaptativa. La familia inicia este proceso, la escuela lo consolida y la sociedad lo demanda. La evidencia científica coincide en que fortalecer la educación emocional mejora la convivencia, previene conductas problemáticas y favorece el rendimiento académico.

2.2.9. Rol del docente en la educación emocional

El docente desempeña un papel central en la formación emocional de los estudiantes, ya que la escuela constituye uno de los principales escenarios de socialización después de la

familia. Más allá de la transmisión de contenidos académicos, el profesor actúa como modelo emocional, mediador de conflictos y facilitador del desarrollo socioafectivo. La educación emocional no ocurre únicamente a través de programas formales, sino también mediante las interacciones cotidianas dentro del aula.

Goleman (1995) sostiene que los docentes influyen de manera directa en la construcción de habilidades emocionales cuando promueven ambientes de respeto, confianza y cooperación. El clima emocional del aula determina en gran medida la disposición del estudiante hacia el aprendizaje. Un entorno seguro reduce la ansiedad, favorece la motivación y mejora la concentración.

Desde una perspectiva pedagógica, el docente cumple funciones emocionales específicas:

- Modela conductas de autocontrol y empatía
- Enseña estrategias de resolución de conflictos
- Valida emociones sin reforzar conductas inadecuadas
- Promueve la comunicación asertiva
- Fomenta la cooperación y el trabajo en equipo

Bisquerra y Hernández (2017) advierten que muchos profesores no han recibido formación sistemática en educación emocional, a pesar de reconocer su importancia. Esta carencia limita la capacidad de intervenir de manera efectiva ante problemas emocionales escolares. Por ello, la formación docente continua debe incluir el desarrollo de competencias socioemocionales.

Extremera y Fernández-Berrocal (2013) señalan que los profesores emocionalmente competentes gestionan mejor el estrés laboral, establecen relaciones positivas con los estudiantes y generan climas de aula más saludables. Un docente con alta inteligencia emocional no solo enseña contenidos, sino que transmite habilidades para la vida.

El rol del profesor también implica detectar señales de malestar emocional en los estudiantes. Hernández-Chirinos y Hernández (2021) afirman que la escuela debe convertirse en un espacio preventivo donde se atiendan tempranamente dificultades emocionales. La intervención docente oportuna puede evitar la consolidación de problemas conductuales o académicos.

Solano-Peñaloza (2021) enfatiza que la educación emocional es un proceso compartido entre familia y escuela, donde el docente actúa como guía del desarrollo socioemocional. Su influencia no se limita al aula: impacta en la autoestima, la identidad y la proyección futura del estudiante.

Síntesis

El docente es agente formador de habilidades emocionales. Su rol trasciende la enseñanza académica y se orienta hacia la construcción de un clima educativo que favorezca el bienestar psicológico, la convivencia y el aprendizaje significativo. La educación emocional requiere docentes capacitados, conscientes de su influencia y comprometidos con el desarrollo integral del estudiante.

III. MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

Desde el enfoque metodológico, la presente investigación se enmarca en el paradigma cuantitativo, debido a que busca medir objetivamente la inteligencia emocional mediante procedimientos estadísticos y análisis numéricos de los datos. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), los estudios cuantitativos se caracterizan por la medición de variables y el uso de técnicas estadísticas para describir fenómenos observables.

El estudio es de tipo descriptivo-comparativo, ya que pretende identificar los niveles de inteligencia emocional y sus dimensiones, así como comparar dichos niveles según variables socio demográficas como sexo, edad y grado escolar. Los estudios descriptivos, según Hernández et al. (2010), tienen como finalidad especificar propiedades, características y perfiles de individuos o grupos sometidos a análisis.

De acuerdo con el momento de recolección de datos, la investigación es transversal, puesto que la información se obtiene en un único momento temporal. Este tipo de diseño permite describir la variable de estudio tal como se presenta en un periodo determinado, a diferencia de los estudios longitudinales que implican mediciones repetidas a lo largo del tiempo.

En relación con la manipulación de variables, el diseño corresponde a un estudio no experimental. Kerlinger y Lee (2004) señalan que la investigación no experimental consiste en la observación sistemática de fenómenos tal como ocurren en su contexto natural, sin intervención ni manipulación deliberada de las variables independientes. En este tipo de diseño, las inferencias se realizan a partir de la relación existente entre variables observadas.

En síntesis, el estudio adopta un diseño cuantitativo, descriptivo-comparativo, transversal y no experimental, adecuado para analizar la inteligencia emocional en la población escolar sin alterar las condiciones naturales del contexto educativo.

3.2. Ámbito temporal y espacial

La presente investigación se desarrollará en el ámbito educativo de una institución pública ubicada en la ciudad de Moyobamba, Región de San Martín, Perú. Este contexto escolar constituye el escenario natural donde se evaluará la inteligencia emocional de los estudiantes de educación primaria, permitiendo analizar la variable dentro de su entorno real de interacción académica y social.

Desde el punto de vista temporal, la recolección de datos se llevará a cabo durante los meses de abril y mayo del año 2025, periodo en el cual se aplicará el instrumento de evaluación a la población seleccionada. El estudio se ejecutará en una única fase de medición, en concordancia con el diseño transversal de la investigación.

3.3. Variables

- Variable de la investigación
 - Inteligencia emocional.
- Variables de comparación.
 - **Sexo:** masculino - femenino
 - **Grado escolar:** Quinto - Sexto
- Definición conceptual Inteligencia emocional

La inteligencia emocional se conceptualiza como el conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales que influyen en la capacidad del individuo para comprender, expresar y regular sus emociones, así como para afrontar eficazmente las demandas del entorno. Bar-On (1997, como se citó en Ugarriza, 2001) la define como un sistema de destrezas no cognitivas que intervienen en la adaptación emocional y social del sujeto, influyendo directamente en su bienestar psicológico y desempeño cotidiano. Desde esta perspectiva, la inteligencia emocional integra competencias intrapersonales,

interpersonales, de adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general, constituyendo un indicador del ajuste emocional global del individuo.

- Definición operacional de inteligencia emocional

Operacionalmente, la inteligencia emocional será medida mediante el Inventario de Cociente Emocional de Bar-On ICE: NA – Forma Completa, instrumento psicométrico adaptado al contexto peruano por Ugarriza (2001). Este inventario evalúa la inteligencia emocional a través de cinco dimensiones principales:

Intrapersonal

Interpersonal

Adaptabilidad

Manejo del estrés

Estado de ánimo general

Cada dimensión se compone de subescalas que generan puntuaciones estandarizadas, permitiendo clasificar los niveles de inteligencia emocional de los estudiantes en categorías diagnósticas. Los puntajes obtenidos constituyen la medida cuantitativa de la variable de estudio.

- Operacionalización de la variable

Tabla 3

Operacionalización de la variable

Variable	Definición Conceptual	Categoría de Estilos	Dimensiones	Ítems	Escala de valores
Inteligencia Emocional	BarOn (1997, como se citó en Ugarriza, 2001) define	- Intrapersonal	- Comprensión emocional de sí mismo	1, 6, 11, 16, 21, 26, 31,	Muy rara vez (1) Rara vez (2) A menudo

	a la inteligencia emocional como el conjunto de destrezas personales, emocionales y sociales, que intervienen en nuestra capacidad para afrontar efectivamente las demandas del medio ambiente.		- Asertividad	36, 41, 46,	(3) Muy a menudo (4)
			- Autoconcepto	51, 56	
			Autorrealización		
			- Independencia		
		- Interpersonal	Relaciones interpersonales	2, 7, 12, 17, 22, 27, 32,	
			- Responsabilidad social	37, 42, 47, 52, 57	
		- Adaptabilidad	- Solución de problemas	4, 9, 14, 19, 24, 29, 34,	
			- Prueba de realidad	39, 44, 49, 54	
			- Flexibilidad		
		Manejo del estrés	Tolerancia al estrés	3, 8, 13, 18, 23, 28, 33,	
			- Control de impulsos	38, 43, 48, 53	
		Estado de ánimo	- Felicidad	5, 10, 15, 20,	
			- Optimismo	25, 30, 35, 40, 45, 50, 55, 60	

- Impresión	- Permite detectar en las respuestas	6, 15, 21, 30, 45, 51
-------------	--------------------------------------	-----------------------

positiva	una impresión positiva de sí mismo.	
- Índice de inconsistencia	- Permite distinguir si las respuestas fueron al azar.	3-33,7-37,12-42, 18-48, 24-54

3.4. Población y muestra

3.4.1. Población

La población de estudio estará conformada por 206 estudiantes matriculados oficialmente en el quinto y sexto grado de educación primaria de una institución educativa pública ubicada en la ciudad de Moyobamba, Región de San Martín. Los escolares son de ambos sexos y presentan edades comprendidas entre 10 y 12 años. La población corresponde a la totalidad de estudiantes registrados en dichos grados durante el año académico 2025, por lo que el estudio trabajará con población censal.

- Criterios de inclusión

- Estudiantes matriculados oficialmente en el año académico 2025.
- Estudiantes pertenecientes al quinto y sexto grado de educación primaria.
- Estudiantes con consentimiento informado de padres o tutores.

- Criterios de exclusión

- Estudiantes pertenecientes a grados distintos del quinto y sexto de primaria.
- Estudiantes que no cuenten con autorización para participar.

Tabla 4

Distribución de la población estudiantil

Grado escolar	A	B	C	D	Total
Quinto grado	30	28	25	26	109
Sexto grado	27	25	23	22	97

Grado escolar	A	B	C	D	Total
Total	57	53	48	48	206

3.4.2. Muestra

La muestra será de tipo censal, ya que se incluirá a la totalidad de la población accesible. El muestreo censal se caracteriza por considerar todos los elementos que conforman el universo de estudio, evitando procesos de selección probabilística o no probabilística cuando el tamaño poblacional es manejable y permite la evaluación completa (Hernández, Fernández & Baptista, 2010). Este tipo de muestreo es recomendable en investigaciones educativas cuando la población es finita y accesible, pues garantiza mayor representatividad y elimina el error muestral derivado de la selección parcial de sujetos.

En consecuencia, la muestra estará conformada por 206 estudiantes matriculados en quinto y sexto grado de educación primaria de la institución educativa en estudio durante el año académico 2025.

- Características de la muestra

La muestra estuvo conformada por 206 estudiantes, de los cuales el 59.2% corresponde al sexo masculino y el 40.8% al sexo femenino. Se observa una mayor representación de estudiantes varones en la población evaluada.

Tabla 5

Distribución de la muestra según el sexo

según el sexo	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	122	59,2
Femenino	84	40,8
Total	206	100,0

La distribución de la muestra indica que el 52.9% de los estudiantes pertenece al quinto grado, mientras que el 47.1% corresponde al sexto grado. La proporción entre ambos niveles escolares es relativamente equilibrada, lo que permite realizar comparaciones entre grados con adecuada representatividad.

Tabla 6

Distribución de la muestra según el grado escolar

según el grado escolar	Frecuencia	Porcentaje
Quinto grado	109	52,9
Sexto grado	97	47,1
Total	206	100,0

La tabla de contingencia muestra que la mayor proporción de estudiantes varones se concentra en el quinto grado (31.6%), seguida del sexto grado (27.7%). En el caso de las estudiantes mujeres, el 21.4% pertenece al quinto grado y el 19.4% al sexto grado. La distribución entre grados mantiene una estructura equilibrada, aunque con predominio del sexo masculino en ambos niveles escolares.

Tabla 7

Distribución de la muestra según el sexo y según el grado escolar

			según el grado escolar		Total
			Quinto grado	Sexto grado	
Distribución de la muestra según el sexo	Masculino	Recuento	65	57	122
		% del total	31,6%	27,7%	59,2%
	Femenino	Recuento	44	40	84
		% del total	21,4%	19,4%	40,8%
	Total	Recuento	109	97	206
		% del total	52,9%	47,1%	100,0%

3.5. Instrumento

- Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE: Niños y Adolescentes

El Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE: Niños y Adolescentes (ICE: NA), desarrollado por Reuven Bar-On, es un instrumento psicométrico diseñado para evaluar habilidades emocionales y sociales que conforman la inteligencia emocional. Su propósito es identificar el nivel de funcionamiento emocional del individuo en distintos ámbitos personales e interpersonales.

El instrumento puede administrarse de manera individual o colectiva y está dirigido a niños y adolescentes entre 7 y 18 años. Existen dos versiones: una forma abreviada de 30 ítems y una forma completa de 60 ítems, siendo esta última la utilizada en la presente investigación. La versión completa evalúa cinco dimensiones principales que configuran el Cociente Emocional (CE): Intrapersonal; Interpersonal; Adaptabilidad; Manejo del estrés y Estado de ánimo general

Además, incluye dos escalas de validez:

Impresión positiva, que detecta respuestas socialmente deseables y el Índice de inconsistencia, que evalúa la coherencia de las respuestas

El inventario emplea una escala tipo Likert de cuatro alternativas de respuesta: Muy rara vez; Rara vez; A menudo y Muy a menudo

Confiabilidad del instrumento. Bar-On y Parker (2000) reportaron adecuados índices de confiabilidad a través del método test-retest en una muestra infantil con edad promedio de 13.5 años, obteniendo coeficientes entre .77 y .88, lo que indica una consistencia interna aceptable y estabilidad temporal del instrumento.

Adaptación peruana. La adaptación del inventario al contexto peruano fue realizada por Ugarriza y Pajares (2004), quienes validaron el instrumento en población infantil y

adolescente. Esta versión evalúa habilidades emocionales centrales y mantiene propiedades psicométricas adecuadas para su uso en investigaciones educativas y psicológicas en el Perú.

Nombre del instrumento: Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn – ICE: NA / ICE: J (según versión)

Autor original: Reuven Bar-On

Año de elaboración: 1997

Adaptación peruana: Ugarriza Chávez, Nelly y Pajares del Águila, Lidia

Año de adaptación: 2004

Tipo de instrumento: Inventario psicométrico de auto reporte

Objetivo del instrumento: Evaluar el nivel de inteligencia emocional a través de un conjunto de habilidades emocionales, personales, interpersonales y de manejo del estrés, que influyen en la adaptación y el desempeño personal y social.

Población objetivo: Niños y adolescentes.

Rango de edad: De 7 a 18 años.

Ámbito de aplicación: Educativo, clínico y de investigación psicológica.

Forma de aplicación: Individual o colectiva.

Tiempo aproximado de aplicación: Entre 20 y 25 minutos.

Número total de ítems: ICE: NA (Niños y Adolescentes): 60 ítems (*según versión empleada*)

Dimensiones evaluadas: Inteligencia intrapersonal; Inteligencia interpersonal; Manejo del estrés; Adaptabilidad y Estado de ánimo general

Tipo de respuesta: Escala tipo Likert de cinco alternativas, que varían desde baja hasta alta frecuencia o intensidad.

Puntaje: Los puntajes se obtienen por dimensiones y un puntaje total de inteligencia emocional.

Niveles de interpretación: Muy bajo, bajo, promedio, alto y muy alto, de acuerdo con los baremos establecidos para la población peruana.

Confiabilidad: La adaptación peruana reporta adecuados índices de confiabilidad, con coeficientes alfa de Cronbach que oscilan entre valores aceptables y altos para la escala total y sus dimensiones.

Validez: Presenta evidencia de validez de constructo y de contenido, confirmada mediante análisis factorial y juicio de expertos en la adaptación realizada para el contexto peruano.

Normas de interpretación: A mayor puntaje, mayor nivel de inteligencia emocional en el evaluado.

Autores de la adaptación peruana: Ugarriza, N. & Pajares, L. (2004).

Ítems de control del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn (Ugarriza, 2004). El Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn incluye escalas de control que no evalúan inteligencia emocional propiamente dicha, sino la calidad y validez de las respuestas del evaluado. Estas escalas son:

- Impresión Positiva
- Índice de Inconsistencia

Impresión Positiva: Ítems que la conforman

En la versión adaptada por Ugarriza y Pajares (2004), la Impresión Positiva está conformada por los siguientes ítems: 6, 15, 21, 30, 45, 51

La escala de Impresión Positiva permite identificar si el evaluado tiende a presentarse de manera excesivamente favorable, minimizando errores, emociones negativas o dificultades personales.

En términos psicométricos, evalúa la deseabilidad social, es decir, la tendencia del sujeto a responder de forma socialmente aceptable más que de forma honesta.

Interpretación

Puntajes bajos o normales: Indican respuestas sinceras y realistas.

Puntajes elevados: Sugieren que el evaluado intenta dar una imagen idealizada de sí mismo, lo que puede afectar la validez del perfil emocional.

- Índice de Inconsistencia: Ítems que lo conforman

El Índice de Inconsistencia se calcula a partir de pares de ítems semánticamente equivalentes u opuestos, diseñados para verificar la coherencia interna de las respuestas.

Los pares más utilizados en la versión de Ugariza incluyen combinaciones como: (3–33), (7–37), (12–42), (18–48), (24–54). Importante: el índice no se interpreta ítem por ítem, sino por diferencias entre pares de ítems.

El Índice de Inconsistencia permite detectar:

- Respuestas azarosas
- Falta de atención al responder
- Cansancio, confusión o comprensión deficiente
- Respuestas contradictorias

Es decir, evalúa la confiabilidad del protocolo individual.

Interpretación

- Porcentajes altos: Respuestas consistentes → protocolo válido (60% - 100%).
- Porcentajes Bajos: Indica incoherencia en las respuestas, lo que puede invalidar o debilitar la interpretación de los resultados (0% - 40%)..

El Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn incluye escalas de control orientadas a evaluar la validez de las respuestas emitidas por los participantes. Estas escalas no forman parte del puntaje de inteligencia emocional, pero resultan fundamentales para garantizar la calidad y validez de los datos obtenidos (Ugariza y Pajares, 2004).

3.6. Procedimiento

El procedimiento de investigación se desarrollará en fases secuenciales que garantizan el cumplimiento de los principios metodológicos y éticos del estudio.

En primer lugar, se solicitará autorización formal a la Dirección de la institución educativa para la ejecución del estudio. Posteriormente, se coordinará con la subdirección académica la programación de fechas y horarios para la aplicación del instrumento en cada sección correspondiente a quinto y sexto grado.

Antes de la evaluación, se brindará a los estudiantes una explicación clara sobre los objetivos de la investigación, resaltando el carácter voluntario de su participación. Se solicitará consentimiento verbal y se respetará la decisión de aquellos estudiantes que no deseen participar, garantizando su retiro sin consecuencia alguna.

La aplicación del instrumento se realizará de manera colectiva por secciones. Se leerán las instrucciones en voz alta y se explicará la forma correcta de responder la escala. Una vez finalizada la evaluación, se recogerán los cuestionarios y se verificará que estén correctamente completados. En caso de omisiones involuntarias, se solicitará al estudiante completar la información faltante.

Posteriormente, los datos serán codificados y registrados en una base de datos digital. La información será procesada inicialmente en Microsoft Excel y luego transferida al programa estadístico SPSS para su análisis.

Se realizará un análisis exploratorio de los datos para verificar la distribución de la variable mediante la prueba de Kolmogorov–Smirnov. Posteriormente, se ejecutará el análisis descriptivo de la inteligencia emocional y sus dimensiones. La confiabilidad del instrumento será estimada mediante el coeficiente Alpha de Cronbach, y se evaluará la validez de constructo según los procedimientos estadísticos correspondientes.

Finalmente, se desarrollará el análisis inferencial para la contrastación de hipótesis, seguido de la elaboración de la discusión de resultados, conclusiones, recomendaciones y redacción del informe final de investigación.

3.7. Análisis de datos

El procesamiento estadístico de los datos se realizará mediante el paquete estadístico SPSS versión 25.0 en español. El análisis se desarrollará en dos etapas: estadística descriptiva e inferencial.

1. Estadística descriptiva. Se calcularán frecuencias, porcentajes, medias y desviaciones estándar con el propósito de describir los niveles de inteligencia emocional y sus dimensiones. Estos resultados permitirán caracterizar la distribución de la variable en la muestra evaluada.

2. Estadística inferencial. Previamente al análisis inferencial, se realizará un análisis exploratorio de los datos para determinar la normalidad de la distribución mediante la prueba no paramétrica de Kolmogórov–Smirnov (K–S). La confiabilidad interna del instrumento será estimada mediante el coeficiente Alpha de Cronbach, considerando valores $\geq .70$ como indicadores de consistencia interna aceptable. Para la evaluación de la validez de constructo se utilizará la correlación ítem–total corregida, verificando la coherencia interna de los reactivos con sus respectivas dimensiones. La comparación de medias entre grupos (sexo y grado escolar) se realizará mediante la prueba t de Student para muestras independientes, estableciendo un nivel de significación estadística de: $p < .05 \rightarrow$ diferencia significativa; $p \geq .05 \rightarrow$ no diferencia significativa. En caso de no cumplirse los supuestos de normalidad, se emplearán pruebas no paramétricas equivalentes.

3.7.1. Análisis exploratorio de la variable

Se realizó un análisis exploratorio para verificar la distribución del puntaje total de la escala de inteligencia emocional mediante la prueba de Kolmogórov–Smirnov para una muestra.

Los resultados muestran un estadístico $Z = 0.465$ con un nivel de significancia $p = .982$, valor superior al criterio establecido ($p > .05$). Esto indica que no se rechaza la hipótesis de normalidad, por lo tanto, la distribución del puntaje total se ajusta a la curva normal.

La media obtenida fue $M = 155.75$ con una desviación estándar de $DE = 20.699$, lo que evidencia una dispersión moderada de los puntajes alrededor de la media.

En consecuencia, se confirma el cumplimiento del supuesto de normalidad, lo cual permite la aplicación de pruebas estadísticas paramétricas en los análisis posteriores.

Tabla 8

Análisis exploratorio de la variable

Prueba de Kolmogórov-Smirnov para una muestra		escala de inteligencia emocional
N		206
Parámetros normales ^{a,b}	Media	155,75
	Desviación típica	20,699
Diferencias más extremas	Absoluta	,032
	Positiva	,029
	Negativa	-,032
Z de Kolmogórov-Smirnov		,465
Sig. asintótica (bilateral)		,982

a. La distribución de contraste es la Normal.

b. Se han calculado a partir de los datos.

3.7.2. Niveles en la escala de impresión positiva

En relación con la escala de Impresión Positiva, se observa que la mayoría de los estudiantes se ubica en el nivel moderado (50.0%), seguido del nivel alto (44.7%). Un porcentaje reducido se sitúa en el nivel muy alto (4.4%) y únicamente el 1.0% presenta un nivel bajo.

Estos resultados indican que, en general, los participantes mostraron una tendencia moderada a presentar una imagen favorable de sí mismos al responder el instrumento. Sin embargo, los niveles extremadamente altos de deseabilidad social fueron mínimos, lo cual sugiere que las

respuestas pueden considerarse válidas y confiables, sin evidencia significativa de distorsión deliberada.

La distribución obtenida respalda la calidad de los datos recolectados y permite continuar con los análisis posteriores con adecuado control de validez de respuesta.

Tabla 9

Niveles en la escala de impresión positiva

Niveles en la escala de Impresión Positiva	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	2	1,0
Moderado	103	50,0
Alto	92	44,7
Muy alto	9	4,4
Total	206	100,0

3.7.3. Índice de inconsistencia

El índice de inconsistencia permite evaluar la coherencia interna de las respuestas y detectar posibles contestaciones aleatorias o descuidadas.

Los resultados indican que el 40.8% de los estudiantes obtuvo un nivel de consistencia del 100%, mientras que el 36.4% alcanzó un 80% de consistencia. Un 21.4% presentó 60% y solo el 1.5% mostró un nivel de 40%.

En conjunto, más del 77% de la muestra evidencia niveles altos de consistencia en sus respuestas (80%–100%), lo cual indica una adecuada comprensión de los ítems y un patrón de respuesta estable.

Estos hallazgos respaldan la validez de los datos recolectados, sugiriendo que la mayoría de los participantes respondió de manera cuidadosa y coherente, reduciendo el riesgo de respuestas aleatorias.

Tabla 10

Índice de inconsistencia: 5 pares iguales en porcentajes

Niveles Impresión Positiva	Frecuencia	Porcentaje
40%	3	1,5
60%	44	21,4
80%	75	36,4
100%	84	40,8
Total	206	100,0

IV. RESULTADOS

4.1. Ajuste psicométrico de la escala

4.1.1. Confiabilidad de la escala general

La confiabilidad del Inventario de Inteligencia Emocional Bar-On ICE: NA – Forma Completa fue evaluada mediante el coeficiente Alfa de Cronbach. El análisis mostró un alfa de Cronbach de .907 para los 60 ítems de la escala, lo cual indica una consistencia interna muy alta, según los criterios psicométricos internacionales ($\alpha \geq .90$ = excelente confiabilidad). Este resultado evidencia que los ítems del instrumento mantienen una adecuada homogeneidad y miden de manera consistente el constructo de inteligencia emocional en la muestra evaluada.

En el análisis ítem-total se observó que la mayoría de los reactivos presentan correlaciones corregidas superiores a .30, criterio considerado aceptable para la permanencia del ítem dentro de la escala. Solo algunos ítems muestran correlaciones negativas o muy bajas (ítems 6, 28 y 49), lo cual sugiere posibles problemas de redacción, comprensión o inversión del ítem; sin embargo, la eliminación de dichos reactivos no incrementa significativamente el coeficiente alfa global, por lo que se mantiene la estructura original del instrumento. La media total de la escala fue de 155.77 puntos (DT = 20.69), lo que refleja una dispersión adecuada de las puntuaciones y una distribución homogénea de las respuestas. En conjunto, estos resultados confirman que el instrumento posee alta confiabilidad para su aplicación en estudiantes de 5to y 6to grado de primaria.

Tabla 11

Análisis de fiabilidad del instrumento

Alfa de Cronbach	N de elementos
,907	60

Estadísticos total-elemento				
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
i1	152,37	420,234	,296	,906
i2	152,95	417,383	,327	,906
i3	153,34	412,256	,440	,905
i4	152,98	407,873	,619	,903
i5	152,90	426,664	,324	,908
i6	153,05	427,276	-,344	,909
i7	154,00	414,185	,363	,905
i8	153,35	416,043	,328	,906
i9	153,37	400,001	,688	,902
i10	153,22	419,013	,256	,906
i11	153,13	410,271	,458	,904
i12	153,18	413,449	,353	,905
i13	153,57	410,187	,475	,904
i14	152,55	421,049	,260	,906
i15	152,93	421,547	,343	,908
i16	153,27	419,994	,221	,907
i17	154,13	417,334	,310	,906
i18	153,27	415,289	,360	,905
i19	153,09	403,918	,558	,903
i20	152,86	414,922	,349	,906

i21	152,42	416,577	,322	,906
i22	153,38	414,228	,370	,905
i23	153,02	409,838	,445	,905
i24	152,66	421,944	,345	,907
i25	153,00	409,585	,493	,904
i26	152,96	416,955	,301	,906
i27	153,75	419,058	,247	,906
i28	153,13	428,583	-,341	,911
i29	153,18	401,117	,696	,902
i30	153,40	408,534	,519	,904
i31	153,98	410,039	,482	,904
i32	152,74	414,436	,483	,905
i33	153,00	415,127	,443	,905
i34	153,22	414,321	,364	,905
i35	153,02	413,009	,343	,906
i36	152,98	423,804	,300	,908
i37	153,10	407,025	,525	,904
i38	153,15	407,670	,591	,903
i39	153,52	414,758	,323	,906
i40	153,22	400,620	,655	,902
i41	153,25	410,168	,414	,905
i42	153,79	408,530	,506	,904
i43	154,11	415,881	,343	,906
i44	152,95	417,159	,323	,906
i45	152,77	422,538	,343	,907

i46	152,78	423,394	,310	,908
i47	153,14	400,980	,687	,902
i48	153,24	404,933	,592	,903
i49	153,52	427,656	-,312	,909
i50	152,78	413,491	,446	,905
i51	152,43	417,953	,333	,906
i52	153,82	413,176	,405	,905
i53	153,35	426,123	,310	,910
i54	153,16	415,849	,352	,905
i55	152,72	419,989	,225	,907
i56	153,43	403,378	,592	,903
i57	153,12	405,645	,516	,904
i58	153,33	418,144	,217	,907
i59	152,87	425,832	,336	,908
i60	153,33	401,356	,633	,902
Estadísticos de la escala				
Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos	
155,77	427,965	20,687	60	

4.1.1.1. Confiabilidad de las dimensiones de inteligencia emocional. Se evaluó la consistencia interna de las dimensiones del Inventario de Inteligencia Emocional mediante el análisis ítem–dimensión, observándose correlaciones elevadas entre cada dimensión y el puntaje total de la escala. Las correlaciones ítem–total corregidas oscilaron entre **.752 y .830**, valores que indican una fuerte relación entre las dimensiones y el constructo general de inteligencia emocional. Asimismo, el coeficiente Alfa de Cronbach si se elimina cada

dimensión se mantiene entre .890 y .906, lo que demuestra que ninguna dimensión reduce la consistencia interna del instrumento.

Estos resultados evidencian que las cinco dimensiones evaluadas contribuyen de manera significativa a la estructura del constructo y presentan alta homogeneidad interna, confirmando la estabilidad psicométrica del instrumento en la muestra estudiada. En conjunto, se concluye que la escala y sus dimensiones poseen excelente confiabilidad, lo que respalda su uso para la medición de la inteligencia emocional en población escolar.

Tabla 12

Análisis de fiabilidad de las dimensiones de la escala

	Estadísticos total-elemento			
	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Puntaje de la dimensión 1	122,61	301,351	,752	,906
Puntaje de la dimensión 2	127,64	258,261	,811	,895
Puntaje de la dimensión 3	123,62	277,086	,830	,890
Puntaje de la dimensión 4	126,41	283,589	,803	,895
Puntaje de la dimensión 5	122,71	279,230	,758	,905

4.1.2. Validez de constructo de la escala

4.1.2.1. Análisis de ítems. Se realizó el análisis de discriminación de los ítems mediante la correlación ítem-total corregida utilizando el coeficiente de correlación de Pearson. Los resultados evidencian que todos los ítems presentan correlaciones positivas y estadísticamente significativas con el puntaje total de la escala ($p < .001$), lo cual indica que cada ítem contribuye de manera adecuada a la medición del constructo de inteligencia emocional. Los coeficientes de correlación oscilaron entre $r = .258$ y $r = .719$, valores que se consideran aceptables a altos en términos psicométricos. De acuerdo con los criterios clásicos de discriminación de ítems, valores superiores a .20 indican capacidad discriminativa suficiente, mientras que valores superiores a .30 reflejan una buena contribución del ítem a la

escala. En este sentido, la mayoría de los ítems presentan correlaciones moderadas a altas, lo que evidencia una estructura interna sólida del instrumento.

Los ítems con mayor poder discriminativo fueron el ítem 29 ($r = .719$), ítem 9 ($r = .714$), ítem 47 ($r = .711$) y ítem 40 ($r = .683$), indicando una fuerte asociación con el constructo general. Por otro lado, los ítems con correlaciones más bajas, aunque aceptables, fueron el ítem 16 ($r = .258$) y el ítem 55 ($r = .262$), los cuales se mantienen dentro del rango mínimo recomendado y no comprometen la consistencia global de la escala.

En conjunto, los resultados del análisis de ítems confirman que el instrumento presenta adecuada validez interna y capacidad discriminativa, permitiendo concluir que los reactivos funcionan de manera homogénea en la evaluación de la inteligencia emocional en la muestra estudiada.

Tabla 13

Análisis de ítems – puntaje total de la escala

N°	r	sig	N°	r	sig	N°	r	sig
1	.322	.000	21	.357	.000	41	.453	.000
2	.359	.000	22	.404	.000	42	.538	.000
3	.471	.000	23	.481	.000	43	.379	.000
4	.642	.000	24	.386	.000	44	.355	.000
5	.359	.000	25	.524	.000	45	.481	.000
6	.339	.000	26	.337	.000	46	.453	.000
7	.399	.000	27	.285	.000	47	.711	.000
8	.364	.000	28	.318	.000	48	.619	.000
9	.714	.000	29	.719	.000	49	.530	.000
10	.291	.000	30	.549	.000	50	.478	.000
11	.490	.000	31	.514	.000	51	.365	.000

12	.392	.000	32	.508	.000	52	.440	.000
13	.508	.000	33	.470	.000	53	.467	.000
14	.286	.000	34	.399	.000	54	.387	.000
15	.386	.000	35	.386	.000	55	.262	.000
16	.258	.000	36	.439	.000	56	.623	.000
17	.345	.000	37	.559	.000	57	.553	.000
18	.394	.000	38	.617	.000	58	.362	.000
19	.592	.000	39	.362	.000	59	.381	.000
20	.384	.000	40	.683	.000	60	.662	.000

4.1.2.2. Análisis de las dimensiones. Se evaluó la validez de constructo del instrumento mediante la correlación entre el puntaje total de la escala de inteligencia emocional y sus respectivas dimensiones. Para ello se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson, cuyos resultados evidencian asociaciones positivas, altas y estadísticamente significativas entre el puntaje global y cada una de las dimensiones evaluadas. Las correlaciones obtenidas fueron las siguientes: dimensión 1 ($r = .833$), dimensión 2 ($r = .891$), dimensión 3 ($r = .894$), dimensión 4 ($r = .875$) y dimensión 5 ($r = .850$), todas con niveles de significación $p < .001$. Estos valores indican que las dimensiones mantienen una fuerte relación con el constructo general de inteligencia emocional, confirmando que cada componente forma parte de una estructura coherente y unificada.

De acuerdo con los criterios de interpretación de correlaciones, coeficientes superiores a .80 reflejan relaciones muy altas, lo que evidencia una sólida consistencia interna entre el total de la escala y sus dimensiones. Este patrón de resultados confirma que el instrumento presenta adecuada validez de constructo, ya que las dimensiones no funcionan de manera aislada, sino integradas dentro del modelo teórico de la inteligencia emocional. En síntesis, los resultados respaldan empíricamente la estructura dimensional del instrumento y

confirman que las subescalas contribuyen significativamente a la medición del constructo global.

Tabla 14

Análisis de las dimensiones – puntaje total de la escala (n = 206)

Correlación de Pearson (r)		dimensión 1	dimensión 2	dimensión 3	dimensión 4	dimensión 5
escala de inteligencia emocional	r	,833**	,891**	,894**	,875**	,850**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000

4.2. Análisis por niveles de la escala

4.2.1. Niveles de la escala general

La distribución de los niveles de inteligencia emocional en los estudiantes evaluados muestra una tendencia predominantemente favorable. Como se observa en la tabla correspondiente, el 66.0% de los escolares se ubica en un nivel alto, mientras que un 5.3% alcanza un nivel muy alto. En conjunto, más del 71% de la muestra presenta niveles adecuados o superiores de inteligencia emocional.

Por otro lado, el 27.7% de los estudiantes se encuentra en un nivel moderado, lo que indica la presencia de habilidades emocionales en proceso de consolidación. Solo un 1.0% se ubica en el nivel bajo, lo que sugiere que los casos con dificultades significativas en el manejo emocional son mínimos dentro de la población estudiada.

Estos resultados evidencian que la mayoría de los estudiantes posee competencias emocionales desarrolladas, lo cual podría relacionarse con una adecuada adaptación social y escolar. Sin embargo, la presencia de un grupo moderado resalta la necesidad de fortalecer programas de educación emocional que permitan consolidar estas habilidades y prevenir posibles dificultades en el futuro.

Tabla 15

Niveles en la escala de inteligencia emocional

<i>Niveles de inteligencia emocional</i>	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	2	1,0
Moderado	57	27,7
Alto	136	66,0
Muy alto	11	5,3
Total	206	100,0

4.2.2. Niveles de las dimensiones de la escala general

En la dimensión intrapersonal, los resultados evidencian un desempeño predominantemente favorable. El 72.8% de los estudiantes se ubica en el nivel alto y un 7.8% alcanza el nivel muy alto, lo que indica que más del 80% de la muestra presenta un adecuado desarrollo de habilidades relacionadas con el autoconocimiento, la autoevaluación emocional y la regulación de los propios estados afectivos.

Asimismo, el 19.4% de los escolares se sitúa en un nivel moderado, lo que sugiere la existencia de un grupo que aún se encuentra en proceso de fortalecimiento de sus competencias intrapersonales. No se registraron casos en niveles bajos, lo cual constituye un indicador positivo del funcionamiento emocional interno de los estudiantes evaluados.

Estos hallazgos muestran que la mayoría de los estudiantes posee una adecuada conciencia de sus emociones y recursos personales, lo que favorece su estabilidad emocional, autoestima y capacidad de adaptación en el entorno escolar.

Tabla 16

Niveles en la dimensión 1: Intrapersonal

<i>Niveles en la dimensión 1: Intrapersonal</i>	Frecuencia	Porcentaje
Moderado	40	19,4

Alto	150	72,8
Muy alto	16	7,8
Total	206	100,0

En la dimensión interpersonal, los resultados muestran una distribución más heterogénea en comparación con la dimensión intrapersonal. El 49.5% de los estudiantes se ubica en un nivel moderado, lo que indica que aproximadamente la mitad de la muestra presenta habilidades interpersonales en proceso de consolidación.

Por su parte, el 41.3% alcanza un nivel alto y el 4.9% un nivel muy alto, sumando cerca del 46% de estudiantes con un adecuado desarrollo de competencias relacionadas con la empatía, la interacción social y el establecimiento de relaciones satisfactorias. Sin embargo, se observa que un 4.4% se sitúa en el nivel bajo, lo que evidencia la presencia de un grupo reducido con dificultades en la gestión de relaciones interpersonales.

Estos resultados sugieren que, aunque una proporción importante de estudiantes presenta habilidades sociales adecuadas, existe un sector considerable que requiere fortalecimiento en aspectos vinculados a la convivencia, la empatía y la comunicación interpersonal, lo cual resalta la importancia de programas de educación emocional orientados al desarrollo social.

Tabla 17

Niveles en la dimensión 2: Interpersonal

<i>Niveles en la dimensión 2: Interpersonal</i>	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	9	4,4
Moderado	102	49,5
Alto	85	41,3
Muy alto	10	4,9

Total	206	100,0
-------	-----	-------

En la dimensión manejo del estrés, los resultados muestran un predominio de niveles favorables. El 69.9% de los estudiantes se ubica en el nivel alto y un 10.7% alcanza el nivel muy alto, lo que indica que más del 80% de la muestra posee una adecuada capacidad para afrontar situaciones de presión, regular impulsos y tolerar emociones intensas.

Por otro lado, el 19.4% de los escolares se sitúa en el nivel moderado, lo que sugiere que una proporción menor aún se encuentra en proceso de fortalecer sus estrategias de afrontamiento emocional. No se registraron casos en niveles bajos, lo que constituye un indicador positivo del control emocional frente a situaciones estresantes.

Estos resultados evidencian que la mayoría de los estudiantes presenta recursos adecuados para manejar el estrés, lo cual favorece su estabilidad emocional, rendimiento académico y adaptación a las demandas del entorno escolar.

Tabla 18

Niveles en la dimensión 3: Manejo del estrés

<i>Niveles Manejo del estrés</i>	Frecuencia	Porcentaje
Moderado	40	19,4
Alto	144	69,9
Muy alto	22	10,7
Total	206	100,0

En la dimensión adaptabilidad, los resultados muestran una distribución centrada principalmente en niveles intermedios y altos. El 52.9% de los estudiantes se ubica en el nivel alto, lo que indica que más de la mitad de la muestra presenta una adecuada capacidad para ajustarse a situaciones nuevas, resolver problemas y flexibilizar su conducta frente a los cambios.

Asimismo, el 43.2% se sitúa en el nivel moderado, lo que sugiere que un grupo importante aún se encuentra en proceso de fortalecer sus habilidades de ajuste emocional y cognitivo. Solo un 1.5% se ubica en el nivel bajo y un 2.4% alcanza el nivel muy alto, evidenciando que los extremos de la distribución son reducidos.

Estos hallazgos indican que, si bien la mayoría de los estudiantes muestra una adaptabilidad adecuada, existe un porcentaje considerable que requiere reforzar sus competencias para afrontar cambios y resolver situaciones problemáticas, lo cual resalta la importancia de intervenciones educativas orientadas al desarrollo de la flexibilidad emocional y conductual.

Tabla 19

Niveles en la dimensión 4: Adaptabilidad

<i>Niveles en la dimensión 4: Adaptabilidad</i>	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	3	1,5
Moderado	89	43,2
Alto	109	52,9
Muy alto	5	2,4
Total	206	100,0

En la dimensión estado de ánimo general, se observa que la mayor proporción de estudiantes se concentra en niveles favorables. El 66.0% de la muestra alcanza un nivel alto, lo que evidencia una tendencia positiva hacia el bienestar emocional, satisfacción personal y disposición optimista frente a la vida escolar.

Asimismo, el 20.9% se ubica en el nivel moderado, lo cual indica que un grupo relevante presenta un estado emocional estable, aunque susceptible de fortalecerse mediante estrategias de promoción del bienestar psicológico. Por otro lado, el 13.1% alcanza el nivel muy alto, reflejando un grupo de estudiantes con elevado optimismo, satisfacción y actitud positiva.

No se registran estudiantes en nivel bajo, lo que sugiere que, en términos generales, el estado de ánimo de la población evaluada es favorable. Estos resultados refuerzan la idea de que la dimensión afectiva positiva constituye un recurso protector para el ajuste escolar y social de los estudiantes.

Tabla 20

Niveles en la dimensión 5; Estado de ánimo

Niveles en la dimensión 5; Estado de ánimo	Frecuencia	Porcentaje
Moderado	43	20,9
Alto	136	66,0
Muy alto	27	13,1
Total	206	100,0

4.2.3. Distribución de los niveles de inteligencia emocional según sexo

La tabla de contingencia muestra diferencias en la distribución de los niveles de inteligencia emocional según el sexo de los estudiantes. En el grupo masculino, la mayor concentración se ubica en el nivel alto, con 91 estudiantes, lo que representa la tendencia predominante dentro de este grupo. Asimismo, 22 varones se encuentran en nivel moderado y 9 en nivel muy alto. No se registran casos en nivel bajo dentro del grupo masculino.

En el grupo femenino, la distribución es más dispersa. Se observa que 45 estudiantes alcanzan nivel alto, 35 nivel moderado, 2 nivel bajo y 2 nivel muy alto. A diferencia de los varones, en el grupo femenino sí aparecen casos en nivel bajo, aunque en una proporción mínima.

En términos generales, los resultados indican que ambos sexos presentan una predominancia de niveles altos de inteligencia emocional. Sin embargo, el grupo masculino muestra una mayor concentración en niveles elevados, mientras que el grupo femenino presenta una mayor proporción en niveles moderados.

Estos hallazgos sugieren que existen variaciones en la distribución de los niveles emocionales según sexo, lo cual podría estar asociado a factores socioculturales, estilos de socialización emocional o diferencias en la expresión afectiva.

Tabla 21

Distribución según el sexo y por niveles inteligencia emocional

		Niveles en la escala de inteligencia emocional				Total
		Bajo	Moderado	Alto	Muy alto	
Distribución de la muestra según el sexo	Masculino	0	22	91	9	122
	Femenino	2	35	45	2	84
	Total	2	57	136	11	206

4.2.4. Distribución de los niveles de inteligencia emocional según grado escolar

La tabla de contingencia evidencia la distribución de los niveles de inteligencia emocional según el grado escolar de los estudiantes evaluados. En el quinto grado, la mayor concentración se ubica en el nivel alto, con 73 estudiantes, seguido del nivel moderado con 29 casos y 7 estudiantes en nivel muy alto. No se registran casos en nivel bajo en este grupo.

En el sexto grado, también predomina el nivel alto con 63 estudiantes, seguido del nivel moderado con 28 casos, 4 estudiantes en nivel muy alto y 2 casos en nivel bajo.

En términos comparativos, ambos grados presentan una estructura similar, caracterizada por la predominancia de niveles altos de inteligencia emocional. Sin embargo, el sexto grado muestra la presencia de algunos casos en nivel bajo, mientras que el quinto grado no presenta estudiantes en esta categoría.

Estos resultados indican que, independientemente del grado escolar, la mayoría de los estudiantes manifiestan niveles adecuados o elevados de inteligencia emocional. No obstante, la ligera variación observada sugiere la necesidad de considerar intervenciones preventivas y de fortalecimiento emocional en los estudiantes que presentan niveles moderados o bajos.

Tabla 22

Distribución según el grado escolar y por niveles en inteligencia emocional

		Niveles en la escala de inteligencia emocional				Total
		Bajo	Moderado	Alto	Muy alto	
Distribución de la muestra según el grado escolar	Quinto grado	0	29	73	7	109
	Sexto grado	2	28	63	4	97
	Total	2	57	136	11	206

4.3. Establecimiento de comparaciones de la escala de inteligencia emocional y sus dimensiones

4.3.1. Según el sexo con la prueba *t*

Se aplicó la prueba *t* de Student para muestras independientes con el fin de comparar los puntajes de inteligencia emocional entre estudiantes varones y mujeres. Previamente, se verificó la igualdad de varianzas mediante la prueba de Levene, la cual no resultó significativa ($F = 0.002$; $p = 0.968$), indicando que se pueden asumir varianzas iguales.

Los resultados muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en el puntaje total de inteligencia emocional según sexo ($t = 5.590$; $gl = 204$; $p < 0.001$). Los estudiantes del sexo masculino obtuvieron una media significativamente mayor ($M = 161.99$; $DE = 18.97$) en comparación con las estudiantes del sexo femenino ($M = 146.68$; $DE = 19.83$).

La diferencia de medias fue de 15.31 puntos, con un intervalo de confianza del 95% que oscila entre 9.91 y 20.71, lo que confirma la estabilidad de la diferencia observada.

Estos resultados evidencian que el sexo constituye una variable asociada al nivel de inteligencia emocional en la muestra evaluada, favoreciendo al grupo masculino. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis de investigación que plantea la existencia de diferencias según sexo.

Tabla 23

Diferencias según el sexo

Estadísticos de grupo											
Distribución de la muestra según el sexo				N	Media	Desviación	Error típ.	Error típ. de la media			
Puntaje total de la escala de Masculino				122	161,99	18,969	1,717				
inteligencia emocional Femenino				84	146,68	19,828	2,163				
Prueba de muestras independientes											
Prueba de Levene para la igualdad de varianzas				Prueba T para la igualdad de medias							
F Sig. t gl Sig. Diferencia Error típ. 95% Intervalo de				(bilateral) de medias de la confianza para la							
				diferencia diferencia Inferior Superior							
Se han , ,968 5,5 204 ,000 15,313 2,740 9,912 20,715											
asumido 0 90											
Puntaje total de la varianzas 0											
escala de iguales 2											
inteligencia No se han 5,5 173,350 ,000 15,313 2,762 9,861 20,765											
emocional asumido 44											
varianzas											
iguales											

4.3.2. Según el grado escolar con la prueba t

Para determinar si existen diferencias en los niveles de inteligencia emocional según el grado escolar, se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes. La prueba de Levene indicó igualdad de varianzas entre los grupos ($F = 0.365$; $p = 0.546$), por lo que se asumieron varianzas iguales en el análisis.

Los resultados muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes de quinto grado ($M = 157.36$; $DE = 19.84$) y sexto grado ($M = 153.94$; $DE = 21.59$) en el puntaje total de inteligencia emocional ($t = 1.185$; $gl = 204$; $p = 0.238$). La diferencia de medias fue de 3.42 puntos, y el intervalo de confianza del 95% (-2.27 a 9.11) incluye el valor cero, lo que confirma la ausencia de diferencias significativas entre ambos grupos.

En consecuencia, se acepta la hipótesis nula, concluyéndose que el grado escolar no constituye una variable que genere diferencias significativas en la inteligencia emocional de los estudiantes evaluados.

Tabla 24

Diferencias según el grado escolar

		Estadísticos de grupo						
	Distribución	de	la	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la	
	muestra	según	el	grado			media	
	escolar							
Puntaje total de la escala	Quinto grado			109	157,36	19,838	1,900	
de inteligencia emocional	Sexto grado			97	153,94	21,585	2,192	
Prueba de muestras independientes								
	Prueba de				Prueba T para la igualdad de medias			
	Levene para							
	la igualdad							
	de varianzas							
	F	Sig.	t	gl	Sig.	Diferencia	Error típ.	95% Intervalo de
					(bilateral)	de medias	de la	confianza para la
							diferencia	diferencia
								Inferior Superior

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la presente investigación evidencian que la mayoría de estudiantes de quinto y sexto grado presentan niveles altos de inteligencia emocional, tanto en la escala global como en sus dimensiones intrapersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general. Estos hallazgos confirman que los escolares evaluados disponen de recursos emocionales funcionales que favorecen la regulación afectiva, la interacción social y el bienestar psicológico.

Este resultado coincide con la tendencia observada en estudios nacionales. Pinedo (2017), en la región San Martín, reportó niveles adecuados de regulación emocional en estudiantes de secundaria, lo que sugiere que, incluso en contextos amazónicos, existen competencias emocionales que actúan como factores protectores. De manera similar, Curilla (2017) encontró que los estudiantes con mejor manejo emocional y estado de ánimo presentan mayor estabilidad académica, reforzando la idea de que la inteligencia emocional no solo es un rasgo individual, sino un recurso adaptativo que impacta en el desempeño educativo.

En la dimensión intrapersonal, la predominancia de niveles altos indica que los estudiantes poseen capacidad de autoconocimiento emocional, autoestima funcional y regulación de impulsos. Este hallazgo se alinea con Fernández (2015), quien demostró que la inteligencia emocional se asocia directamente con habilidades sociales positivas como autocontrol y liderazgo, e inversamente con retraimiento y ansiedad social. La dimensión interpersonal, aunque presenta mayor dispersión, mantiene una tendencia favorable, lo cual sugiere que los estudiantes muestran competencias empáticas y capacidad de interacción social, coherente con lo señalado por Cacñahuaray-Chumpitaz y Matalinares-Calvet (2024), quienes vinculan la inteligencia emocional con una convivencia escolar más saludable.

A nivel internacional, los resultados refuerzan la evidencia empírica que reconoce a la inteligencia emocional como un factor protector del bienestar psicológico. Ysern (2016) demostró que mayores niveles emocionales se asocian con menores índices de ansiedad y depresión en población escolar. De igual modo, Rey et al. (2013) relacionaron claridad emocional y reparación afectiva con mayor satisfacción vital, lo cual coincide con la dimensión estado de ánimo general encontrada en niveles altos en la presente muestra.

Un hallazgo relevante del estudio es la existencia de diferencias significativas según sexo, donde los varones obtuvieron puntajes superiores en la escala global de inteligencia emocional. Este resultado contrasta parcialmente con investigaciones internacionales como Cerón et al. (2010) y Ysern (2016), quienes encontraron mayor competencia empática en mujeres. Sin embargo, coincide con estudios que señalan que el manejo del estrés y la regulación emocional pueden variar culturalmente según patrones de socialización. En el contexto amazónico, es posible que las dinámicas familiares y comunitarias influyan en la expresión emocional diferenciada entre géneros, lo cual sugiere la necesidad de futuras investigaciones cualitativas que profundicen en estos patrones socioculturales.

Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas según grado escolar, lo que indica estabilidad emocional entre quinto y sexto grado. Este hallazgo sugiere que las competencias emocionales evaluadas no dependen exclusivamente de la edad cronológica inmediata, sino de procesos de aprendizaje socioemocional más amplios. Esta estabilidad coincide con López-Barajas y Álvarez (2011), quienes observaron que ciertas dimensiones emocionales se consolidan en la educación primaria y se mantienen relativamente constantes si no existen intervenciones específicas.

Desde una perspectiva educativa, los resultados respaldan lo planteado por Herrera-Pérez (2022) y Padilla-Camacho y Sandoval-Ceja (2022), quienes sostienen que la educación emocional debe incorporarse explícitamente en el currículo escolar. La predominancia de

niveles altos observada no debe interpretarse como ausencia de necesidad de intervención, sino como una base sólida sobre la cual pueden diseñarse programas de fortalecimiento socio emocional que prevengan riesgos futuros.

En síntesis, los resultados del estudio confirman la convergencia empírica nacional e internacional: la inteligencia emocional constituye un componente central del desarrollo escolar integral. Sin embargo, el aporte principal de esta investigación radica en proporcionar evidencia desde una realidad amazónica peruana, históricamente sobre presentada en la literatura científica. Este enfoque regional amplía la comprensión inter cultural del desarrollo emocional y contribuye a la formulación de políticas educativas sensibles al contexto sociocultural.

VI. CONCLUSIONES

6.1. Respecto al ajuste psicométrico del Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE:

NA – Forma completa, los resultados evidencian una alta confiabilidad interna, con un coeficiente alfa de Cronbach de 0.907 para la escala total y valores elevados en sus dimensiones. Asimismo, el análisis de correlación ítem-total y la validez de constructo muestran asociaciones significativas, lo que confirma que el instrumento es consistente, estable y adecuado para evaluar la inteligencia emocional en estudiantes de educación primaria.

6.2 En relación con los niveles de inteligencia emocional, se concluye que la mayoría de estudiantes presentan niveles altos en la escala global. Esta tendencia se replica en las dimensiones intrapersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general. La dimensión interpersonal muestra mayor variabilidad, aunque también predomina el nivel moderado–alto. En conjunto, los resultados indican que los estudiantes poseen recursos emocionales funcionales que favorecen su adaptación escolar y social.

6.3. El perfil porcentual de las dimensiones de la inteligencia emocional revela que los estudiantes muestran mayor fortaleza en las áreas intrapersonal y estado de ánimo general, lo que sugiere autoconocimiento emocional, autoestima positiva y disposición optimista. La dimensión interpersonal presenta porcentajes más distribuidos, lo que indica que las habilidades sociales pueden fortalecerse mediante intervenciones educativas específicas orientadas a la convivencia escolar.

6.4. Existen diferencias estadísticamente significativas según sexo, observándose mayores puntajes globales de inteligencia emocional en estudiantes varones. En contraste, no se encontraron diferencias significativas según grado escolar, lo que indica estabilidad emocional entre quinto y sexto grado. Estos resultados sugieren que el desarrollo

emocional en la muestra evaluada no depende estrictamente del avance escolar inmediato, sino de factores socioculturales y experiencias formativas.

- 6.5. En términos generales, se concluye que la inteligencia emocional de los estudiantes evaluados se encuentra en un nivel favorable, constituyendo un recurso protector para su bienestar psicológico, adaptación escolar y relaciones interpersonales. No obstante, la presencia de niveles moderados en algunas dimensiones evidencia la necesidad de fortalecer programas de educación emocional dentro del contexto escolar.

VII. RECOMENDACIONES

- 7.1. Implementar programas sistemáticos de educación emocional dentro del currículo escolar, orientados al fortalecimiento de las habilidades intrapersonales e interpersonales, con especial énfasis en la empatía, la resolución de conflictos y la regulación emocional, a fin de consolidar los niveles altos encontrados y prevenir dificultades futuras.
- 7.2. Capacitar a los docentes en competencias socioemocionales, brindándoles herramientas pedagógicas para integrar la educación emocional en la práctica diaria del aula, promoviendo un clima escolar positivo y favoreciendo la convivencia entre estudiantes.
- 7.3. Desarrollar talleres dirigidos a padres de familia sobre acompañamiento emocional, con el objetivo de reforzar en el hogar las habilidades socioemocionales aprendidas en la escuela, promoviendo coherencia entre el entorno familiar y educativo.
- 7.4. Diseñar estrategias específicas de intervención para estudiantes que presentan niveles moderados o bajos en la dimensión interpersonal, fortaleciendo habilidades sociales, comunicación asertiva y cooperación grupal.
- 7.5. Realizar evaluaciones periódicas de inteligencia emocional en la institución educativa para monitorear el desarrollo socioemocional de los estudiantes y orientar decisiones pedagógicas basadas en evidencia.
- 7.6. Promover investigaciones futuras que amplíen el análisis hacia otras variables asociadas, como rendimiento académico, autoestima, clima familiar y convivencia escolar, a fin de comprender de manera integral el impacto de la inteligencia emocional en el desarrollo estudiantil.
- 7.7. Replicar el estudio en otras instituciones educativas de la región amazónica para generar evidencia comparativa regional, contribuyendo a la formulación de políticas educativas sensibles al contexto sociocultural.

VIII. REFERENCIAS

- Aguilar, M., Calvo, A., y Monteoliva, A. (2012). La Inteligencia Emocional percibida y su relación con el apego adulto. Granada. España. Psicología Conductual. *Revista Internacional Clínica y De La Salud*, 20(1), 119-135.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3924203>
- Anticon, F. (2012). *Inteligencia Emocional y su relación con la Calidad de Vida en alumnos de secundaria, Trujillo*. [Tesis de licenciatura]. Universidad César Vallejo.
- Aquino, C. (2006). *Análisis de la formación emocional del departamento de procesamiento de datos de la Universidad de San Carlos de Guatemala*. [Tesis de maestría, Universidad de Guatemala]. Repositorio Institucional UG.
https://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/03/03_1207.pdf
- Arrabal, E. (2018). *Inteligencia emocional*. Editorial Elearning.
- Ávila R. (1998). *Estadística elemental*. Estudios y Ediciones S.A.
- Bach. E. (2001). Educación emocional: Los padres los primeros temáticos, de la escuela española. *Cisspraxis*, 10(1), 10-11. <https://www.redalyc.org/pdf/410/41040202.pdf>
- Bar-On, R. (1997). *The emotional Quotient Inventory (EQ-i). A measure of emotional intelligence*. Multi-health systems.
- Bar-On, R. (2000) Emotional and social intelligence. Insights from the emotional quotient inventory. En R. Bar-On y D. Parker (Eds.) *The handbook of emotional intelligence: Theory, development assessment and application at home, school and in workplace*. (pp. 363- 388). Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, pp.13-25. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72709503>

- Bazán J. (2012). *La inteligencia emocional y su relación con el nivel de logro en el área Personal Social de los niños y niñas de 5 años del jardín de niños N° 215*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Cesar Vallejo.
- Bermúdez, M., Álvarez, I. y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psychologica*, 2(1), 27-32. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64720105.pdf>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis
- Bisquerra, R. y Hernández, S. (2017). Positive psychology, emocional education and the Happy Classrooms Program. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 58-65. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2822>
- Marbán, J., Robledo P., Díez, M., García, J. y Caso, A. (2009). Desarrollo social y emocional. En C. Martín Bravo & J. I. Navarro Guzmán (Coords.), *Psicología del desarrollo para docentes* (pp. 115-130). Ediciones Pirámide.
- Buenrostro, A., Valadez, M., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R. y García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de educación y desarrollo*, (20), 29-37. http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/ anteriores/20/020_Buenrostro.pdf
- Cabanillas, W. (2002). Modelos en inteligencia emocional: Más allá del legado de Goleman. *Revista Peruana de Psicología*, 7(12), 35 – 40. https://www.researchgate.net/publication/297420086_Cabanillas_WE_2002_Modelos_en_inteligencia_emocional_Mas_alla_del_legado_de_Goleman_Revista_Peruana_de_Psicologia_7_12_35-41
- 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]. Repositorio Institucional USIL.

<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/2bed6e9c-8928-47bd-bb5e-ebdda0bfdfb2/content>

- Cacñahuaray-Chumpitaz, R. y Matalinares-Calvet, M. (2024). Relación entre la inteligencia emocional y la convivencia escolar en estudiantes de educación primaria: un estudio a través de los inventarios BarOn Ice y ECE. Universidad, *Ciencia y Tecnología*, 78-87. 28 (125), 78–87. <https://doi.org/10.47460/uct.v28i125.857>
- Caruso, D., Mayer, J., y Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional Intelligence to personality. *Journal of personality assessment*, 79(2), 306-320. https://doi.org/10.1207/S15327752JPA7902_12
- Casas, R. (2010). *Inteligencia emocional y habilidades cognitivas e instrumentales en alumnos del segundo y tercer grado de primaria de una institución educativa del Callao*. [Tesis de maestría]. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Castelló, A. y Cano M. (2011). Inteligencia interpersonal: conceptos clave. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(3), 33-35. <https://doaj.org/article/22d6522d49fd49d49501f8210ce608b4>
- Castellano, J. (2010). *Inteligencia Emocional y Comprensión Lectora en alumnos del 6° Grado de Primaria de la RED N° 4 Distrito del Callao*. [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional USIL. <https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/5bcbe175-9a68-4abe-a4ea-aed0881207a2/content>
- Cerón, D., Pérez-Olmos, I. y Ibáñez, M. (2010). *Inteligencia Emocional en adolescentes de dos colegios de Bogotá*. [Tesis de especialización, Universidad del Rosario] Repositorio Institucional UR. <https://repository.urosario.edu.co/items/32c9ca88-d12e-47b7-954b-efcb67cec996>

- Córdolo, T. (2010). *Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico de los alumnos de 5to año de educación secundaria de la Institución Educativa María Inmaculada APREC del distrito San Martín de Porres*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Inca Garcilaso de la Vega.
- Cooper, R. y Sawaf, A. (1998). *La Inteligencia Emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones*. McGraw Hill.
- Curilla J. (2017). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes del IESTP “Andrés a. Cáceres Dorregaray” - Huancayo*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio Institucional UNCP. <https://repositorio.uncp.edu.pe/items/489ea3a2-37f4-4bac-b37d-770c76c5bd8f>
- Chávez, B. (2010). *Estrategias para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en niños preescolares* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo]. Repositorio Institucional UAEH. <https://repository.uaeh.edu.mx/bitstream/items/8ded7d94-f019-48b4-b7f4-a931d3f7053b/full>
- Chomba, K. y Rivasplata, K. (2011). *Asertividad y Socialización en las estudiantes adolescentes del quinto grado de secundaria*. [Tesis de licenciatura]. Universidad César Vallejo.
- Delgado, M., Teves, J. y Palacios, J. (2023). Inteligencia emocional y convivencia escolar. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Revista climatología*, 23, 2613-1618. <https://doi.org/10.59427/reli/2023/v23cs.2613-2618>
- Díaz, E. (2009). *Estudio sobre inteligencias inter- e intrapersonales como instrumentos de desarrollo de la disposición a comunicarse en el aula*. [Tesis de doctorado]. Universidad de Huelva.

- 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(2003), 97-116. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1(5), 260-265. https://www.researchgate.net/profile/Auxiliadora-Duran/publication/230887048_Inteligencia_emocional_y_burnout_en_profesores/link/s/6502b9d8808f9268d573f19f/Inteligencia-emocional-y-burnout-en-profesores.pdf
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Kairós.
- Fernández, K. (2015). *Inteligencia emocional y conducta social en estudiantes del quinto año de secundaria de una institución educativa, Trujillo – 2014*. [Tesis de licenciatura, Universidad Privada Antenor Orrego]. Repositorio Institucional UPAO. <https://repositorio.upao.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/7b1b96c6-0f61-f7ab-e050-010a1c030756/content>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 421-436. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18(Supl.), 7-12.
- Flores, M. (2023). La inteligencia emocional en la práctica pedagógica. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1246–1260. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i29.588>

- Gabel, R. (2005). *Inteligencia emocional: Perspectivas y aplicaciones ocupacionales* (Documentos de Trabajo, N.º 16). Universidad ESAN.
- Gallego, D., Cruz, C. y Lizama L. (2000) inteligencia emocional. El Buho.
- García, A. y López-Zafra, E. (2009). Una revisión de los modelos e instrumentos de evaluación de la inteligencia emocional. En J. M. Augusto Landa (Coord.), *Estudios en el ámbito de la inteligencia emocional* (pp. 15–36). Universidad de Jaén. España.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N. y Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: Más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575.
<https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>
- Gaxiola, P. (2005). *La inteligencia emocional en el aula*. Editorial SM.
- Gerrig, R. y Zimbardo, P. (2005). *Psicología y vida* (17.ª ed.). Pearson Educación.
- Goleman, D. (2008). *La inteligencia emocional*. Editorial Ediciones B.
- Goleman, D. (2001). An EI-based theory of performance. In D. Goleman & C. Cherniss (Eds.), *The emotionally intelligent workplace: How to select for, measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations* (pp. 27–44). Jossey-Bass.
- Goleman, D. (2005). *La inteligencia emocional: Por qué es más que el coeficiente intelectual* (25.ª ed.). Javier Vergara Editor.
- Gottman, J. y DeClaire, J. (2000). *Los mejores padres*. J. Vergara Editor.
- Greene, J. y D'Oliveira, M. (2006). *Test estadísticos para psicología* (3.ª ed.). McGraw-Hill.
- Guerra, J. (2011). *Inteligencia Emocional y Estilos de Aprendizaje en alumnos del Centro Preuniversitario PREUNC*. [Tesis de licenciatura]. Universidad César Vallejo.
- Guilera, L. (2007). *Más allá de la inteligencia emocional: Las cinco dimensiones de la mente*. International Thomson Editores Spain.

- Hernández, R. y Silva de Jesús, F. (2021). La inteligencia emocional del gestor educativo en tiempos de pandemia. *Revista Científica UISRAEL*, 8(3), 11-26. <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n3.2021.446>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Herrera-Pérez, G. (2022). Aportes de la inteligencia emocional en la educación. *Episteme Koinonía: Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 5(1), 24-42. <https://doi.org/10.35381/e.k.v5i1.1754>
- Jiménez, M. y López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: El papel de la inteligencia emocional percibida. *Revista de Psicología Social*, 26(1), 105-117. <https://doi.org/10.1174/021347411794078417>
- Jordán, S. (2016). *Inteligencia emocional del consumidor (IEC): elaboración de un instrumento centrado en comprensión emocional*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Jaén]. Repositorio Institucional UJA. <http://hdl.handle.net/10953.1/3479>
- Kerlinger, F. (2004). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. McGraw-Hill Interamericana.
- Lipovetsky, G. (2006). *Los tiempos hipermodernos*. Editorial Anagrama.
- Lippe, M. (2016). *La inteligencia emocional y su relación con el nivel de logro en el área de personal social de los niños y niñas de 5 años de la institución educativa inicial n° 401 “mi carrusell” del distrito de san juan-2015*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de la Amazonia Peruana] Repositorio Institucional UNAP. <https://api-repositorio.unapiquitos.edu.pe/server/api/core/bitstreams/af9b0e8a-0246-463f-ab1d-3670c88f3539/content>

- Molero, D. y Ortega-Álvarez, F. (2011). Inteligencia emocional autoinformada en escolares de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 6, 47-61. - <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1197>
- 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]. Repositorio Institucional UNMSM. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/e7665868-10bc-4f2c-b14d-39360c908e1b>
- López, E., Pulido, M. y Augusto, J. (2013). *Inteligencia emocional en el trabajo*. Síntesis.
- Lozada, D. (2013). *Influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico del área de Personal Social en los niños de 3 años “A” de la Institución Educativa Rafael Narváez Cadenillas*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Cesar Vallejo.
- Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18(Suppl.), 112-117. <https://www.psicothema.com/pi?pii=3285>
- 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.
- Marianetti, J. (1999). *Emociones violentas* (3.^a ed.). Ediciones Jurídicas.
- Mayer, R. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (pp. 31–48). Cambridge University Press.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *The intelligence of emotional intelligence* (pp. 185–211). Cambridge University Press.

- Mayer, J., Caruso, D. y Salovey, P. (2000). Selecting a measure of emotional intelligence: The case for ability scales. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320–342). Jossey-Bass.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D. y Cherkasskiy, L. (2011). Emotional intelligence. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 528–549). Cambridge University Press.
- Mera, M., Martínez-Taboada, C. y Elgorriaga, E. (2014). Rendimiento académico, ajuste escolar e inteligencia emocional. *Boletín de Psicología*, (110), 69–82.
<http://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N110-5.pdf>
- Mercado, C. (2000). *Inteligencia emocional en estudiantes Pre - Universitarios*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional Federico Villarreal.
- Ministerio de Educación del Perú. (2011). *Evaluación Censal de Estudiantes (ECE): Segundo grado de primaria*. Ministerio de Educación del Perú.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1111>
- Morales, C. (2010). *Relación entre Clima Social Familiar y la Inteligencia Emocional en los alumnos del 3ero, 4to y 5to grado de educación secundaria de la Institución Educativa San Pedro de la ciudad de Chimbote*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote.
- Mori, P. (2008). *Personalidad, auto concepto y percepción del compromiso parental: sus relaciones con el rendimiento académico en alumnos del sexto grado*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional

- UNMSM. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/b9e2ea3a-c379-4c8e-9e88-c94f28c16401>
- Navarro, M. (2011). *La importancia de la inteligencia emocional en la formación de los estudiantes de comunicación social de la Pontificia*. [Tesis de licenciatura, Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional UJ. <https://repository.javeriana.edu.co/items/a5413e85-8ecd-4549-861c-4630fac682a9>
- Núñez, K. (2008). *Conducta social y Clima Social Familiar en alumnos secundarios de la Institución Educativa José Faustino Sánchez Carrión de la ciudad de Trujillo, 2006*. [Tesis de licenciatura]. Universidad César Vallejo.
- Oquelis, J. (2016). *Diagnóstico de inteligencia emocional en estudiantes de educación secundaria*. [Tesis de maestría, Universidad de Piura]. Repositorio Institucional UDEP. <https://pirhua.udep.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/f08088e0-96b7-4dc5-bae1-ea033c68037f/content>
- Organización Mundial de la Salud. (13 de abril de 2016). *La inversión en el tratamiento de la depresión y la ansiedad tiene un rendimiento del 400%* [Comunicado de prensa]. <https://www.who.int/es/news/item/13-04-2016-investing-in-treatment-for-depression-and-anxiety-leads-to-fourfold-return>
- Padilla-Camacho, A. y Sandoval-Ceja, M. (2022). La importancia de la inteligencia emocional en educación primaria. *Revista Formación Estratégica*, 5(1), 9–20. <https://formacionestrategica.com/index.php/foes/article/view/54>
- Palacios, V. (2010). *Inteligencia Emocional y Logro Académico en los alumnos de educación secundaria de una institución educativa pública de Ventanilla – Callao*. [Tesis de maestría] Universidad San Ignacio de Loyola.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de*

Educación, 341, 687–703.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/2985/Se%20percibe%20con%20inteligencia%20emocional%20los%20docentes%20Posibles%20consecuencias%20sobre%20la%20calidad%20educativa.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Palomera, R., Salguero, J. & Ruiz-Aranda, D. (2012). La percepción emocional como predictor estable del ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicología Conductual*, 20(1), 43–58.

<https://storage.imrpress.com/journal/BP/20/1/pii/20122001043/pdf/7f74d9a400ce6b5331383f94a841d449.pdf>

Patricio, W. (2017). *Inteligencia emocional y calidad de vida en un grupo de estudiantes de dos instituciones educativas policial y nacional de Lima metropolitana* [Tesis de maestría]. Universidad de San Martín de Porres.

Peña, M., Extremera, N. y Rey, L. (2011). El papel de la inteligencia emocional percibida en la resolución de problemas sociales en estudiantes adolescentes. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 69–79.

<https://doi.org/10.5944/reop.vol.22.num.1.2011.78>

Petrides, K. (2011). Ability and trait emotional intelligence. In T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham, & S. von Stumm (Eds.), *The Wiley-Blackwell handbook of individual differences* (pp. 656–678). Wiley-Blackwell.

Petrides, K., Vernon, P., Schermer, J., Ligthart, L., Boomsma, D. y Veselka, L. (2010). Relationships between trait emotional intelligence and the Big Five in the Netherlands. *Personality and Individual Differences*, 48(8), 906–910.

<https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.019>

Pinedo L. (2017). *La Inteligencia Emocional en los Estudiantes del primer grado de Educación Secundaria de la Institución Educativa Almirante Miguel Grau Seminario*

del Centro Poblado de Almirante Grau, distrito de Bajo Biavo, Provincia de Bellavista, Región San Martín 2016" [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].

Repositorio

Institucional

UCV.

<https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/932>

Poveda-Pardo, N. (2015). *Aportes de la inteligencia emocional al mejoramiento del bienestar pedagógico en casos de niños en edad pre-escolar que pertenecen a familias disfuncionales*. [Tesis de maestría, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey]. Repositorio Institucional ITESM. <https://n9.cl/f9x752>

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, 27–38. <https://rua.ua.es/entities/publication/df8582da-b29a-4643-9309-c505ef25a5a1>

Quispe, L. y Descalzi, J. (2011). *Inteligencia Emocional y Valores Interpersonales en adolescentes de albergues de Trujillo- 2011*. [Tesis de licenciatura]. Universidad César Vallejo.

Rey, L. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida, felicidad y estrategias distractoras en adolescentes. *Boletín de Psicología*, 104, 87–101.

Rey, L., Extremera, N. y Trillo, L. (2013). Exploring the relationship between emotional intelligence and health-related quality of life in patients with cancer. *Journal of Psychosocial Oncology*, 31(1), 51–64. <https://doi.org/10.1080/07347332.2012.7411>

Reyes, C. y Carrasco, I. (2013). *Inteligencia emocional en estudiantes de la Universidad Nacional del Centro del Perú, 2013* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio Institucional UNCP. <file:///D:/Downloads/236-1003-6-PB.pdf>

- Ríos, A. (2009). *Clima Social Escolar e Inteligencia Emocional en alumnas de primer y segundo año de la Institución Educativa Santa Rosa de la provincia de Trujillo, 2008*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Cesar Vallejo.
- Rosas, N. (2010). *Niveles de inteligencia emocional en estudiantes de quinto año de secundaria de colegios mixtos y diferenciados del Callao*. [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional USIL. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/1294>
- Sabater, V. (2022). *Daniel Goleman y su teoría sobre la inteligencia emocional*. La Mente es Maravillosa. <https://lamenteesmaravillosa.com/daniel-goleman-teoria-la-inteligencia-emocional/>
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. Grupo Zeta. https://dehaquizgutierrez.files.wordpress.com/2018/04/inteligencia_emocional_de_los_ninos-shapiro.pdf
- Sáinz, M., Ferrando, M., Hernández, D., Fernández, M. del C., Ferrándiz, C., Bermejo, R. y Prieto, M. (2012). Manejo del estrés como competencia de la inteligencia emocional en alumnos. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 20(1), 137–149. <https://storage.imrpress.com/journal/BP/20/1/pii/20122001137/pdf/1c64aec0a914cfec888c50ea261708f3.pdf>
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Woolery, A. y Mayer, J. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G. J. O. Fletcher & M. S. Clark (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes* (pp. 279–307). Blackwell Publishers. <https://doi.org/10.1002/9780470998557.ch11>

- Sandoval, A. (2008). *La Influencia de la Inteligencia Emocional y el rendimiento académico en los alumnos del 3° al 6° Grado de primaria de la Institución Educativa 2055 del distrito de Comas*. [Tesis de maestría]. Universidad Cesar Vallejo.
- Sánchez-Cruz, L., Valarezo, C., Martínez, G. y Sánchez, R. (2021). Inteligencia emocional y rendimiento académico: estudio en escolares de Huambaló, Ecuador. *Correo Científico Médico*, 25(3).
<https://revcocmed.sld.cu/index.php/cocmed/article/view/3965>
- Solano, L. (2021). *Análisis documental de la investigación en inteligencia emocional en adolescentes* [Tesis de licenciatura, Universidad del Azuay]. Repositorio Institucional UDA. <http://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/11483>
- Sosa-Correa, M. (2008). *Escala Autoinformada de Inteligencia Emocional (EAIE): Validación de la Escala de Inteligencia Emocional Autoinformada* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio Institucional UCM. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/8685/>
- Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa: Cómo una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Suazo, S. (2006). *Inteligencias múltiples: manual práctico para el nivel elemental*. Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- Tamayo, L. (2010). *Inteligencias interpersonal e intrapersonal en los estudiantes adolescentes tempranos en Cuenca* [Tesis de maestría, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional UCUENCA. <https://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/3337>
- Tobalino, L. (2002). *Relaciones entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico de los estudiantes de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle*. [Tesis de maestría]. Universidad San Martín de Porres.

- Torre, E. y Vélez, C. (2010). *Calidad de Vida e Inteligencia Emocional en alumnos del nivel secundaria de una Institución Educativa Particular*. [Tesis de maestría]. Universidad Santiago de Cali.
- Trigoso, M. (2013). *Inteligencia emocional en jóvenes y adolescentes españoles y peruanos: Variables psicológicas y educativas* [Tesis de doctorado, Universidad de León]. Repositorio Institucional ULE. https://buleria.unileon.es/bitstream/handle/10612/3344/Inteligencia_emocional.PDF
- Tuesta, J. (2004). *La inteligencia emocional en estudiantes de 5to. Año del Nivel secundario de colegios mixtos y diferenciados de la región San Martín*. [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional de San Martín.
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4, 129–160. <https://doi.org/10.26439/persona2001.n004.817>
- Ugarriza, N. y Pajares-Del-Águila, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8, 11–58. <https://doi.org/10.26439/persona2005.n008.893>
- Valqui, A. (2012). *La inteligencia emocional y su relación con el clima social escolar en los estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa N° 00815 de Carrizal, año 2011*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Martín]. Repositorio Institucional UNSM. <https://repositorio.unsm.edu.pe/item/80b1360b-215b-421c-bc16-1a04fdfcc93f>
- Vázquez, J. (2012). *Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en estudiantes adolescentes*. [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN. <https://www.scribd.com/doc/208473475/29436>

- Ysern, L. (2016). *Relación entre la inteligencia emocional, recursos y problemas psicológicos, en la infancia y adolescencia* [Tesis de doctorado, Universitat de València]. Repositorio Institucional UV. <http://hdl.handle.net/10550/56160>
- Zaccagnini, J. (2004). *Qué es inteligencia emocional: La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Biblioteca Nueva.
- Zambrano, G. (2011). *La Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico en Historia y Geografía y Economía, en alumnos del 2º Grado de Secundaria, de una Institución Educativa de Ventanilla*. [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional USIL. <https://hdl.handle.net/20.500.14005/1318>
- Zavala, M. y López, I. (2012). Adolescentes en situación de riesgo psicosocial: ¿Qué papel juega la Inteligencia Emocional?. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 20(1), 59-75.
<https://storage.imrpress.com/journal/BP/20/1/pii/20122001059/pdf/6b6383f7b239108ffd12687250fbe2d0.pdf>
- Zeidner, M., Roberts, R. y Matthews, G. (2008). The science of emotional intelligence: Current consensus and controversies. *European Psychologist*, 13(1), 64–78.
<https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.64>

IX. ANEXOS

Anexo A. Escala de inteligencia emocional

		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

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
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 decirles 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 disgusta 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

Gracias por completar el cuestionario.