

UNIVERSIDAD PERUANA UNIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación



Una Institución Adventista

Inteligencia emocional y rendimiento académico en los estudiantes del nivel primario de una institución educativa privada de Ñaña, Lima, 2019

Tesis para obtener el Grado Académico de Maestra en Educación con Mención
en Psicología Educativa

Autor:

Rosa Mercedes Beteta Trujillo

Asesora:

Mg. Ana Rebeca Escobedo Ríos

Lima, setiembre de 2020

ANEXO 07 DECLARACIÓN JURADA DE AUTORIA DE LA TESIS

Yo **Mg. Ana Rebeca Escobedo Ríos**, identificada con DNI N° 10132232, adscrito a la Facultad de Ciencias Humanas y Educación, y docente en la Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Peruana Unión;

DECLARO:

Que la tesis titulada: Inteligencia emocional y rendimiento académico en los estudiantes del nivel primario de una institución educativa privada de Ñaña, Lima 2019, constituye la memoria que presenta **ROSA MERCEDES BETETA TRUJILLO**, para obtener el grado académico de Maestra en Educación con Mención en Psicología Educativa, cuya tesis ha sido desarrollada en la Universidad Peruana Unión con mi asesoría.

Asimismo, dejo constancia de que las opiniones y declaraciones registradas en la tesis son de entera responsabilidad del autor. No comprometen a la Universidad Peruana Unión.

Para los fines pertinentes, firmo esta declaración jurada, en la ciudad de Ñaña (Lima), a los diez días del mes de setiembre de 2020.



MG. ANA REBECA ESCOBEDO RÍOS

Asesora

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE MAESTRO(A)

En Lima, Ñaña, Villa Unión, a 10 días del mes de setiembre del año 2020 , siendo las 5:00 p.m., se reunieron en la modalidad online sincrónica, bajo la dirección del Señor Presidente del Jurado: Dr. Jorge Platón Maquera Sosa , el secretario: Mg. Sara Esther Richard Pérez , los demás miembros: Mg. Gissel Arteta Sandoval y el asesor: Mg. Ana Rebeca Escobedo Ríos , con el propósito de administrar el acto académico de sustentación de Tesis de Maestro(a) titulada: Inteligencia emocional y rendimiento académico en los estudiantes del nivel primario de una Institución Educativa Privada de Ñaña, Lima 2019 del Bachiller/Licenciado(a) Rosa Mercedes Beteta Trujillo

..... Conducente a la obtención del Grado Académico de Maestro(a) en: Educación (Nomenclatura del Grado Académico) con Mención en Psicología Educativa

..... El Presidente inició el acto académico de sustentación invitando al candidato hacer uso del tiempo determinado para su exposición. Concluida la exposición, el Presidente invitó a los demás miembros del Jurado a efectuar las preguntas, cuestionamientos y aclaraciones pertinentes, los cuales fueron absueltos por el candidato. Luego se produjo un receso para las deliberaciones y la emisión del dictamen del Jurado.

Posteriormente, el Jurado procedió a dejar constancia escrita sobre la evaluación en la presente acta, con el dictamen siguiente:

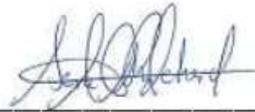
Bachiller/Licenciado (a): Rosa Mercedes Beteta Trujillo

CALIFICACIÓN	ESCALAS			Mérito
	Vigesimal	Literal	Cualitativa	
Aprobado	16	B	Con nominación de bueno	Muy bueno

(*) Ver parte posterior

Finalmente, el Presidente del Jurado invitó al candidato a ponerse de pie, para recibir la evaluación final. Además, el Presidente del Jurado concluyó el acto académico de sustentación, procediéndose a registrar las firmas respectivas.

Presidente



Secretario

Asesor

Miembro

Miembro

Bachiller/Licenciado(a)

Dedicatoria

Con el mayor cariño y amor a mi esposo Arnulfo

por su permanente motivación en mi desarrollo

profesional, y a mi hija Shantal

por regalarme su alegría.

A mis padres, por darme su mejor legado,

la educación.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios en primer lugar por ayudarme y protegerme durante todo mi camino y darme las fuerzas para superar obstáculos y dificultades a lo largo de toda mi vida.

A los administradores de la institución donde laboro por su apoyo en mi formación profesional.

A la Mg. Ana Escobedo Ríos por su orientación y asesoramiento profesional en la presente tesis.

Tabla de contenido

Dedicatoria.....	iii
Agradecimientos.....	iv
Tabla de contenido.....	v
Indice de tablas.....	vi
Indice de figuras.....	vii
Resumen.....	viii
Abstract.....	ix
Capítulo I: Planteamiento del problema.....	1
1.1. Formulación del problema.....	4
1.2 Objetivos.....	5
1.3 Justificación.....	5
1.4 Presuposición filosófica.....	7
Capítulo II: Marco Teórico.....	10
2.1 Antecedentes.....	10
2.2 Bases teóricas.....	16
2.3 Hipótesis.....	45
Capítulo III: Materiales y Métodos.....	47
3.1 Tipo y diseño de investigación.....	47
3.2 Variables de la investigación.....	47
3.3 Participantes y delimitación.....	48

3.4 Operacionalización de variables.....	49
3.5 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	51
3.6 Procesamiento y análisis de datos.....	55
3.7 Aspectos éticos.....	56
Capítulo IV: Resultados y discusión.....	57
Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones.....	69
Referencias.....	71
Anexos.....	86

Índice de tablas

Tabla 1	Componentes y subcomponentes de la inteligencia emocional propuesto por BarOn.....	23
Tabla 2	Escala de calificación de los aprendizajes en la Educación Básica Regular	40
Tabla 3	Características de la muestra de estudio.....	49
Tabla 4	Operacionalización de la variable inteligencia emocional	50
Tabla 5	Operacionalización de la variable rendimiento académico.	51
Tabla 6	Pautas para interpretar los puntajes estándares del BarOn ICE:NA.....	53
Tabla 7	Nivel de inteligencia emocional en estudiantes.....	57
Tabla 8	Nivel de inteligencia emocional según sexo de los estudiantes.	58

Tabla 9	Nivel de inteligencia emocional según edad de los estudiantes.	59
Tabla 10	Nivel rendimiento académico de los estudiantes.....	60
Tabla 11	Nivel de rendimiento académico según sexo.....	60
Tabla 12	Nivel de rendimiento académico según edad.....	61
Tabla 13	Asociación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en comunicación.....	62
Tabla 14	Asociación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en matemática.....	63

Indice de figuras

Fig. 1	Condicionantes del rendimiento académico.....	37
Fig. 2	Análisis de correspondencia entre adaptabilidad y rendimiento académico.....	62
Fig. 3	Análisis de correspondencia entre manejo del estrés y rendimiento académico.....	64

Resumen

La presente investigación tuvo por finalidad establecer la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en las áreas de matemática y comunicación, en estudiantes del nivel primario de una institución educativa privada de Ñaña. Se trata de un diseño transeccional, no experimental de tipo descriptivo correlacional. La muestra estuvo conformada por 352 estudiantes de tercero a sexto grado de primaria, mediante el método no probabilístico. Se usaron el Inventario de Inteligencia emocional de Baron ICE NA, adaptado y aplicado en el Perú por Ugarriza y Pajares (2001) y el acta de las calificaciones en las áreas de Comunicación y matemática. Los resultados muestran que no existe relación significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico en comunicación ($X^2=3.954$, $p>.05$) y matemática ($X^2=5.966$, $p>.05$). Asimismo, no existe relación significativa entre las dimensiones de la inteligencia emocional con el rendimiento académico; sin embargo, si existe asociación significativa entre la dimensión adaptabilidad y el rendimiento académico en el área de comunicación ($X^2=10.820$, $p<.05$).

Palabra claves: Inteligencia emocional, rendimiento académico, inteligencia intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad y manejo de estrés

Abstract

The purpose of this research was to establish the relationship between emotional intelligence and academic performance in the areas of mathematics and communication, in students of the primary level of a private educational institution in Ñaña. It is a transectional, non-experimental design of a correlational descriptive type. The sample consisted of 352 students from third to sixth grade of primary school, using the non-probabilistic method. The Baron ICE NA Emotional Intelligence Inventory, adapted and applied in Peru by Ugarriza and Pajares (2001) and the report of qualifications in the areas of Communication and Mathematics were used. The results show that there is no significant relationship between emotional intelligence and academic performance in communication ($X^2= 3,954$, $p >.05$) and mathematics ($X^2 = 5,966$, $p >.05$). Likewise, there is no significant relationship between the dimensions of emotional intelligence and academic performance; however, if there is a significant association between the adaptability dimension and academic performance in the area of communication ($X^2= 10,820$, $p <. 05$).

Keywords: Emotional intelligence, academic performance, intrapersonal, interpersonal intelligence, adaptability and stress management.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Identificación del problema

Uno de los mayores problemas que enfrentan las instituciones educativas es la gran dificultad que tienen los alumnos para regular sus emociones y como consecuencia presentan comportamientos impulsivos y dificultades en la adaptación a su entorno social y la escuela, por el otro lado, los alumnos con mayor grado de inteligencia emocional se manejan mejor socialmente y por ende tienen buenas interacciones, las mismas que influyen en el rendimiento académico. (Mestre, Guil, Lopes, Salovey y Gil-Olarte, 2006). Es decir, desarrollar la inteligencia emocional puede llevar a las personas a mejores relaciones sociales y al éxito académico.

La inteligencia emocional es la capacidad que desarrolla la persona de sentir, entender, controlar y modificar estados anímicos de uno mismo y de las otras personas (Goleman, 1998) y de acuerdo con Bar-On (1997) la inteligencia emocional tiene que ver con ser competentes en el manejo de sus emociones en lo personal y en sus relaciones con los demás.

Las investigaciones realizadas en varios lugares del mundo, y con diversos tipos de población, por Goleman (2010), Bar-On (1997) y Extremera y Fernández (2003); concluyen que mucho de los problemas de relación con sus pares y el bajo rendimiento académico que padecen los estudiantes se deben a varios factores, pero en especial por el bajo nivel de inteligencia emocional.

Asimismo, el no brindar importancia al desarrollo de la inteligencia emocional en los alumnos, en los niños y jóvenes está favoreciendo el deterioro social, el deterioro personal, el crecimiento de vicio, el bullying, los problemas de salud asociados a la autoestima como la anorexia, las drogas, los pensamientos destructivos, la violencia, las agresiones, las expulsiones de clase, la desadaptación escolar, social, y familiar y el bajo rendimiento académico (Vallés y Vallés, 2000; Ríos, 2013).

En ese sentido, la sociedad en general, maestros, padres de familia, alumnos, necesitan de una urgente reeducación emocional; aprender a conocerse y aceptarse, expresar sus emociones y lo que piensan de manera asertiva pueden llevarlos a una interacción más saludable (Ríos, 2013).

Una investigación realizada justamente sobre el manejo de las habilidades emocionales ha demostrado que los estudiantes de hoy carecen de esa competencia y como consecuencia los ha llevado a ser antisociales, con pensamiento derrotista y agresivos (Sánchez, Rodríguez y Padilla, 2007).

Desde distintos escenarios, la sociedad actual demanda de nuevas definiciones del sentido de la educación. Desde el año 1996, la UNESCO especificaba en el informe Delors (1996) la necesidad de educar a los estudiantes sobre la sana convivencia entre el uno y el otro (Cabrera, 2011).

Recientemente, las investigaciones realizadas con estudiantes adolescentes y jóvenes universitarios, los resultados han demostrado que la falta de habilidades emocionales les afecta en sus estudios. Chiarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2003; Trinidad y Johnson, 2002, (citados en Extremera et al., 2004). Asimismo, estas investigaciones revelaron que los estudiantes que carecían de habilidades emocionales no solo tenían

problemas con el bajo rendimiento académico, sino también la falta de inteligencia emocional los llevaba a tener problemas para relacionarse positivamente y con el consumo de sustancia adictivas.

En el Perú, cada año se nota en los estudiantes una mayor incidencia de casos de intolerancia y violencia físicas y verbales como consecuencia de la inestabilidad emocional. Esta incompetencia emocional no solo está afectando la calidad de las relaciones, sino también, está afectando en el rendimiento académico de los estudiantes (Cabrera, 2011).

Tal es así que los resultados en cuanto al rendimiento académico en el Perú son muy negativos como lo revelan los resultados de las cuatro evaluaciones nacionales llevadas a cabo por el Ministerio de Educación donde se señala que solo el 10% de los estudiantes tienen niveles aprobatorios (Cabrera, 2011).

En cuanto al rendimiento académico de los alumnos tanto en la comprensión lectora, como en matemáticas y ciencia, el Perú obtuvo los peores resultados en una evaluación internacional. De acuerdo con el Programa de Evaluación Internacional de estudiantes (PISA) realizado el 2013, el Perú ocupó el último lugar entre los 65 países (Cabrejos, 2013). La evaluación de PISA el 2018 revela una breve mejoría en relación al 2015; sin embargo, pese al incremento de promedio en las áreas de matemática y comprensión lectora, nos encontramos muy por debajo de otros países sudamericanos. Actualmente el Perú ocupa el puesto 64 de 77 países (Rojas, 2019).

De acuerdo al diseño Curricular Nacional del Perú, el rendimiento académico tiene que ver con el nivel de aprendizaje que los estudiantes han alcanzado durante su enseñanza de acuerdo a los indicadores de evaluación de cada área de estudio (Ministerio de Educación del Perú, 2009). Esto significa que el

rendimiento académico tiene que ver con lo que el estudiante ha aprendido durante el proceso formativo.

Finalmente es importante señalar que desde el inicio del estudio de la inteligencia emocional, muchos investigadores han propuesto que los estudiantes deben adquirir las competencias emocionales antes de enfrentarse a sus cursos de clases habituales (Extrema y Fernández-Berrocal, 2004). A pesar de las grandes expectativas generadas por la educación emocional, todavía se ha hecho muy poco en las instituciones educativas (Acosta, 2008) del Perú y de Sudamérica.

Por lo anteriormente expuesto, se formula las siguientes interrogantes:

1.2. Formulación del problema

1.2.1. Problema general

¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los estudiantes del nivel primario del Colegio Adventista Unión de Ñaña, Lurigancho, Lima, año 2019?

1.2.2. Problemas específicos

¿Qué relación existe entre la capacidad intrapersonal y el rendimiento académico en los estudiantes del nivel primario del Colegio Adventista Unión de Ñaña, Lurigancho, Lima, año 2019?

¿Qué relación existe entre la capacidad interpersonal y el rendimiento académico en los estudiantes del nivel primario del Colegio Adventista Unión de Ñaña, Lurigancho, Lima, año 2019?

¿Qué relación existe entre el manejo del estrés con el rendimiento académico en los estudiantes del nivel primario del Colegio Adventista Unión de Ñaña, Lurigancho, Lima año 2019?

¿Qué relación existe entre la adaptabilidad con el rendimiento académico de los estudiantes del nivel primario del Colegio Adventista Unión de Ñaña, Lurigancho, Lima, año 2019?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los estudiantes del nivel primario del Colegio Adventista Unión, Ñaña, Lurigancho, Lima, año 2019.

1.3.2. Objetivos específicos

Identificar la relación entre la capacidad intrapersonal y el rendimiento académico en los estudiantes del nivel primario del Colegio Adventista Unión de Ñaña, Lurigancho, año 2019.

Identificar la relación entre la capacidad interpersonal y el rendimiento académico en los estudiantes del nivel primario del Colegio Adventista Unión de Ñaña, Lurigancho, Lima, año 2019.

Identificar la relación entre el manejo del estrés en el rendimiento académico en los estudiantes del nivel primario del Colegio Adventista Unión de Ñaña, Lurigancho, Lima, año 2019.

Identificar la relación de la adaptabilidad con el rendimiento académico en los estudiantes del nivel primario del Colegio Adventista Unión de Ñaña, Lurigancho, Lima, año 2019.

1.4. Justificación

Es bastante conocido que las emociones forman parte de la vida psicológica del estudiante y se sabe también que tienen una alta influencia en la motivación

académica, en el manejo de las estrategias cognitivas, en el aprendizaje y en el rendimiento escolar; no obstante, aún no se ha tomado en cuenta, en toda su dimensión, el inmenso valor que tiene en el desarrollo de los programas académicos de las instituciones educativas. En ese sentido, uno de los propósitos de esta investigación es crear conciencia en los docentes y en la administración de la institución educativa de la necesidad de enseñar a educar la inteligencia emocional en las aulas, ya que en ella está gran parte del secreto del éxito personal, social y académico. Teniendo en cuenta esto, es importante abordar el aprendizaje emocional en la escuela, pues esta competencia no solo conducirá a una mayor calidad de aprovechamiento cognitivo del niño, sino que también lo preparará para afrontar los desafíos de la vida futura.

Otra de las razones para realizar esta investigación es que uno de los temas de estudio de mayor preocupación que ha suscitado en estos tiempos ha sido estudiar el rol de las emociones en el ambiente educativo, especialmente su influencia en el rendimiento académico y su ajuste comportamental en el contexto escolar. Existen muy pocas investigaciones realizadas con estudiantes del nivel primario y más aún con instituciones educativas adventistas, lo que significa que este estudio podría cubrir este vacío. En ese sentido, es importante abordar esta investigación, especialmente con los estudiantes del nivel primario, en una institución educativa religiosa a fin de conocer el comportamiento de las variables de estudio en esta población, debido a que generalmente las investigaciones se han realizado con estudiantes del nivel secundario.

Asimismo, la presente investigación podrá ser muy útil no solo para la institución educativa y los profesores, sino también para los padres y estudiantes a fin de que puedan ser más conscientes de que una auténtica formación

requiere no solo atender el desarrollo intelectual, sino también educar y desarrollar la inteligencia emocional. Cada vez es mayor la necesidad de crear en las instituciones educativas una política centrada en mejorar la inteligencia emocional. Se espera que con los resultados de esta investigación pueda recomendarse esta iniciativa para mejorar la calidad de la formación de los niños del nivel de educación primaria en el Colegio Unión de Ñaña, Lurigancho, Lima.

1.5. Presuposición filosófica

La cosmovisión bíblico cristiana, considera al ser humano como un ser biopsicosocioespiritual (Lucas 2:52). Es decir, el ser humano no solo es racional, también es emocional, social e espiritual y existe una interrelación entre tales facultades. Todas estas áreas necesitan ser educadas, atendidas y alimentadas. Uno de los principales problemas de la falta de inteligencia emocional es, por ejemplo, la dificultad de llevarse bien con las personas y con uno mismo. La Biblia enseña que uno no puede llevarse bien con los demás si tiene dificultades para llevarse bien consigo mismo. No se puede ser amigo de los demás si no se alcanza ser amigo de uno mismo. Antes de aceptar y llevarse bien con los demás, una característica de las personas con inteligencia emocional, lo primero que tiene que hacer la persona es decidir a amar a Dios con toda su alma, mente y corazón, es decir, llevarse bien con Dios; solo recién estará en la posibilidad de aceptarse y amarse a sí mismo y a los demás (Mateo 22:37-39).

Asimismo, las Sagradas Escrituras enseña que las personas que se llevan bien con sus semejantes tienen tres características: saben escuchar, piensan antes de hablar y tienen dominio propio (Santiago 1:19). Estas son particularidades de las personas que tienen inteligencia emocional. Las personas que educan sus emociones y tienen dominio propio no responden con ira frente a

una ofensa, muy por el contrario, responden con amabilidad y con voz calmada, es decir ponen en práctica el consejo bíblico: “la blanda respuesta quita la ira” (Proverbios 15:1) y “manzana de oro con figuras de plata es la palabra dicha como conviene” (Proverbios 25:11) y “vuestra palabra sea siempre agradable, sazonada con sal, para que sepáis cómo conviene responder a cada uno” (Colosenses. 4:6). Tener control de las emociones en situaciones difíciles no es nada fácil. Frente a estas situaciones las personas pueden actuar como necios o sabios. La Biblia revela que “hay hombres cuyas palabras son como golpes de espada; más la lengua de los sabios es medicina” (Proverbios 12:18)

Por otro lado, es importante reconocer que el control de las emociones, es decir, el dominio propio, característica de la inteligencia emocional no solo se logra con algunas técnicas de relajación o el desarrollo de las habilidades sociales. Sin duda, estas cosas pueden ser útiles, sin embargo, no será suficientemente duradero. Desde el punto de vista bíblico, si las personas desean tener éxito en el control de sus emociones, deben aceptar que el dominio propio es fruto del Espíritu Santo. (Gálatas 5:19-21). Rendirse a Dios es la garantía para controlar y entender las emociones propias y de los demás.

Sobre este punto, White (1974) advierte que, si desde niño se le permite actuar de manera egoísta, con ira y obstinación, será muy difícil corregir estas tendencias negativas más adelante, lo colocará a merced de los problemas libertinos que padece la sociedad.

La misma autora recomienda que los padres no deberían permitir que los niños manifiesten su ira, que se lancen al suelo, pataleen y griten al negárselo algo que no es recomendable para su propio bienestar. Al ser permisivos, las

conductas negativas más adelante se convertirán en una costumbre, la misma que influirán en el desarrollo equilibrado de su carácter. (White, 1974).

También es el interés de Dios que el estudiante pueda aspirar a alcanzar superioridad intelectual. Los estudiantes deben hacer todo lo que es posible para hacer trabajar sus facultades mentales y así alcanzar el más alto desarrollo posible (White, 1971). Dios no ha puesto límites a la educación que pueden alcanzar los estudiantes (White, 1959), sin embargo, los logros educacionales deben ser empleados para honrar a Dios y el bien de la humanidad (White, 1967)

Dios no solo está interesado que los estudiantes desarrollen al máximo su potencial intelectual; sino también que sean sabios. Desde la perspectiva bíblica la sabiduría solo viene de Dios. Existen varios textos bíblicos que afirman esto, así, por ejemplo, el sabio salomón señala que “el temor de Jehová es el principio de la sabiduría” (Proverbios 9:10; Job 28:28 y Salmos 111:10). Esto es educación del corazón y es mucho más importante que la educación que se obtiene meramente de los libros. Es importante adquirir y desarrollar la inteligencia, sin embargo, es superior adquirir la sabiduría de Dios. Todo aquel que tiene la sabiduría de Dios se mostrará en su buena conducta (Salmos 3:13). Finalmente, Dios ha prometido dar sabiduría a todos aquellos que no lo tienen y lo soliciten (Santiago 1:5).

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

A pesar que existen estudios sobre la inteligencia emocional y su relación directa con el desempeño académico, sin embargo, estudios de estas variables en poblaciones del nivel primario, son pocas.

2.1.1. Investigaciones internacionales

Ferragut y Fierro (2012) en una investigación realizada en España tuvo el objetivo conocer la relación entre las variables de la inteligencia emocional, el bienestar personal y el rendimiento académico en 166 estudiantes del nivel primario. El instrumento que empleó para medir la inteligencia emocional fue el Trait Meta-Mood Scale (TMMS- 24) de Salovey y colaboradores (1995), y para medir el rendimiento académico se basaron en las calificaciones. Los resultados demostraron que no existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

Hernández (2012) investigó la relación de la inteligencia emocional con del rendimiento académico en estudiantes de secundaria del Colegio Adventista de Villavicencio, Colombia. Este estudio estuvo conformada por 133 estudiantes, seleccionada de manera probabilística, de tipo estratificada. Como instrumento de evaluación se usó el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE NA, adaptado por Ugarriza y Pajares. Las calificaciones se tomaron del Informe Descriptivo Valorativo Anual 2012 provisto por el colegio. Los resultados de esta

investigación revelaron que no hay una relación significativa entre la variable inteligencia emocional y el rendimiento académico, concluyendo que, en esta muestra, la inteligencia emocional es un factor poco predictor del éxito del rendimiento académico, por ende, se rechazó la hipótesis alterna y se aceptó la hipótesis nula.

Escobedo (2015) en un estudio realizado en Guatemala, se propuso conocer si existe entre la variable inteligencia emocional y rendimiento académico en un grupo de estudiantes del nivel básico de un colegio privado. El instrumento que se empleó para medir la inteligencia emocional fue la prueba TMSS, basada en Trait Meta-Mood Scale, de Peter Salovey y Jack Mayer. Los resultados demostraron que no existe relación significativa entre estas dos variables.

Nieto (2015) en un trabajo de investigación realizado en España, se propuso investigar si existe relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes del segundo grado del nivel primario. El instrumento que se utilizó especialmente para evaluar la inteligencia emocional fue el TMMS-24 de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) y para el rendimiento académico se empleó las calificaciones. Los resultados revelaron que si existe una relación positiva entre ambas variables.

2.1.2. Investigaciones nacionales

Manrique (2012) en su investigación realizado en una institución educativa del Callao, tuvo como objetivo conocer la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en las áreas de matemática y comunicación, en estudiantes de quinto y sexto grado del nivel primaria. Fue una investigación descriptiva correlacional con una muestra de 145 estudiantes. El instrumento que se empleó fue el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE NA,

adaptado por Ugarriza y Pajares, (forma completa). Los resultados demostraron que no existe una relación significativa entre la mayoría de las dimensiones de la inteligencia emocional con las dos áreas del rendimiento académico, con excepción entre la dimensión de la inteligencia interpersonal y el rendimiento académico donde se descubrió una relación positiva muy débil.

Guerrero (2014) tuvo el objetivo de conocer si existe una relación significativa entre las variables: clima social familiar, inteligencia emocional y el rendimiento académico en una muestra de 600 estudiantes del nivel secundario del distrito de Ventanilla. El instrumento que se aplicó para evaluar la inteligencia emocional fue el inventario de inteligencia emocional de BarOn ICE y para evaluar el rendimiento académico se recurrió a las calificaciones en las dos áreas de estudio. Los resultados demostraron que solo existe relación significativa entre la inteligencia emocional y clima familiar con el rendimiento académico en el área de comunicación.

Torres (2015) se propuso estudiar la relación de la inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes del tercero de secundaria de una institución educativa de Puente Piedra. El trabajo de investigación es de tipo descriptivo correlacional y de diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 109 estudiantes. Se usó el test de BarOn-ICE NA, para la variable inteligencia emocional, y las actas de primer y segundo bimestre para verificar el rendimiento académico alcanzado por los estudiantes. Los resultados de la investigación concluyeron que existe muy baja relación con inteligencia emocional y rendimiento académico, con valor de Rho de Spearman de 0,095.

Chambi (2016) En una investigación realizada con estudiantes de tercero a sexto grado del nivel primario de Puerto Maldonado, se propuso conocer si existe

relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Fue una investigación descriptivo correlacional, no experimental de corte trasversal donde se usó el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn-ICE NA, para evaluar la inteligencia emocional y los registros de las calificaciones para evaluar el rendimiento académico. Los resultados revelaron que la mayoría de las dimensiones de la inteligencia emocional no guarda relación con las dos áreas del rendimiento académico, con excepción de la dimensión de la inteligencia interpersonal con el área de matemática.

Aldana (2018) realizó un estudio donde tuvo el objetivo de conocer la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes del nivel secundario de la ciudad de Tacna. Fue una investigación de tipo descriptivo correlacional, con diseño no experimental donde se empleó el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn-ICE NA y los registros de notas. Los estudios en esta población revelaron que si existe una relación positiva moderada entre las variables de investigación.

Cisneros (2018) en su estudio tuvo el objetivo de comprobar la relación entre las variables inteligencia emocional y rendimiento académico en un grupo de estudiantes de quinto y sexto de nivel primaria de la I.E. en Sullana. Fue un estudio de tipo correlacional y de diseño no experimental transeccional. La muestra estuvo conformada por 55 alumnos, a través de un tipo de muestreo no probabilístico donde se usó el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE: NA (Forma abreviada) para evaluar la variable inteligencia emocional y los registros de notas. Los resultados mostraron que existe relación entre las dimensiones inteligencia interpersonal e intrapersonal con el rendimiento

académico; sin embargo, no existe relación entre las dimensiones adaptabilidad, manejo de estrés e impresión positiva con la variable rendimiento académico.

Vásquez (2019) se trazó como propósito de su investigación conocer si existe relación entre la inteligencia emocional y el logro de aprendizaje en estudiantes del quinto y sexto grado del nivel primaria en una institución educativa de Chiclayo. La población estuvo conformada por 72 estudiantes. La metodología utilizada fue descriptiva correlacional y se aplicó el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE NA para evaluar la inteligencia emocional y el análisis de los registros de notas para el logro de aprendizaje. Los resultados demostraron que si existe relación positiva y significativa a nivel general y de cada una de sus dimensiones de la inteligencia emocional con la variable logro de aprendizaje.

Bellido (2019) en una investigación realizada tuvo como objetivo conocer si las variables de inteligencia emocional y el rendimiento académico se encuentran relacionada. El estudio fue realizado en 114 estudiantes del quinto y sexto grado del nivel primario en un centro educativo de Ventanilla. Fue un estudio de tipo correlacional y de diseño no experimental y transversal donde se empleó el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE NA para evaluar la inteligencia emocional y el registro de las calificaciones para evaluar el rendimiento académico. En cuanto a los resultados se encontraron que si existe una relación directa y moderada entre las dimensiones de la inteligencia emocional y el rendimiento académico con excepción de la dimensión inteligencia intrapersonal donde no se halló ninguna relación con el rendimiento académico.

2.2. Marco histórico

El estudio de la inteligencia emocional comienza con los enfoques del counseling que pusieron un énfasis en las emociones. Esto empezó con la psicología humanista a mediados del siglo XX bajo el liderazgo de Gordon Allport, Abraham Maslow y Carl Rogers. Poco después Albert Ellis a través de su terapia racional-emotiva enfatiza nuevamente la importancia de trabajar las emociones en la terapia. Este enfoque terapéutico considera que las emociones influyen en la conducta de la persona. Según Taylor et al. (1997) el darles importancia y atención a los problemas emocionales en un contexto terapéutico, es valorar el papel de inteligencia emocional en la vida de las personas. Los mismos autores agregan que en 1966, Leuner ya había escrito sobre la importancia de la inteligencia emocional antes que sea de conocimiento público (citado por Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

Veinte años más tarde, es decir en 1986, se encontró otro documento donde se vuelve a referir el concepto de inteligencia emocional en un trabajo realizado por Payne (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). En este documento Payne ya discute el tema de la emoción y de la razón y sugiere que en las escuelas no solo se dé prioridad a fortalecer la parte cognitiva de los estudiantes sino también de interesarse por la vida emocional. En este artículo de Payne y de Leuner ya se referían a la necesidad de la educación de la inteligencia emocional. Ambos estudios no tuvieron mucha publicidad por lo que en la mayoría de las investigaciones sobre el tema no son citados.

Más adelante surge la figura de Bar-On, autor del inventario de inteligencia emocional. Según este investigador, el término de inteligencia emocional fue acuñado en 1980 aunque él mismo reconoce que recién se hizo público en 1997.

Paralelamente a ese tiempo, aproximadamente en 1994 los investigadores Salovey y Mayer estaban interesados en potenciar la educación emocional, propuestas que fueron publicados en dos revistas especializadas. Tampoco tuvieron la publicidad necesaria como lo fue el libro de inteligencia emocional de Daniel Goleman en 1995, quien reconoce que mucho de su trabajo se basa en los estudios de Salovey y Mayer (1990).

Para Goleman, la inteligencia emocional tiene mayor peso o influencia que el coeficiente intelectual en el éxito personal. Asimismo, afirmó que las competencias emocionales se pueden aprender y educar a lo largo de la vida y es un elemento clave para experimentar la felicidad.

2.3. Bases teóricas

2.3.1. Inteligencia emocional (IE)

2.3.1.1. Definiciones de inteligencia emocional

Para Gardner (1993) la inteligencia emocional es “el potencial biopsicológico para procesar información que puede generarse en el contexto cultural para resolver los problemas” (p. 301). Otros autores como Martineaud y Engelhart (1996), consideran a la inteligencia emocional como la capacidad para reconocer los sentimientos propios, controlar los impulsos, razonar, permanecer tranquilos y optimistas cuando se ve confrontado a ciertas pruebas, y tiene la capacidad de escuchar al otro. Según Mayer y Salovey (1997) la inteligencia emocional tiene que ver con la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones de uno mismo y del otro. Para Bar-On (1997), la inteligencia emocional es “un conjunto de habilidades emocionales, personales, e interpersonales, que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y afrontar las demandas y presiones del medio ambiente. Factor muy importante en la

determinación de la habilidad de tener éxito en la vida” (p. 14). Por otro lado, Goleman (1998) una autoridad en esta materia cree que la inteligencia emocional es la capacidad que tiene la persona de ser consciente de la experiencia emocional y de la capacidad de gestionarla adaptativamente en las relaciones interpersonales. Del mismo modo Mayer y Cobb (2000), señalaron que la inteligencia emocional tiene que ver con procesar la experiencia emocional de manera adaptativa y funcional en toda interacción personal. Valles (2005) considera que la inteligencia emocional se demuestra en la resolución de problemas.

Como se puede observar no existe una sola definición sobre el concepto de inteligencia emocional, aunque todos están de acuerdo de su importancia en la vida personal. Para efectos de esta investigación se tomará la definición de Bar-On.

2.3.1.2. Modelos explicativos de la inteligencia emocional

Existen distintos modelos teóricos que explican la naturaleza de la inteligencia emocional. Los más reconocidos son los modelos basados en las habilidades emocionales y los modelos mixtos fundamentado en los rasgos de personalidad. A continuación, se desarrolla los principales modelos de inteligencia emocional.

2.3.1.2.1. Modelo basado en las habilidades emocionales

a) *Modelo de inteligencia emocional según de Mayer, Caruso y Salovey (1997).* Según Sánchez et al., (2007), este modelo está basado en las *habilidades* emocionales que incluyen los siguientes componentes:

Percepción, evaluación y expresión de la emoción. Desde este modelo las personas tienen la habilidad de reconocer sus propias emociones como de su interlocutor, así como expresar sus emociones de forma asertiva. Los autores de

este modelo basan su explicación en la teoría biológica y la psicología evolutiva de donde explican que los seres humanos tienen emociones básicas universales.

Mayer, Dipaolo y Salovey (1980) comprobaron en sus estudios que la inteligencia emocional tiene mucha relación con la empatía y los estados de ánimo. Las personas que expresan sus emociones de forma adecuada son más empáticas en sus interrelaciones que aquellos que expresan sus emociones de manera disfuncional. (citado por Cabanillas, 2002).

Uso de las emociones para facilitar el pensamiento. Esto significa que la persona puede reconocer la emoción o las emociones que está experimentando en un momento y que al mismo tiempo reconoce su influencia en el pensamiento. Por otro lado, son conscientes que las emociones positivas o negativas influyen en la conducta con resultados positivos o negativos.

Entendimiento y análisis de la información emocional. Estos autores consideran que las emociones están relacionadas con los pensamientos. Asimismo, consideran que una señal de la inteligencia emocional es entender las causas que producen tal o cual emoción y llamarlo por su nombre.

Regulación de la emoción. Esta tiene que ver con la capacidad que tiene la persona de reconocer rápidamente las emociones que está experimentando en el momento y su habilidad para gestionarlo de manera funcional y adaptativa. Por otro lado, el autoconocimiento y la autoreflexión son elementos importantes a la hora de regular las emociones con resultados positivos tanto a nivel intrapersonal e interpersonal.

2.3.1.2.2. Modelo mixtos

a) *Modelo de inteligencia emocional según Goleman.* Desde el punto de vista de Goleman (1995) la inteligencia emocional constituye de cinco dimensiones:

Autoconocimiento: Esta dimensión tiene que ver con la capacidad que tiene la persona de reconocer sus emociones en el momento que está experimentando, reconocer cuales fueron las causales y los efectos que pueden ocasionar al expresarlo a través de la conducta. Identificar y transmitir las emociones no es innato, es algo que se aprende y es de vital importancia para controlar las emociones y desarrollar la empatía en las interrelaciones.

Autocontrol: Esto no tiene que ver con la eliminación de la emoción o de las emociones que la persona está experimentando; el autocontrol tiene que ver con esa capacidad de tener el dominio sobre las emociones y expresarlo de forma positiva y funcional en las interrelaciones personales. Sobre este punto, Shapiro (1997) afirma que los niños que no han aprendido a contralar sus emociones, así, por ejemplo, como la ira, experimentan problemas de rechazo por sus compañeros, les cuesta tener amigos y tienen problemas académicos.

Automotivación: Esta dimensión tiene que ver con la capacidad que tiene la persona de tener sueños, metas, objetivos en la vida y comprometerse para alcanzarlos. Asimismo, esto tiene que ver con la capacidad de enfrentar contratiempos con perseverancia y optimismo.

Empatía: Es la capacidad que una persona tiene de ponerse en el lugar del otro. Es tener esa sensibilidad humana de entender los sentimientos, preocupaciones, motivos y de saber interpretar los mensajes no verbales de la otra persona. La empatía es un elemento vital para cultivar y desarrollar relaciones humanas mucho más efectivas y saludables. Finalmente, es

importante reconocer que la empatía solo se puede lograr cuando se ha desarrollado el autoconocimiento.

Manejo de relaciones: Es la capacidad que tiene la persona para trabajar en equipo, de resolver los conflictos de manera adecuada, de colaborar con los planes y objetivos del grupo. También tiene que ver con la capacidad de gestionar las emociones de uno mismo y de los demás de manera positiva con el propósito de cuidar que las relaciones sean saludables entre uno y los otros (Shapiro, 1997).

Estas cinco dimensiones son interdependientes y de carácter sistémico, es decir que el desarrollo de cualquiera de las dimensiones afectará a las otras. Otra de las características de estas dimensiones es que las tres primeras tienen que ver con el desarrollo de la inteligencia intrapersonal y las dos últimas con el desarrollo de la inteligencia interpersonal (Goleman, 1998).

b) Modelo de inteligencia emocional según Bar-On. Sobre este modelo teórico se ha elaborado el inventario de cociente emocional de Bar-On (1997) la misma que será usada para la presente investigación. Para Bar-On, la inteligencia emocional tiene que ver con la capacidad de reconocer la experiencia emocional de uno mismo y de los demás con el propósito de comprenderlos y cultivar relaciones saludables. Asimismo, Bar-On considera que la inteligencia emocional influye en el desarrollo de otras habilidades como la capacidad de resolver los conflictos, ser más flexibles, optimistas y el afrontamiento del estrés.

De acuerdo a Bar-On el verdadero éxito de las personas está más relacionado con la inteligencia emocional que con la inteligencia cognitiva. La inteligencia emocional es una habilidad que puede desarrollarse o entrenarse a lo largo de la vida

Desde la perspectiva de Bar-On la Inteligencia Emocional está compuesta por cinco componentes:

El componente intrapersonal (CI). Este componente contiene cinco subcomponentes: a) Comprensión emocional de sí mismo (CM), tiene que ver con la capacidad de reconocer sus sentimientos y emociones al momento de experimentarlos y el poder conocer las causas de las mismas. b) Asertividad (AS), es cuando la persona ha desarrollado la habilidad de expresar lo que cree, piensa y siente de manera amable, franca, directa y adecuada sin que la otra persona se sienta atacada. c) Autoconcepto (AC), es la habilidad que tiene la persona para evaluarse y reconocer sus fortalezas y debilidades o limitaciones sin que se sienta mal. d) Autorrealización (AR), es la habilidad que tiene la persona para ejecutar las cosas que desea, quiere y al mismo tiempo lo disfruta. e) Independencia (IN), es la habilidad para autodirigirse, sentirse seguros de sus pensamientos, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar sus decisiones.

El componente interpersonal (CI) contiene tres subcomponentes: a) Empatía (EM), es la capacidad de reconocer y comprender las emociones y sentimientos de las otras personas. b) Las relaciones interpersonales (RI), son las habilidades para construir relaciones entre uno y otros de manera satisfactorias. c) La responsabilidad social (RS), tiene que ver con cultivar la sensibilidad humana con el propósito de buscar y estar comprometido con el desarrollo social.

El componente adaptabilidad. Este componente tiene que ver con la capacidad que tiene la persona para ajustarse eficientemente a los nuevos medios o situaciones que se tiene que enfrentar. Entre sus subcomponentes están: a) Solución de problemas (SP), es la habilidad para identificar y definir los

problemas y poner en práctica soluciones efectivas. b) La prueba de la realidad (PR), es la habilidad para evaluar si lo que experimentamos corresponde a lo que en realidad existe. c) La flexibilidad (FL), es la habilidad para regular adecuadamente las emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

El Componente del manejo de estrés. Esta contiene los subcomponentes: a) Tolerancia al estrés (TE), significa la capacidad de tolerar, resistir, enfrentar y manejar las adversidades de la vida de forma adaptativa. b) El control de los impulsos (CI), tiene que ver con la capacidad de tener dominio y control sobre las emociones.

El Componente del estado de ánimo general. Tiene que ver con la capacidad de desarrollar siempre una actitud positiva frente a la vida, de sentirse feliz y con proyección al futuro. Contiene los subcomponentes: a) Felicidad (FE): es la capacidad para disfrutar de la vida de manera individual y en interacción con otros. b) Optimismo (OP), es la capacidad que tiene la persona para buscar siempre el aspecto positivo aun de las circunstancias adversas de la vida.

A continuación, se presenta de forma resumida los componentes y subcomponentes de la inteligencia emocional de Bar-On, ver la tabla 1.

Tabla 1

Componentes y subcomponentes de la inteligencia emocional propuesto por Bar On

Componentes	Subcomponentes
Intrapersonal	Comprensión de sí mismo
	Asertividad
	Autoconcepto
	Autorrealización
	Independencia
Interpersonal	Empatía
	Relaciones interpersonales
	Responsabilidad social
Adaptabilidad	Solución de problemas
	Prueba de la realidad
Manejo del estrés	Flexibilidad
	Tolerancia al estrés
Estado de ánimo en general	Control de impulsos
	Felicidad
	Optimismo

2.3.1.2.3. Otros modelos

Estos modelos incluyen diferentes aspectos de personalidad, habilidades cognitivas y otros factores personales de aportaciones personales.

a) *El modelo de Boccardo, Sasia y Fontenla (1999)*. Este modelo considera cinco dimensiones: Autoconocimiento emocional, control emocional, automotivación, reconocimiento de las emociones y habilidad para las relaciones emocionales. Su principal aportación es la distinción entre la IE e inteligencia interpersonal, exponiendo que las habilidades de autoconocimiento emocional, control emocional y automotivación pertenecen a la IE y las capacidades de

reconocer las habilidades de otros sumado a las habilidades interpersonales, conforman la inteligencia interpersonal.

b) *El modelo de Matineaud y Engelhartn (1996)*. Centra su trabajo en la evaluación de la IE, empleando unos cuestionarios referidos a diferentes ámbitos, e integrando como componentes de la IE: el autoconocimiento, la gestión del humor, la automotivación positiva, dominio propio para postergar la gratificación y la empatía. Este modelo se caracteriza de los demás por considerar los factores exógenos.

c) *El modelo de Elías, Tobías y Friedlander (1999)*. Estos autores señalan que el ser consciente de los sentimientos personales y de los ajenos, ser empáticos y comprender las perspectivas de los otros, manejar los impulsos emocionales, establecer metas y planificarlos para lograrlos y utilizar habilidades sociales, constituyen los componentes de la IE.

d) *El modelo de A. Vallés y C. Vallés (1999)*. Describe una serie de habilidades que componen la IE, enumerándolas según diferentes aspectos. Este modelo recoge las características de los modelos anteriores, sin embargo, tiene ciertos déficits en su diseño.

e) *El modelo Secuencial de Autorregulación Emocional de Bonano (2001)* Está fundamentado en los procesos de autorregulación emocional de la persona con el propósito de gestionar las emociones de forma inteligente. Para Bonano existen tres categorías generales la autorregulación emocional: regulación de control, regulación anticipatoria y regulación exploratoria. En su opinión, todos los seres humanos portamos un grado de IE, que se ha de autorregular para su eficiencia.

f) *El modelo Autorregulatorio de las experiencias Emocionales de Higgins (1999)* fundamentado también en los procesos de autorregulación emocional, al igual que el modelo de Bonano, sin embargo, incluye otros componentes como: los procesos de anticipación regulatoria, referencia regulatoria y enfoque regulatorio. Es un continuo del anterior y matiza diferentes procesos como la planificación emocional.

g) *El modelo de procesos de Barret y Gross (2001)*. Estos autores parten de los anteriores modelos, e incluyen una serie de procesos. Estos son: selección de la situación, modificación de la situación, despliegue atencional, cambio cognitivo y Modulación de la respuesta.

De todos estos modelos, de acuerdo a Extremera y Fernández-Berrocal (2001), los principales modelos o concepciones en IE que están relacionados con el ámbito educativo son los modelos de IE de de Mayer y Salovey, (1997), y de Bar-On, (1997) y de Goleman (1995).

2.3.1.3 La inteligencia emocional y el rendimiento académico

La inteligencia emocional (IE) está relacionado con el aprendizaje, el éxito académico, profesional y con las actividades satisfactorias de la vida común (Goleman, 1998). Asimismo, la inteligencia emocional tiene que ver con la capacidad de gestionar las emociones y unirlas con la cognición para una respuesta adaptativa al medio (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006). El coeficiente intelectual (CI) y el coeficiente emocional (CE), son constructos separados, sin embargo, son importantes para la evaluación de la inteligencia general. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a). Asimismo, Pérez y Castejón (2006) y Jiménez y López (2009) hallaron en sus investigaciones que, a pesar de la independencia entre la inteligencia emocional y el coeficiente intelectual, existe

una relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

En otra investigación realizados por Fernández-Berrocal y Ruiz (2008) demostraron que la falta de desarrollo de la inteligencia emocional influye en cuatro áreas de la conducta: bajo rendimiento académico, problemas para mantener el bienestar y el equilibrio emocional, dificultad para cultivar buenas relaciones interpersonales y en el surgimiento de conductas agresivas. Por otro lado, Salovey, Stroud, Woolery y Epel (2002) revelaron que los estudiantes con mayor inteligencia emocional sufren menor grado de problemas físicos y emocionales como la ansiedad y la depresión; sin embargo poseen mayor capacidad para resolver los problemas y según Mikulic, Crespi y Cassullo (2010), los que tienen mayor inteligencia emocional cultivan relaciones más saludables y son más resilientes.

Duarte (2003) afirma que estos resultados revelan una discrepancia con la creencia que los componentes de la inteligencia emocional no influyen en el rendimiento académico y en la conducta (citado en Páez y Castaño, 2015).

2.3.1.4. La inteligencia emocional en el contexto de la escuela

Últimamente se ha despertado el interés por estudiar la relación entre la inteligencia emocional y el éxito académico en los estudiantes de los distintos niveles. Salovey y Mayer, (1990) fueron los primeros en interesarse por estudiar el papel de las habilidades emocionales en el rendimiento académico. Sus investigaciones descubrieron la relación de ambas variables y propusieron que la enseñanza de la inteligencia emocional sea considerada en los currículos escolares (citado en Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

En esta misma línea, está la propuesta de otros estudios donde proponen que se debe fomentar el desarrollo de las habilidades de la inteligencia emocional en las instituciones educativas a través de programas de educación emocional, la misma que debe estar incluida en los currículos escolares (Acosta, 2008; Bisquerra, 2008; Yus, 2008). La capacidad de comprender las enseñanzas que se inicia desde edades tempranas está intimamente relacionado en el desarrollo de las habilidades para regular las emociones (León y Sierra, 2008), donde el hogar y la escuela son los mejores contextos para aprender y desarrollar la inteligencia emocional.

Desde que se inició las investigaciones sobre la inteligencia emocional, muchos autores han propuesto que los estudiantes deben adquirir y desarrollar ciertas destrezas emocionales antes de aprender los temas académicos. Sobre este punto, gran número de docentes están de acuerdo que los estudiantes eduquen sus emociones (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a; Bisquerra y Pérez, 2007; Pena y Repetto, 2008). A pesar de la importancia de aprender a desarrollar y educar las emociones en la población estudiantil, algunos autores indica que todavía se necesitan mayor esfuerzo e interés para promover su valía (Acosta, 2008).

A pesar que las escuelas se constituyen en uno de los lugares más idóneos para enseñar las habilidades emocionales (Goleman, 1995), sin embargo, no hay un lugar más importante como el hogar para enseñar a los hijos la educación emocional. Sin duda cuando los hijos ingresan a la escuela, ya tienen cierto aprendizaje para bien o para mal sobre el dominio de sus emociones; de allí el desafío para los docentes, no solo interesarse en la enseñanza académica, sino también en educar las emociones de sus estudiantes (Extremera y Fernández-

Berrocal, 2004b). En este contexto es importante que los docentes sean conscientes en desarrollar sus competencias emocionales, no solo para estar en mejores condiciones en educar las emociones de sus estudiantes, sino también con el propósito de promover su bienestar y su rendimiento profesional (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

Los estudios señalan que las habilidades emocionales ayudan a los estudiantes a mejorar la vida académica y en su adaptación social. El desarrollo de la capacidad respecto a la regulación emocional ayuda a los estudiantes a tener mayor concentración, tener dominio sobre sus emociones y buen manejo del estrés (Mestre et al., 2006). Asimismo, los dominios de las habilidades emocionales influyen en el desarrollo de la motivación intrínseca para que el estudiante realice sus tareas o trabajos. La capacidad de motivarse a sí mismo es un elemento importante de la inteligencia emocional que no solo contribuye en el académico, sino también en alcanzar distintos tipos de metas en la vida (González, Valle, Núñez y González, 1996). Por otro lado, Guil y Gil-Olarte (2007), señalaron que la inteligencia emocional fortalece la autoeficacia académica y su constancia para realizar las tareas de las distintas asignaturas y alcanzar sus metas

En la actualidad, implementar la educación emocional en todas las esferas es una necesidad que está justificada. Se entiende que el objetivo supremo de los profesionales del mundo académico es ayudar y buscar el desarrollo integral de sus estudiantes, es decir el desarrollo en la parte física, cognitiva y emocional. (Bisquerra, 2006). El aprendizaje de las habilidades emocionales hace que los estudiantes experimenten mayor bienestar psicológico y mayor rendimiento académico. Es por eso, desde de la investigación básica, la investigación

aplicada y desde la perspectiva de la intervención psicopedagógica, se está realizando planes para poner en marcha programas de educación emocional que ayuden a los estudiantes a un manejo más adaptativo de sus comportamientos en el contexto educativo (A. Vallés y C. Vallés, 2000).

De acuerdo a Vallés y Vallés (2000) la aplicación de programas que ayuden a educar las emociones logran los siguientes resultados en los estudiantes: a) una mejor autoestima y autoconcepto, los mismos que influyen positivamente en un mejor manejo de sus habilidades sociales y en sus relaciones interpersonales, b) disminuye grandemente conductas antisociales, pensamientos autodestructivos y lo que es más aun, disminuye el índice de violencia y agresiones, c) disminuye el número de expulsiones de la institución educativa, baja el riesgo de que puedan consumir drogas, y logran una mejor ajuste en la vida escolar, social y familiar, y d) finalmente, logran mayor éxito académico.

En estos momentos en que cada vez es más evidente la necesidad de cambios educativos; harían bien las instituciones educativas que puedan incluir en el sistema escolar la enseñanza de las habilidades emocionales a los estudiantes (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002). Los programas de inteligencia emocional implementados en las instituciones educativas pueden servir también como ser programas de prevención de ciertos problemas escolares como: el consumo de drogas, comportamientos agresivos u hostiles en clase y absentismo escolar (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). Sin duda, entre las principales causas de los problemas señalados anteriormente está la falta de aprendizaje de las habilidades emocionales. Uno de los países, Estados Unidos, ha implementado programas psicopedagógicos llamado: Social and Emotional Learning (SEL; Aprendizaje Emocional y Social) donde están

descubriendo excelentes resultados, aunque lamentablemente existen pocos estudios de replicación (Fernández- Berrocal y Ruíz, 2008).

En las investigaciones relacionados con la inteligencia emocional de Goleman, (1996) y de Shapiro (1997), descubrieron que los estudiantes lograrían mayores resultados académicos no solo enseñándoles asuntos relacionados a temas cognitivos, sino también enseñándoles habilidades emocionales, es decir educando las emociones (citados por Bello, 2009).

Según Shapiro (1997) los profesionales de la salud mental como los psicólogos y los profesionales del campo educativo como docentes han sido los primeros en descubrir que la inteligencia emocional y el éxito académico de los estudiantes están muy relacionados. Por otro lado, los últimos estudios sobre la inteligencia emocional han revelado que los estudiantes que han participado de programas de educación emocional han aumentado su rendimiento académico (Bello, 2009).

2.3.1.5. El docente como educador de la inteligencia emocional de sus alumnos

Está demostrado que los estudiantes, una buena parte de su infancia y adolescencia, lo pasan en las aulas escolares; tiempo especial en que los niños y adolescentes se encuentran en una etapa crucial para el desarrollo emocional. Esto significa que el contexto escolar a través de sus profesores juega un papel importante para que los estudiantes puedan educar sus capacidades emocionales (Cabrera, 2011).

Según Ibarrola (2002) uno de los requisitos para que el docente sea el mentor en desarrollar las habilidades emocionales en sus estudiantes, es que primero,

sea consciente de su necesidad de desarrollar su propia inteligencia emocional; una vez logrado esto, el docente estará capacitado para:

- Gestionar sus emociones en las interacciones con sus estudiantes.
- Planificar sus actividades en relación a sus metas.
- Resolver adecuadamente sus problemas.
- Desarrollar estrategias de automotivación.
- Gestionar adecuadamente sus emociones negativas.
- Relacionarse con empatía
- Actuar de manera asertiva cuando surgen problemas en el aula.

El papel del docente en la alfabetización emoción es clave, sin embargo, el docente tiene que enseñar las habilidades emocionales por precepto y ejemplo. Él debe ser un modelo en gestionar positivamente sus emociones especialmente cuando tiene que enfrentar momentos difíciles no solo en el contexto educativo, sino también en el contexto familiar.

Está demostrado que la inteligencia emocional de un docente puede generar una atmosfera saludable en el aula a tal punto que loes estudiantes se sientan motivados expresar sus pensamientos y sentimientos sin temor a ser ridiculizados o condenados Goleman (1995). El mismo autor señala que los docentes deben estar más interesados en la educación emocional de sus estudiantes.

Entre los problemas para que los docentes no presten atención a la enseñanza de las habilidades emocionales a sus estudiantes, es porque no conocen sobre el tema y la otra razón es la sobrecarga de los contenidos de sus clases donde no se contemplan como objetivo la educación emocional. Bajo esta

realidad la estrategia apunta a que los docentes puedan incluir en sus clases temas prácticos sobre el desarrollo de la inteligencia emocional.

Nadie duda que el hogar es el lugar más importante y el más adecuado para que los niños reciban la educación emocional de parte de sus padres, sin embargo, la realidad muestra que los progenitores no están siendo buenos modelos de enseñanza de cómo ser inteligente emocionalmente. Este fracaso hace que las instituciones educativas sean la alternativa más importante para la educación emocional de niños (Abarca, 2003). Siendo que el contexto educativo es el llamado a formar la vida emocional de los estudiantes; hay una necesidad urgente que los administradores y los docentes entiendan que educar las emociones de los estudiantes es tan importante como transmitirles conocimientos generales. Lo ideal para lograr este objetivo sería que la familia y la institución educativa se involucren en esta tarea.

2.3.1.6. El aprendizaje y la inteligencia emocional

Está demostrado que la gestión positiva de las emociones influye en el aprendizaje del estudiante a lo largo de su vida académica: primaria, secundaria, universitaria y profesional (Cabrera 2011).

Los estudios señalan que las emociones positivas, así por ejemplo, la alegría, el optimismo y el coraje favorecen el aprendizaje de los estudiantes y las emociones negativas como la tristeza, el miedo o la ira lo desfavorecen (Cabrera, 2011).

De acuerdo a Puig (2009) los problemas de aprendizaje de los estudiantes están relacionados con los problemas emocionales. Los problemas de carácter emocional llevan al estudiante a experimentar bajas expectativas, carecen de persistencia en el logro de sus metas y tienen un sentimiento de incompetencia.

Estos problemas causan bajo autoestima, desmotivación, ansiedad, depresión y una actitud negativa hacia las tareas.

Para Valles (2003) las principales características de los estudiantes que presentan problemas de aprendizaje son siguientes:

Percepción distorsionada del control personal: estos creen que sus fracasos en asuntos académicos están relacionado a su incompetencia y su falta de inteligencia. Por otro lado, si logran tener éxito en los temas académicos, estos lo atribuyen a la suerte. Esta forma de percibir la causa de los fracasos o éxitos académicos lleva a los estudiantes a la falta de perseverancia a la hora de enfrentar los problemas.

Problemas de ansiedad: la ansiedad es normal en la vida y hasta a veces es necesario, sin embargo, cuando la ansiedad es muy elevada y se mantiene en el tiempo, es desadaptativa. Entre los factores que no puede manejar cognitivamente y lleva al estudiante a la ansiedad, son: las bajas calificaciones, la burla de los compañeros y la crítica. Estos problemas muchas veces hacen que el estudiante abandone el colegio.

Autoconcepto: el bajo autoconcepto del estudiante y sus bajas calificaciones en lo académico es muchas veces contribuido por la crítica que reciben de parte de sus padres, profesores y amigos. Asimismo, la falta de confianza en uno mismo; también es resultado de una pobreza en las relaciones sociales con otros, en la falta de elogios y reconocimientos por sus esfuerzos.

Depresión/suicidio: La depresión está muy relacionado con el aprendizaje y el rendimiento escolar. Los estudios señalan que los estudiantes con problemas de aprendizaje experimentan mayores niveles de depresión y mayores dificultades en el rendimiento académico. Este problema emocional puede tornarse tan

peligroso que empuje al estudiante a tomar decisiones en contra de su vida, como el suicidio.

2.3.2. Rendimiento Académico

2.3.2.1. Definiciones de rendimiento académico

Una de las principales tareas del sistema educativo es brindar calidad educativa a la población estudiantil con el propósito de que los estudiantes logren el mayor aprovechamiento, es decir logren el mayor rendimiento académico (Kerlinger, 1998). El rendimiento académico, también denominado rendimiento escolar, son definidos de distintas maneras. A continuación, se presentan las definiciones más destacadas.

Según Kaczynska (1986) el rendimiento académico no es el medio, sino el objetivo final de los que están involucrados en el sistema educativo: padres, profesores y estudiantes; en última instancia la calidad de la institución educativa y del docente se juzga por los conocimientos adquiridos por los estudiantes.

Para Nováez (1986) el rendimiento académico está determinado en términos cuantitativos de los resultados de la actividad académica. Asimismo, sostiene que el rendimiento académico está relacionado con la voluntad y los factores afectivos.

En tanto que Chadwick (1979) no solo ve que el rendimiento académico sea resultados de las capacidades cognitivas, sino también de las capacidades psicológicas que el estudiante ha desarrollado. Son ambos factores los que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que se visualiza en un resultado generalmente cuantitativo.

De acuerdo al diseño Curricular Nacional del Perú, el rendimiento académico tiene que ver con el nivel de aprendizaje que los estudiantes han alcanzado

durante su enseñanza de acuerdo a los indicadores de evaluación de cada área de estudio (Ministerio de Educación del Perú, 2009)

Los distintos teóricos sobre este tema afirman que el rendimiento académico de los estudiantes se refleja en forma cuantitativa en el calificativo o nota obtenida, se dice que el rendimiento de toda actividad se ve expresado en el producto, en el caso del proceso educativo, nuestro producto es el rendimiento académico de los alumnos, después de haber pasado por una evaluación en todo el proceso de enseñanza aprendizaje.

En este mismo sentido Rodríguez (1982) señala que el indicador más usado por las instituciones educativas para evaluar el rendimiento académico de los estudiantes son las calificaciones (citado por Adell, 2002). Sobre el mismo tema Heredia (2003) expone las siguientes razones por las que se usa las calificaciones para evaluar el rendimiento académico:

- Constituyen el medio objetivo para comprobar el rendimiento académico.
- Se convierte en un documento para evaluar la calidad de la enseñanza de los docentes y la calidad del aprendizaje de los estudiantes.
- Comprueba si el estudiante tuvo éxito o fracaso en la materia estudiada.

En el contexto académico parece que las calificaciones o las notas son los instrumentos más usados para evaluar el aprendizaje y el rendimiento escolar. Así lo sostiene Page (1990) al afirmar que a pesar que las notas tienen un carácter subjetivo es el más usado por el sistema educativo para evaluar el rendimiento escolar de los estudiantes (citado por Heredia 2003).

2.3.2.2. Factores que influyen en el rendimiento académico

Los estudios señalan que existen distintos factores que influyen sobre el rendimiento académico. Sobre este punto la mayoría considera que el factor más predominante es la inteligencia; sin embargo, existen otros estudios que corroboran que el clima familiar, el ambiente escolar y la sociedad son factores que también influyen el rendimiento académico (Tawab, 1997).

Asimismo, existen otros factores internos y externos que influyen sobre el rendimiento académico. Entre los factores externos se encuentran la preparación del docente y el ambiente del aula; entre los factores internos esta la actitud del estudiante frente a la materia, la personalidad y la autoestima.

Existen diversas formas de agrupar a los factores que intervienen en el rendimiento académico en la escuela. Según Gonzales (2003) estas se agrupan en dos niveles: personales y contextuales, tal como aparece en la siguiente figura 1.

Los factores personales incluyen: inteligencia, aptitudes, estilos de aprendizaje, conocimientos previos, género, edad y las variables motivacionales. Los factores contextuales se refieren al estatus social, familiar y económico que se dan en un medio lingüístico y cultural específico en el que se desarrolla el individuo. Las variables institucionales se refieren a la institución educativa e incluye factores de organización escolar, desempeño de los docentes, clima de trabajo percibido por los participantes de la institución educativa. Las variables instruccionales incluyen los contenidos académicos, los métodos de enseñanza, las prácticas y tareas escolares.

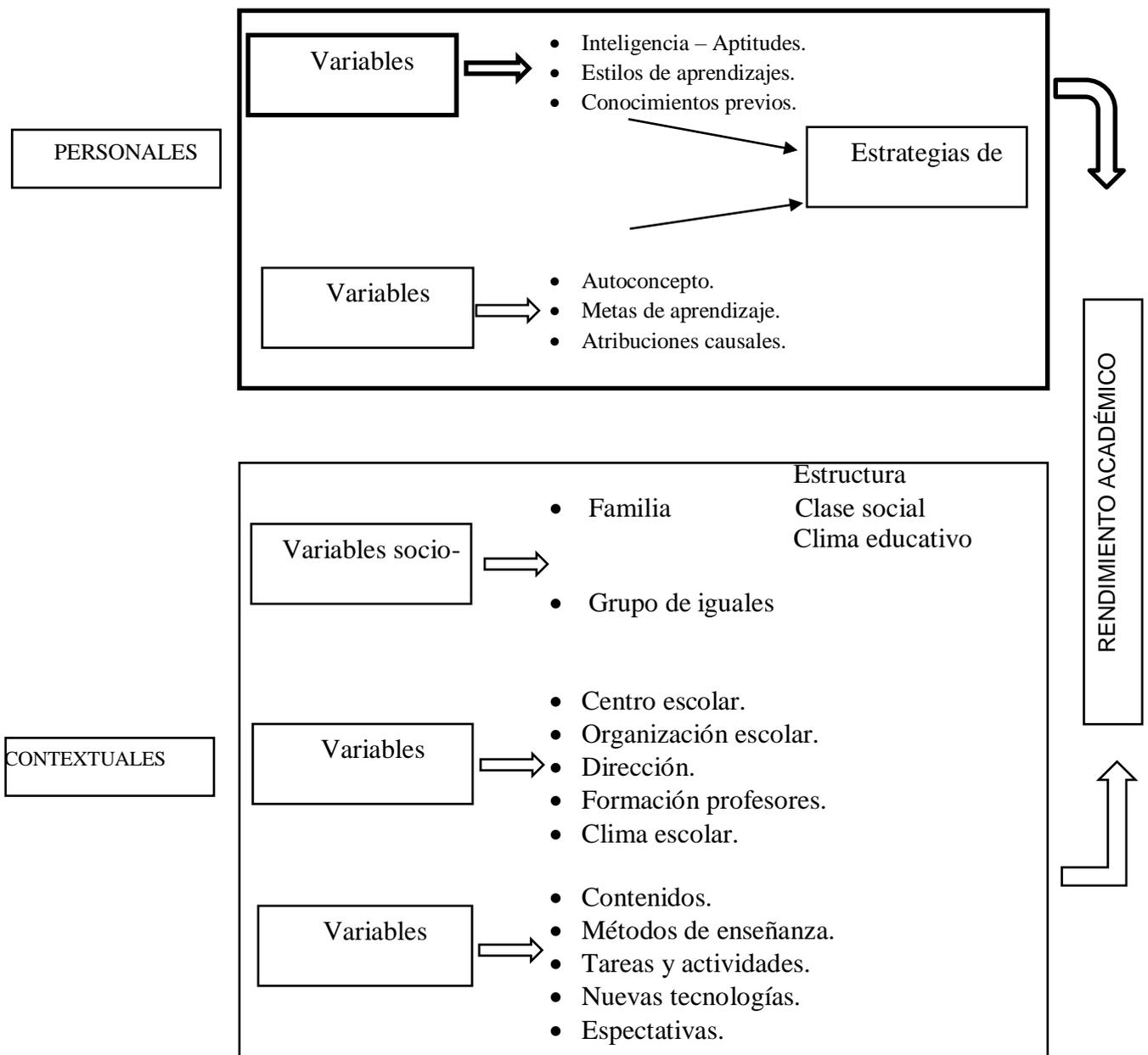


Figura 1: Condicionantes del rendimiento académico. Factores personales y contextuales del rendimiento académico. Revista Galego-Portuguesa de Psicología y Educación, 7(8), Gonzales, 2003.

a) *Los factores personales:* el factor personal (del alumno) se agrupan en dos dimensiones: cognitiva y motivacional.

Cognitivo: son las variables de orden cognitivo las más usadas para evaluar el rendimiento académico debido a que la mayoría de las tareas escolares hace necesario la aplicación de los procesos cognitivos. De acuerdo con algunos

estudios donde se busca relacionar la *aptitud* con el rendimiento, las investigaciones plantean que la aptitud puede explicar entre un 25% y 35% de la varianza del rendimiento académico. En cuanto a la edad las investigaciones que correlacionan aptitud y rendimiento, afirman que decrece en función que el alumno avanza de grado. La inteligencia y la aptitud no siempre se van a reflejar en un buen rendimiento escolar, ya que influyen otras variables de tipo social. El éxito en el aprendizaje no solo tiene que ver con la aptitud del estudiante, sino también como lo utiliza. Es decir, cómo los alumnos perciben, estructuran, memorizan, aprenden y resuelven las tareas escolares. Por otro lado, el alumno para obtener un buen rendimiento académico debe contar con lo que el “ya sabe” (conocimientos previos). Los conocimientos previos sirven de base para relacionarse con la nueva información que se incorporará, siendo así más fácil la construcción. Finalmente, saber utilizar las estrategias de aprendizaje de manera adecuada, aumenta la eficacia en el rendimiento mucho más satisfactorio.

Motivacional-afectivo. Estar motivado hace que uno sienta el interés por aprender. Para aprender y mejorar el rendimiento no solo es importante saber *cómo hacerlo* sino también sentir el deseo de hacerlo, solo así se puede llegar la meta que se pretende alcanzar.

La motivación, es una variable importante, existen diversos enfoques que explican su relación con la conducta del sujeto. La teoría de Weiner (1986) afirma que la conducta está en función de dos componentes: las expectativas de alcanzar una meta y el valor de incentivo asignado a esa meta.

Otro factor que está relacionado con el rendimiento académico es el autoconcepto. Los estudios señalan que no solo juegan un papel importante en la conducta académica del alumno, sino también, es vital en el desarrollo del

niño, especialmente en un contexto escolar. (González et al., 1997). Asimismo, en una investigación longitudinal se investigó la relación causal del autoconcepto y rendimiento académico a través de tres años, resultando que el autoconcepto previo tiene un efecto significativo sobre el rendimiento académico. (Marsh y Yeung (1997).

b) Los factores contextuales: son las variables socio-ambientales, entre ellas está la familia, lugar donde se va formando el carácter y personalidad. Los factores como la funcionalidad familiar, el número de hijos, el nivel socioeconómico y clase social influyen en el rendimiento académico.

2.3.2.3. Evaluación de aprendizaje en la educación básica regular

Generalmente la evaluación del rendimiento académico del estudiante se certifica por medio de la calificación o la nota. De acuerdo al actual Diseño Curricular Nacional que rige la Educación Básica Regular el Ministerio de Educación (2005), establece la siguiente escala de calificación para en nivel primario, ver tabla 2.

Tabla 2:

Escala de calificación de los aprendizajes en la Educación Básica Regular (EBR)

Nivel educativo Tipo de calificación	Escalas de calificación	Descripción
Educación Primaria Literal y Descriptiva	AD Logro destacado	Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando incluso un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.
	A Logro previsto	Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado.
	B En proceso	Cuando el estudiante está en camino de lograr los aprendizajes previstos, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.
	C En inicio	Cuando el estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de éstos y necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

Los docentes utilizan este sistema para asignar las calificaciones a los alumnos.

2.3.2.4. Áreas básicas en la educación primaria

De acuerdo al Ministerio de Educación (2015) existen siete áreas básicas en el nivel primario; sin embargo, a efectos de esta investigación se usarán solo las áreas de matemática y comunicación, áreas que también son usadas por la Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) del Ministerio de Educación al llevar a cabo la evaluación de rendimiento escolar a través de la Evaluación Censal (ECE) que se realiza de manera anual en el Perú.

2.3.2.5. Niveles de logro de acuerdo a la Evaluación Censal (ECE)

La aplicación de la evaluación Censal tiene el objetivo de evaluar el conocimiento y las habilidades de los estudiantes y dar a conocer en qué nivel

en qué nivel se encuentra según los resultados (Ministerio de Educación 2015).

En inicio: Es cuando el estudiante no pudo alcanzar el aprendizaje deseado para el III ciclo. En este nivel el estudiante no puede realizar las tareas que se exige para el ciclo correspondiente.

En proceso: Es cuando el estudiante pudo alcanzar de manera parcial el aprendizaje deseado para el III ciclo. En este nivel el estudiante está cerca de realizar las tareas que se exige para el ciclo, sin embargo, todavía tiene ciertas dificultades.

Satisfactorio: Es cuando el estudiante alcanzó el aprendizaje deseado para el III ciclo y se encuentra capacitado para las exigencias del próximo ciclo.

2.3.2.6. Fundamentación del área de matemática.

Los niños, adolescentes y adultos se encuentran inmersos en una realidad de permanente cambio producto de los avances científicos y tecnológicos que forman parte de la globalización; por lo que resulta imprescindible emprender acciones que nos permita estar preparados para asumir retos en la sociedad presente y futura y ello implica el desarrollo de capacidades, conocimientos y actitudes. Sin duda, preocuparse por desarrollar en pensamiento lógico y matemático es importante en la formación del estudiante ya que desarrolla su capacidad de análisis de lo concreto a la abstracción (Ministerio de Educación, 2016).

Desde la perspectiva cognitiva el estudio de la matemática ayuda al estudiante a desarrollar un pensamiento metódico y desde la perspectiva sociocultural, ayuda al estudiante a resolver los problemas a través de ciertos procesos.

Según el Ministerio de Educación del Perú, el área de matemática tiene cuatro competencias:

Resuelve problemas de cantidad. El estudiante desarrolla la habilidad y la capacidad para resolver problemas de carácter numérico a través de estrategias, procesos, unidades de medida y otros recursos afines.

Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio. Consiste en que el estudiante logre en forma progresiva comprender e interpretar para luego poder generalizar los usos de igualdades y desigualdades a las distintas situaciones de la vida real.

Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbre. El estudiante está capacitado para recopilar información, organizarla y realizar un análisis de datos estadísticos, elaborar sus interpretaciones y conclusiones. Sobre estas conclusiones se puede hacer predicciones o tomar decisiones.

Resuelve problemas de forma, movimiento y localización. El estudiante está capacitado para describir las distintas formas geométricas y aplicarlos en la elaboración de distintos diseños plasmados en planos, maquetas entre otros. Asimismo, el estudiante adquiere la capacidad para describir volúmenes, posición y movimiento de los objetos (Ministerio de Educación, 2016).

2.3.2.7. Resultados de las evaluaciones en los últimos años en el área de matemática.

La Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) del Ministerio de Educación (2015) al llevar a cabo la evaluación de rendimiento escolar a través de la ECE 2015, se obtuvieron los resultados siguientes:

El 26,6 % de los estudiantes del 2° grado de Primaria obtuvieron el nivel de logro: *satisfactorio*, el 42,3% alcanzaron el nivel de logro: *en proceso* y el 31,0% alcanzaron el nivel de logro: *en inicio*.

La Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) del Ministerio de Educación al llevar a cabo la evaluación de rendimiento escolar a través de la ECE 2014, se obtuvo los resultados siguientes:

El 25,9 % de los estudiantes del 2° grado de Primaria obtuvieron el nivel de logro: *satisfactorio*, el 35,3% alcanzaron el nivel de logro: *en proceso* y el 38,7% alcanzaron el nivel de logro: *en inicio*.

De acuerdo al informe del Programa Internacional para la evaluación del estudiante (PISA) 2018, realizados por la Organización para la cooperación y el desarrollo Económicos (OCDE) el Perú obtuvo un puntaje de 400 puntos en Matemáticas, mejorando 13 puntos en relación a la prueba pasada realizado en el 2015 (Rojas, 2019).

2.3.2.8. Fundamentación del área de comunicación.

De acuerdo al Ministerio de Educación (2015, 2016), esta área tiene como propósito que los estudiante domine la habilidades comunicativas, así como comprender, procesar y producir mensajes.

Aprender el área de comunicación, desde la perspectiva social ayuda a los estudiantes a desarrollar una interrelación más eficiente con el propósito de convivir de manera más óptima con sus pares y la sociedad. Desde el punto de vista emocional, esta área ayuda a los estudiantes a desarrollar vínculos afectivos. Desde la perspectiva cognitivo, el estudiante está capacitado para obtener nuevos aprendizajes. Desde lo cultural, tiene la competencia de dominar

la lengua materna con el propósito de desarrollar una mejor comunicación desde el aspecto comunicativo y textual.

Entre los objetivos dentro del contexto del nivel primario es lograr que el estudiante desarrolle las competencias comunicativas tanto para leer textos y para interactuar con otros. El área tiene tres competencias:

Se comunica oralmente. Esto tiene que ver con la capacidad que adquiere el estudiante para interactuar con otros considerando los aspectos cognitivos y emocionales. Esta capacidad prepara al estudiante para vida en sociedad, para el desarrollo de su identidad y de su personalidad. Asimismo, tiene que ver con la capacidad de darle sentido a los distintos textos orales, ya sea de forma presencial o virtual, en los cuales el estudiante participa de forma alterna como hablante o como oyente.

Lee diversos tipos de textos escritos. El estudiante no solo tiene la capacidad de leer un texto; sino de comprender lo leído, de interpretarlo y de explicarlo. Sin duda, frente a una lectura el estudiante también está preparado para tomar una postura que puede ser igual o diferente del autor del texto.

Escribe diversos tipos de textos. El propósito de esta competencia es lograr que el estudiante haga uso del lenguaje escrito cada vez mejor. Desarrollar esta competencia es un proceso que requiere adquirir mayor conocimiento y echar mano de distintos recursos que tiene que ver con los aspectos lingüísticos y gramaticales que requiere toda escritura (Ministerio de Educación, 2016).

2.3.2.9. Resultados de las evaluaciones en los últimos años en el área de comunicación.

La Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) del Ministerio de Educación (2015) al llevar a cabo la evaluación de rendimiento escolar a través

de la ECE 2015, se obtuvo los resultados siguientes: El 49.8 % de los estudiantes del 2° grado de Primaria obtuvieron el nivel de logro: *satisfactorio*, el 43,8% alcanzaron el nivel de logro: *en proceso* y el 6,5% alcanzaron el nivel de logro: *en inicio*.

La Unidad de Medición de la Calidad Educativa (UMC) del Ministerio de Educación al llevar a cabo la evaluación de rendimiento escolar a través de la ECE 2014, se obtuvo los resultados siguientes: El 43,5 % de los estudiantes del 2° grado de Primaria obtuvieron el nivel de logro: *satisfactorio*, el 44,0% alcanzaron el nivel de logro: *en proceso* y el 12,5% alcanzaron el nivel de logro: *en inicio*.

De acuerdo al informe del Programa Internacional para la evaluación del estudiante (PISA) 2018, el Perú obtuvo un puntaje de 401 puntos en la prueba de comprensión lectora, mejorando tres puntos de los alcanzados en 2015 (Rojas, 2019).

No obstante, pese al incremento de promedio en las áreas de matemática y comprensión lectora, nos encontramos muy por debajo de otros países sudamericanos como Chile que con 452 puntos se ocupa el puesto 43. El Perú ocupó el puesto 64 de 77 países en la última evaluación (Rojas, 2019).

2.4. Hipótesis

2.4.1. Hipótesis principal

Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los estudiantes del nivel primario del Colegio Adventista Unión de Ñaña, Lurigancho, Lima, año 2019.

2.4.2. Hipótesis derivadas

Existe relación significativa entre la *capacidad intrapersonal* y el rendimiento académico en los estudiantes del nivel primario del Colegio Adventista Unión de Ñaña, Lurigancho, Lima, año 2019.

Existe relación significativa entre la *capacidad interpersonal* y el rendimiento académico en los estudiantes del nivel primario del Colegio Adventista Unión de Ñaña, Lurigancho, Lima, años 2019.

Existe relación significativa entre el *manejo del estrés* con el rendimiento académico en los estudiantes del nivel primario del Colegio Adventista Unión de Ñaña, Lurigancho, Lima, 2019.

Existe relación significativa entre la *adaptabilidad* con el rendimiento académico en los estudiantes del nivel primario del Colegio Adventista Unión de Ñaña, Lurigancho, Lima, 1019.

CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. Tipo y diseño de investigación

3.1.1. Tipo de investigación

La investigación es descriptiva, correlacional, por cuanto se orienta a la determinación del grado de relación existente entre las dos variables de estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), inteligencia emocional y rendimiento académico.

3.1.2. Diseño de investigación

El presente diseño es no experimental de corte transeccional, porque no se manipula las variables y se recolectan datos en un sólo momento, en un tiempo único (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

3.2. Variables de la investigación y definición conceptual

3.2.1 Inteligencia emocional. BarOn (1997) define como “un conjunto de habilidades emocionales, personales, e interpersonales, que influyen en nuestra habilidad para adaptarnos y afrontar demandas y presiones del medio ambiente y así tener éxito en la vida influyendo directamente en el bienestar general y en la salud emocional”. (Citado en Ugarriza, 2001, p. 131).

3.2.2. El rendimiento académico. De acuerdo al diseño Curricular Nacional del Perú, el rendimiento académico tiene que ver con el nivel de aprendizaje que los estudiantes han alcanzado durante su enseñanza de acuerdo a los

indicadores de evaluación de cada área de estudio (Ministerio de Educación del Perú, 2009)

3.3. Participantes y delimitación

Participaron 352 estudiantes del tercero a sexto grado del nivel primaria del Colegio Unión. Las características de la población se basan de acuerdo al género, la edad, grado de estudio, religión y la sección en la que están ubicados. La muestra de este trabajo de investigación se hizo mediante el método no probabilístico ya que la población fue también la muestra.

3.3.1. Criterios de inclusión y exclusión de los participantes

Criterios de inclusión

- Estudiantes de ambos sexos (masculino y femenino)
- Estudiantes matriculados en el 2019
- Estudiantes que cursen de tercero a sexto grado del nivel primario
- Estudiantes que completen en test

Criterios de Exclusión

- Estudiantes de invaliden el test u omitan las respuestas
- Estudiantes que no pertenezcan a la institución
- Estudiantes inclusivos
- Estudiantes cuyos padres no aceptaron la participación de sus hijos.

3.3.2. Características de la muestra

En la tabla 3 se presentan las características sociodemográficas de los participantes en cuanto a sexo, edad, grado de instrucción y religión

Tabla 3

Características de la muestra en estudio

	n	%
Sexo		
Masculino	183	52%
Femenino	169	48%
Edad		
8 a 9 años	114	32.4%
10 a 12 años	238	67.6%
Año académico		
Tercero	91	25.9%
Cuarto	92	26.1%
Quinto	88	25%
Sexto	81	23%
Religión		
Adventista	259	73.6%
Católico	54	15.3%
Evangélico	14	4%
Otros	25	7.1%

3.3.3. Delimitación espacial y temporal

Delimitación espacial: La población de la presente investigación fueron los alumnos del tercero a sexto grado del nivel primario del Colegio Unión, la misma que se encuentra en la ciudad de Ñaña, Distrito Lurigancho, Provincia de Lima.

Delimitación temporal: El estudio se realizó entre los meses de agosto y diciembre del año 2019, aplicando el instrumento de IE y la evaluación de las actas en el mes de diciembre del mismo año.

3.4. Operacionalización de variables

Tabla 4.

Operacionalización de la variable inteligencia emocional

Dimensiones o subvariables	Definición	Indicadores	Ítems	Valoración
Capacidad intrapersonal	Es capacidad para acceder a los sentimientos propios y discernir las emociones íntimas, pensar sobre los procesos del pensamiento	Relaciones interpersonales Asertividad Autoconcepto Autorrealización Independencia	7,17,28, 31, 43 y 53	<p>Respuestas: Muy rara vez Rara vez A menudo Muy a menudo</p> <p>Los puntajes: 130 y más CE y SA. Excelentemente desarrollada. 120 – 129 CE y SMA. Muy bien desarrollada 110 – 119 CE y SA. Bien desarrollada 90 – 109 CE y SA. Promedio 80 – 89 CE y SB. Mal desarrollada 70 – 79 CE y SMB. Necesita mejorarse considerablemente 69 menos CE ySAyD. Desarrollo marcadamente bajo.</p>
Capacidad interpersonal	Es la capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos, incluyendo la sensibilidad a expresiones faciales, la voz, los gestos y posturas y habilidad para responder.	Empatía Relaciones interpersonales Responsabilidad social	2, 5, 10, 14, 20, 24, 36, 41, 45, 51, 55 y 59	
Manejo de estrés	Es la capacidad de resistir al estrés sin desmoronarse o perder el control	Tolerancia al estrés Control de los impulsos	3, 6, 11, 15, 21, 26, 35, 39, 46, 49, 54 y 58	
Adaptabilidad	Es la capacidad de flexibilidad para ajustarse a cambios u obstáculos.	Solución de problemas La prueba de la realidad Flexibilidad	12,16,22,2, 5,30,34, 38, 44, 48 y 57	
Estado de ánimo	Es un estado emocional que permanece durante un periodo relativamente largo.	Felicidad Optimismo	1, 4, 9, 13, 19, 23, 29, 32, 37, 40, 47, 50, 56, 60	
Impresión positiva	Es la capacidad que intentan crear una impresión excesivamente positive de sí misma.	Positivismo	8,18, 27,33, 42,52	

Tabla 5.

Operacionalización de la variable rendimiento académico

Área	Competencias	Escala de calificación
Matemática	Resuelve problemas de cantidad.	
	Resuelve problemas forma, movimiento y localización	Logro destacado (AD) Logro esperado (A) En proceso (B) En inicio (C)
	Resuelve problemas de regularidad, equivalencia y cambio	
	Resuelve problemas de gestión de datos e incertidumbres	
Comunicación	Se comunica oralmente	Logro destacado (AD) Logro esperado (A) En proceso (B) En inicio(C)
	Lee diversos tipos de texto escritos	
	Escribe diversos tipos de textos	

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

3.5.1. Técnicas de recolección de datos

Se coordinó con cada docente de aula el día y la hora para aplicar el inventario de Bar-On ICE: NA. Luego de contar con la autorización de los docentes, se informó a todos los estudiantes sobre el objetivo de la aplicación del inventario, se le informó también sobre la confidencialidad y que es voluntario y que podrían dejar de llenar el test si así lo deseaban. Asimismo, se les recordó que no hay respuestas buenas o malas y que respondan con honestidad.

3.5.2. Instrumento de investigación

3.5.2.1. Inventario de inteligencia emocional de Bar-On ICE: NA.

Inventario de inteligencia emocional de Bar-On ICE: NA. En niños y adolescente adaptado por Nelly Ugarriza y Liz Pajares en el año 2001.

a). Ficha técnica

Nombre original	: EQiYV Baron Emocional Quotient Inventory
Autor	: Reuven Bar-On
Procedencia	: Toronto-Canada
Adaptación peruana	: Nelly Ugarriza Chavez y Luz Pajares
Administración	: Individual-colectiva
Tipificación	: Baremos peruanos

b) Características: el Bar-On ICE:NA contiene 60 ítems distribuidos en 7 escalas. También incluye una escala que evalúa las respuestas inconsistentes (índice de inconsistencia), que está diseñado para identificar las respuestas al azar.

Presenta dos formas: completa y abreviada del Bar-On ICE:NA que contiene 60 y 30 ítems respectivamente. La información es aplicable a ambas formas de inventario.

Mediciones contenidas en el ICE-NA-Forma completa: Inteligencia Emocional Total, Interpersonal, Intrapersonal, Adaptabilidad, Manejo de estrés, Estado de ánimo general, Impresión positiva e Índice de inconsistencia

c) Usos del Bar-On: Mide diversas habilidades y competencias que constituyen las características centrales de la inteligencia emocional. Puede ser usado como un instrumento rutinario de exploración de diversos ambientes tales como escuelas, clínicas, centros de atención juvenil y consultorios particulares. Este instrumento es útil para brindar información sobre inteligencia emocional y social de las personas.

d) Administración y calificación: El Bar-On ICE:NA es de fácil administración y la calificación se puede realizar en forma computarizada. El inventario completa

lleva de 20 a 30 minutos. La forma completa del inventario contiene 60 ítems y 8 escalas.

e) *Materiales:* EL Bar-On ICE:NA puede ser administrado usando el formato de la prueba bajo la forma de lápiz y papel. No se requiere de claves, la forma computarizada brinda una calificación rápida y objetiva permitiendo la transformación de puntajes brutos en puntajes de escalas, no siendo necesario hacer usos de tablas normativas convencionales. Los materiales que se requieren son:

- Una copia de cuestionario (forma completa)
- Un lápiz y un borrador.

f) *Pautas para interpretar los puntajes:* La siguiente Tabla No 6 describe las pautas para interpretar los puntajes estándares del BarOn ICE:NA.

Tabla 6

Pautas para interpretar los puntajes

Cociente Emocional Total	Pautas interpretativas
130 o más	Capacidad emocional y social atípica. Excelentemente desarrollada.
120-129	Capacidad emocional y social muy alta. Muy bien desarrollada.
110-119	Capacidad emocional y social alta. Bien desarrollada.
90-109	Capacidad emocional y social adecuada. Promedio.
80-89	Capacidad emocional y social baja. Mal desarrollada. Necesita mejorarse.
70-79	Capacidad emocional y social muy baja. Necesita mejorarse considerablemente.
Por debajo de 70	Capacidad emocional y social atípica y deficiente. Nivel de desarrollo arcadamente bajo.

g) *Confiabilidad:* La confiabilidad indica en qué medida las diferencias individuales de los puntajes en un test pueden ser atribuidos a las diferencias verdaderas, de las características consideradas. Nelly Ugarriza realizó un estudio para adaptar este instrumento a la realidad peruana y uso la consistencia interna

para encontrar la confiabilidad del inventario que fue el siguiente: a nivel de componentes de la inteligencia emocional encontró que en el coeficiente alfa de cronbach fue así intrapersonal (0,91), interpersonal (0,86), adaptabilidad (0,77), manejo de estrés (0,86) y estado de ánimo general (0,86). Con respecto a la fiabilidad global de la escala y de sus dimensiones del presente estudio se encontró que el coeficiente Alpha de Cronbach en la muestra estudiada es de .785 que puede ser valorado como indicador de una elevada fiabilidad. Asimismo, se aprecia que la mayoría de las dimensiones presenta adecuados niveles de fiabilidad: inteligencia intrapersonal (0,610), inteligencia interpersonal (0,755), adaptabilidad (0,664) y manejo de estrés (0,717).

h) Validez: Está destinado a demostrar cuan exitoso y eficiente es un instrumento en la medición de un constructo o constructor que está diseñado a evaluar.

Validez de constructo. La estructura factorial de los 40 ítems de las escalas intrapersonal, manejo del estrés y adaptabilidad fueron examinadas mediante un análisis factorial exploratorio en una muestra normativa peruana de niños y adolescentes de Lima metropolitana (N= 3374). Se utilizó un análisis de componentes principales con una rotación Varimax. Para la muestra total, en la versión completa, se hallaron como factores más importantes la escala de adaptabilidad, segundo del manejo de estrés y del interpersonal y el más bajo la escala intrapersonal. En la submuestra de varones, el factor más relevante es el de adaptabilidad y los demás factores son similares al de la muestra total. En el grupo de mujeres los factores interpersonales, adaptabilidad y manejo de estrés tiene una varianza explicada semejante, siendo también muy bajo el intrapersonal. Respecto a la validez de constructo de la escala para el presente

estudio se realizó el análisis estadístico producto-momento de Pearson entre las dimensiones de la variable y el puntaje total de la variable y se encontró que todas las dimensiones estaban relacionadas con el puntaje total de la variable: la inteligencia intrapersonal ($r=.502$; $p<.01$), la inteligencia interpersonal ($r=.824$; $p<.01$), adaptabilidad ($r=.545$; $p<.01$) y manejo de estrés ($r=.762$; $p<.01$), lo cual aporta evidencias sobre la validez de constructo de la escala. Además, la fuerza de la relación entre las dimensiones y el puntaje total fue entre moderado y fuerte y la relación fue positiva lo cual es coherente con la propuesta teórica del instrumento.

3.5.2.2. Registro de notas de los estudiantes de tercero a sexto de primaria

El rendimiento académico de los estudiantes se obtuvo a partir de los resultados de las Actas Oficiales de Evaluación de cada grado y sección en el área de Comunicación y Matemática, que la institución otorgará. Las calificaciones son de orden cualitativa: Logro destacado (AD), Logro previsto (A), En proceso (B) y En inicio (C).

3.6. Procesamiento y análisis de datos

Para el análisis estadístico de los datos se utilizó el paquete estadístico SPSS 22. Además, se valió de estadísticos descriptivos para describir las variables en estudio. Para contrastar las hipótesis planteadas se utilizó la prueba de Chi cuadrado ya que las variables presentan un nivel de medición ordinal. También se empleó el Análisis de Correspondencia para evaluar la relación entre los niveles de las variables.

3.7. Aspectos éticos

Como parte del proceso de esta investigación se solicitó la autorización de la administración de la institución educativa, asimismo también se requirió el consentimiento informado de los padres. De la misma manera, al momento de la aplicación del instrumento, se dio a conocer a los participantes el objetivo de la investigación. Por otro lado, se informó a los estudiantes que la participación era voluntaria y que podían dejar de llenar los cuestionarios en cualquier momento, si así lo deseaban. Finalmente, se les comunicó sobre la confidencialidad de su participación en la investigación.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Resultados

4.1.1 Análisis descriptivo

4.1.1.1 Nivel de inteligencia emocional

Se aprecia en la tabla 7 que el 64.2% de los estudiantes presentan un nivel alto de inteligencia emocional. Con respecto a las dimensiones, se aprecia que solo el 24.1% presenta un nivel alto de inteligencia intrapersonal y de manera similar solo el 23.9% presentan un nivel alto de inteligencia interpersonal. Además, se aprecia que el 62.8% de los estudiantes presentan un nivel alto de adaptabilidad. Finalmente se aprecia que el 54.8% de estudiantes presentan un nivel bajo de manejo del estrés.

Tabla 7

Nivel de inteligencia emocional en estudiantes

	Bajo		Moderado		Alto	
	n	%	n	%	n	%
Inteligencia emocional	9	2.6%	117	33.2%	226	64.2%
Intrapersonal	83	23.6%	184	52.3%	85	24.1%
Interpersonal	108	30.7%	160	45.5%	84	23.9%
Adaptabilidad	9	2.6%	122	34.7%	221	62.8%
Manejo del estrés	193	54.8%	146	41.5%	13	3.7%

4.1.1.2 Nivel de inteligencia emocional según datos socio demográficos

Nivel de inteligencia emocional según sexo

Se aprecia en la tabla 8 que más del 60% de varones (60.1%) y mujeres (68.6%) presentan un nivel alto de inteligencia emocional. Con respecto a sus las dimensiones, se aprecia que solo el 16.4% de varones tienen un nivel alto de inteligencia intrapersonal a diferencia de las mujeres (32.5%). Con respecto a la inteligencia interpersonal, el 23% de los varones presenta un nivel alto y de manera similar ocurre con el grupo de las mujeres (24.9%). También se aprecia que la mayoría de varones (53%) y mujeres (73.4%) presentan un nivel alto de adaptabilidad. Finalmente se aprecia que muy pocos varones (5.5%) y mujeres (1.8%) tienen un nivel alto de manejo del estrés.

Tabla 8

Nivel de inteligencia emocional según sexo de los estudiantes

	Masculino			Femenino		
	Bajo	Moderado	Alto	Bajo	Moderado	Alto
Inteligencia emocional						
n	5	68	110	4	49	116
%	2.7%	37.2%	60.1%	2.4%	29.0%	68.6%
Intrapersonal						
n	48	105	30	35	79	55
%	26.2%	57.4%	16.4%	20.7%	46.7%	32.5%
Interpersonal						
n	54	87	42	54	73	42
%	29.5%	47.5%	23.0%	32.0%	43.2%	24.9%
Adaptabilidad						
n	6	80	97	3	42	124
%	3.3%	43.7%	53.0%	1.8%	24.9%	73.4%
Manejo de estrés						
n	90	83	10	103	63	3
%	49.2%	45.4%	5.5%	60.9%	37.3%	1.8%

Nivel de inteligencia emocional según edad

Se aprecia en la tabla 9 que el 56.1% de estudiantes de 8 a 9 años y el 68.1% de estudiantes de 10 a 12 años tienen un nivel alto de inteligencia emocional. Con respecto a las dimensiones se aprecia que la mayoría de estudiantes de ambos grupos presentan un nivel moderado de Inteligencia intrapersonal. También se aprecia que solo el 18.4% de los estudiantes de 8 a 9 años presentan un nivel alto de inteligencia interpersonal, a diferencia de los que tienen 10 a 12 años (26.5%). Respecto a la dimensión adaptabilidad, el 51.8% del primer grupo presenta un nivel moderado a diferencia del segundo grupo (71.8%). Finalmente se aprecia que la mayoría de ambos grupos presentan un nivel bajo de manejo del estrés.

Tabla 9

Nivel de inteligencia emocional según edad de los estudiantes

	8 a 9 años			10 a 12 años		
	Bajo	Moderado	Alto	Bajo	Moderado	Alto
Inteligencia emocional						
n	7	43	64	2	74	162
%	6.1%	37.7%	56.1%	0.8%	31.1%	68.1%
Intrapersonal						
n	31	61	22	52	123	63
%	27.2%	53.5%	19.3%	21.8%	51.7%	26.5%
Interpersonal						
n	38	55	21	70	105	63
%	33.3%	48.2%	18.4%	29.4%	44.1%	26.5%
Adaptabilidad						
n	5	59	50	4	63	171
%	4.4%	51.8%	43.9%	1.7%	26.5%	71.8%
Manejo de estrés						
n	66	47	1	127	99	12
%	57.9%	41.2%	0.9%	53.4%	41.6%	5.0%

4.1.1.3 Nivel de rendimiento académico

Se aprecia en la tabla 10 que el 86.9% de estudiantes presenta un nivel A de desempeño de en comunicación y de manera similar el 70.7% presentan un nivel A en matemáticas. Además, se aprecia que hay pocos estudiantes con un desempeño por debajo de A en comunicación y en matemática.

Tabla 10

Nivel rendimiento académico de los estudiantes

	Comunicación		Matemática	
	n	%	n	%
B	5	1.4%	3	0.9%
A	306	86.9%	249	70.7%
AD	41	11.6%	100	28.4%

4.1.1.4 Nivel de rendimiento académico según datos socio demográficos

Nivel de rendimiento académico según sexo

Se observa en la tabla 11 que varones y mujeres tiene un desempeño académico similar en comunicación. En matemática también se aprecia una distribución similar, donde el 71.6% de varones y el 69.8% de mujeres tienen un desempeño académico de A.

Tabla 11

Nivel de rendimiento académico según sexo

	Masculino		Femenino	
	n	%	n	%
Comunicación				
B	2	1.1%	3	1,8%
A	158	86.3%	148	87.6%
AD	23	12.6%	18	10.7%
Matemática				
B	2	1.1%	1	0.6%
A	131	71.6%	118	69.8%
AD	50	27.3%	50	29.6%

Nivel de rendimiento académico según edad

Se aprecia en la tabla 12 que el 90.4% de los alumnos de 8 a 9 años presenta un nivel A de desempeño académico y de manera similar el 85.3% de los alumnos de 10 a 12 años se ubican en la categoría de A. Con respecto a Matemática se aprecia una tendencia similar donde la mayoría de los alumnos de ambos grupos se ubican en la categoría A.

Tabla 12

Nivel de rendimiento académico según edad

	8 a 9 años		10 a 12 años	
	n	%	n	%
Comunicación				
B	5	4.4%	0	0.0%
A	103	90.4%	203	85.3%
AD	6	5.3%	35	14.7%
Matemática				
B	1	0.9%	2	0.8%
A	74	64.9%	175	73.5%
AD	39	34.2%	61	25.6%

4.1.2 Asociación entre las variables

4.1.2.1 Asociación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en comunicación

Se observa en la tabla 13 que no existe relación significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico en comunicación ($X^2=3.954$, $p>.05$). Además, se aprecia que tampoco existe relación significativa entre la inteligencia intrapersonal, interpersonal y manejo del estrés con el rendimiento académico de los estudiantes en el curso de comunicación. No obstante, si existe asociación significativa entre la dimensión adaptabilidad y rendimiento académico ($X^2=10.820$, $p<.05$).

Tabla 13

Asociación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en comunicación

	X ²	gl	p
Inteligencia emocional	3.954	4	.412
Intrapersonal	7.114	4	.130
Interpersonal	2.028	4	.731
Adaptabilidad	10.820	4	.029
Manejo de estrés	4.863	4	.302

Se aprecia en la figura 2 que los niveles altos de rendimiento académico en comunicación (A y AD) están asociados a un nivel alto y moderado de adaptabilidad. Es decir, los estudiantes que tienen un nivel óptimo de desempeño académico en comunicación a su vez presentan niveles altos de adaptabilidad.

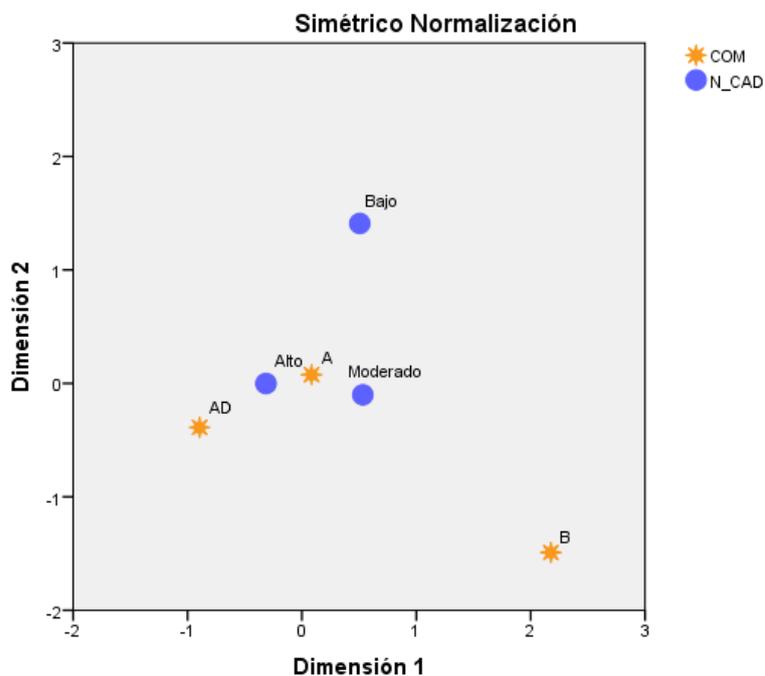


Figura 2. Análisis de correspondencia entre adaptabilidad y rendimiento académico

4.1.2.2 Asociación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en matemática

Se observa en la tabla 14 que no existe relación significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico en matemática ($X^2=5.966$, $p>.05$). Además, se aprecia que tampoco existe relación significativa entre inteligencia intrapersonal, interpersonal y adaptabilidad con el rendimiento académico de los estudiantes en el curso de matemática. No obstante, si existe asociación significativa entre la dimensión manejo del estrés y rendimiento académico ($X^2=14.414$, $p<.05$).

Tabla 14

Asociación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en matemática

	X^2	gl	p
Inteligencia emocional	5.966	4	.202
Intrapersonal	5.101	4	.277
Interpersonal	5.247	4	.263
Adaptabilidad	3.769	4	.438
Manejo de estrés	14.414	4	.006

Se aprecia en la figura 3 que niveles altos en rendimiento matemático se asocian con un bajo y moderado de manejo del estrés. Es decir, los estudiantes que tienen un nivel óptimo de desempeño académico en matemática a su vez presentan niveles moderados de estrés.

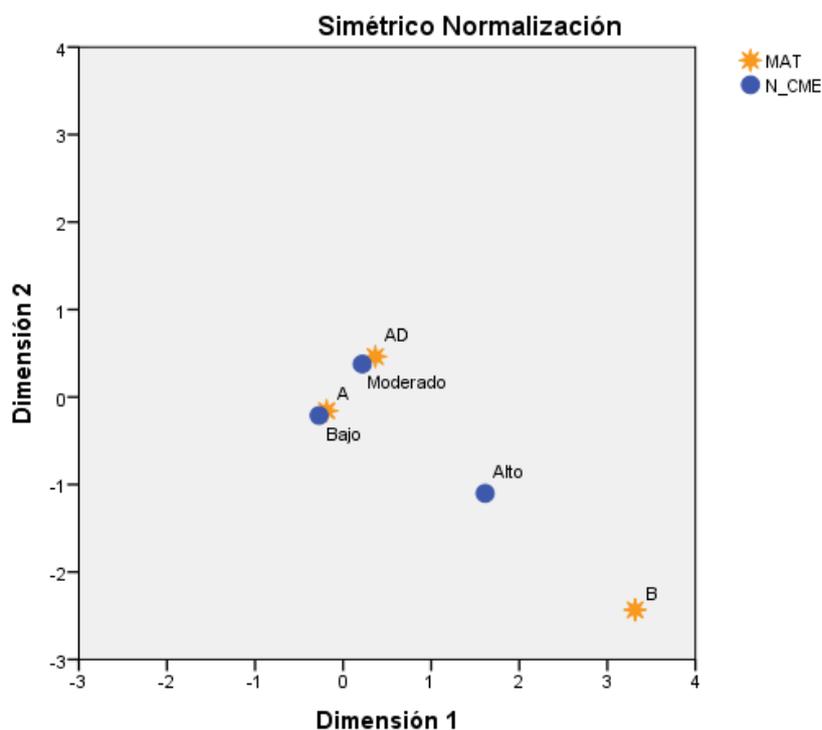


Figura 3. Análisis de correspondencia entre manejo del estrés y rendimiento académico

4.2. Discusión de resultados

En cuanto a la hipótesis general y específicas de la presente investigación, los resultados demuestran que no se ha encontrado una relación significativa entre inteligencia emocional (y sus respectivas dimensiones) con el rendimiento académico en áreas de comunicación y matemática, salvo con las dimensiones adaptabilidad y rendimiento académico en el área de comunicación; asimismo, manejo de estrés y rendimiento académico en el área de matemática donde sí se ha hallado una relación significativa.

A continuación, se presentará otras investigaciones correlacionales con las mismas o similares variables y el uso del Inventario de inteligencia emocional de BarOn ICE NA, adaptado y aplicado en el Perú Por Ugarriza y Pajares, con resultados análogos de la presente investigación.

Así, por ejemplo, en los estudios realizados por Manrique (2012) sobre la Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes del quinto y sexto de primaria, donde se encontró una relación débil entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en las áreas de matemática y comunicación. Lo más resaltante de esta investigación es que no se encontró relación significativa entre las otras dimensiones de la inteligencia emocional y el rendimiento académico en las áreas de matemática y comunicación. El instrumento que se usó fue el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE NA, adaptado y aplicado en el Perú. Por Ugarriza y Pajares en una población de estudio fue de 145 estudiantes.

En otra investigación realizada por Casas (2010), Inteligencia emocional y habilidades cognitivas e instrumentales en alumnos del segundo y tercer grado de primaria de una institución educativa del Callao. El instrumento que se usó fue el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE: NA, y se aplicó a una población de 40 estudiantes de las edades de 7 a 12 años; comprobándose que no existe relación entre inteligencia emocional y habilidades para las matemáticas y la comprensión lectora, así como la aptitud para solucionar problemas.

Asimismo, en una investigación realizada por Palacios (2010) sobre la relación de la inteligencia emocional y logro académico en estudiantes del nivel secundario, usando también el mismo instrumento de Bar-On ICE: NA y aplicado a 82 estudiantes, se encontró que no existe relación entre las dimensiones de la inteligencia emocional: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general con el logro académico.

Por otro lado, está la investigación de Sandoval (2008) realizado con estudiantes del tercero a sexto grado de primaria de una institución educativa del distrito de Comas. Los resultados señalan que no existe relación entre la inteligencia emocional general y el rendimiento académico. En cuanto a las dimensiones de la inteligencia emocional, existe relación media entre la dimensión del estrés y rendimiento académico en comunicación y lógico matemática. De la misma manera, se encontró una relación débil entre las dimensiones de adaptabilidad y estado de ánimo y rendimiento académico; sin embargo, no existe relación en las áreas de intrapersonal, interpersonal y el rendimiento académico.

Últimamente se han encontrado muchas investigaciones interesados en analizar la correlación entre las variables de inteligencia emocional y rendimiento académico. Existen estudios donde se señala que si hay relación entre estas dos variables y otros resultados que niegan la relación. Entre las razones de esta inconsistencia es porque no existe un consenso respecto al definición, operacionalización del constructo y menos aún respecto a la metodología (Jiménez y López, 2009).

Los últimos estudios realizados aplicando el test de inteligencia emocional de Mayer, Salovey y Caruso (MSCEIT), han hallado correlaciones positivas y significativas entre inteligencia emocional y rendimiento académico (Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006). Sin embargo, en otras investigaciones realizadas por Chico (1999), Newsome, Day, y Catano (2000), Barchard (2003) y Austin, Evans, Goldwater y Potter, (2005) sobre las mismas variables, descubrieron que no existe relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico.

Dos de los principales factores que influyen en la falta de unanimidad en cuanto a los resultados sobre la relación de la inteligencia emocional y el rendimiento académico, es la ausencia de unanimidad sobre el concepto qué es la inteligencia emocional y de sobre cómo debe ser evaluada esta variable (Newsome et al., 2000). Otro de los factores que influye en estos resultados es el poco conocimiento de los distintos instrumentos de evaluación y su uso en distintos contextos: escolar, clínico, organizacional (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004) A esto se puede agregar los diferentes métodos que usan los que han realizado trabajos de investigación sobre esta variable (Parker et al., 2004). Respecto a la variable rendimiento académico, uno de los principales problemas es su carácter multidimensional debido a que es influido por factores internos y externos (Adell, 2006). En casi todos los estudios sobre el rendimiento académico los investigadores hacen uso para medir esta variable únicamente las calificaciones o registro de notas. Esto es un problema debido a que estas calificaciones no incluyen elementos como: la actitud del estudiante, grado de participación, su predisposición para aprender, su interés por la asignatura, su capacidad para trabajar en grupo etc. (Adell, 2006).

Los resultados de las distintas investigaciones sobre la relación de la inteligencia emocional y el rendimiento académico hacen suponer que carecen de validez predictiva por los problemas que se han planteado. Por otro lado, existen estudios donde señalan que ambas variables están significativamente relacionadas, esto es posible solo en la medida que se controlen variables como la inteligencia general y las características de la personalidad (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Pena y Repetto, 2008).

Finalmente, a manera de conclusión se puede afirmar que las competencias emocionales que desarrolla el estudiante, no siempre está relacionado en el éxito académico.

.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Primera conclusión. Respecto al objetivo general, la inteligencia emocional no guarda relación significativa con rendimiento académico en comunicación ($X^2=3.954$, $p>.05$) y matemática ($X^2=5.966$, $p>.05$) en los estudiantes del nivel primario de una institución educativa privada de Ñaña.

Segunda conclusión. La inteligencia intrapersonal no guarda relación significativa con rendimiento académico en comunicación ($X^2=7.114$, $p>.05$) y matemática ($X^2=5.101$, $p>.05$)

Tercera conclusión. La inteligencia interpersonal no guarda relación significativa con rendimiento académico en comunicación ($X^2=2.028$, $p>.05$) y matemática ($X^2=5.247$, $p>.05$)

Cuarta conclusión. El manejo de estrés no guarda relación significativa con rendimiento académico en comunicación ($X^2=4.863$, $p>.05$), pero sí con el rendimiento académico de matemática ($X^2=14.414$, $p<.05$).

Quinta conclusión. Existe relación significativa entre la dimensión adaptabilidad y rendimiento académico en el área de comunicación ($X^2=10.820$, $p<.05$), pero no existe con el rendimiento académico de matemática ($X^2=3.769$, $p>.05$).

5.2. Recomendaciones

Ampliar el tamaño de la muestra, a fin de obtener una mayor confiabilidad del instrumento aplicado y se pueda realizar una generalización de los resultados.

Considerar que para posteriores investigaciones se debe incluir variables como: estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio, clima familiar y la alimentación, ya que estas variables también están directamente relacionadas con el rendimiento académico.

Desarrollar esta misma investigación con estudiantes de instituciones públicas con el propósito de realizar un estudio comparativo; es decir, si existen diferencias significativas en comparación con estudiantes de instituciones educativas de la red adventista.

En estudios posteriores se podría evaluar si los resultados serían diferentes o iguales a la investigación realizada, considerando las calificaciones no de manera cualitativa sino cuantitativa, y usando las mismas variables y con la misma población.

Organizar e implementar seminarios y programas de intervención en la institución educativa para optimizar el rendimiento académico de los estudiantes, considerando los principales factores emocionales que más influyen en el éxito académico.

Referencias

- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la educación primaria: currículo y práctica*. (Tesis doctoral). Universidad de Barcelona. España. Recuperado de: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2349/02.MMAC_SEGUNDA_PARTE.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Acosta, A. (2008). *Educación emocional y convivencia en el aula*. España: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Adell, M. (2002). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. España: Pirámide.
- Adell, M. A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Aldana, B. (2018). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes del nivel secundario de la institución educativa "San Martín de Porres", Tacna 2017*. (Tesis maestría). Universidad Privada de Tacna.
- Arévalo, C., y Escalante, M. (2004). *Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de cuarto y quinto grado de E.B.R. en colegios estatales del distrito de Barranco*. (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola. Perú.
- Austin, E., Evans, P., Goldwater, R. & Potter, V. (2005). A preliminary study of emotional intelligence, empathy and exam performance in first year medical students. *Personality and Individual Differences, Vol 39(8)* 1395-1405. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886905001881>

- Barchard, K. (2003). Does emocional intelligence assist in the predictions of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63(5) 840-858. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013164403251333>
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQi): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems. Recuperado de: [https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgjct55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferencelD=20216](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgjct55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferencelD=20216)
- Barret, L. y Gross, J. (2001). Emotional intelligence. A process model of emotion representation and regulation. En Mayne y Bonano (eds.). *Emotions, Current Issues and future directions*. New York: The Guilford Press.
- Bellido, R. (2019). *La inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes del v ciclo de educación básica regular de una institución educativa de Ventanilla-Callao 2018*. (Tesis maestría). Universidad San Ignacio de Loyola. Perú. Recuperado de: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/9008/1/2019_Santos-Rico.pdf
- Bello, Z. (2009). *Alternativa psicopedagógica para la educación de la inteligencia emocional en niños con dificultades en el aprendizaje*. (Tesis doctoral). Universidad de la Habana. Cuba. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S0718-9729201900030000300006&lng=en
- Bisquerra, R. (2000). *Educación Emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis-Wolters Kluwer. Recuperado de: <https://www.casadellibro.com/libro-educacion-emocional-y-bienestar/9788471978769/1119722>

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*. 21(1), 7-43. Recuperado de: <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. (2008). Educación emocional para la convivencia: las competencias emocionales. En M. S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid. Ministerio de Educación, Política social y Deporte. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=354171>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Boccardo, F. Sasia, A. y Fontenla, E. (1999). *Inteligencia emocional*. En A. Vallés, El desarrollo de la inteligencia emocional.
- Bonano, G. (2001). Emotion self-regulation. En T.J. Mayne y G.A. Bonano (Eds), *Emotions, Current sigues and future directions*. New York: Tre Guildford Press.
- Cabanillas, W. (2002). Modelos en inteligencia emocional: Más allá del legado de Goleman. *Revista Peruana de Psicología*. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/297420086_Cabanillas_WE_2002_Modelos_en_inteligencia_emocional_Mas_alla_del_legado_de_Goleman
- 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. Perú. Recuperado de: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1120/1/2011_Cabrera_Inteligencia%20emocional%20y%20rendimiento
- 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. Perú. Recuperado de: <http://repositorio.usil.edu.pe/handle/123456789/321>
- Chadwick, C. (1979). *Teoría del aprendizaje*. Santiago: Editorial Tecla
- Chambi, D. (2016). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de tercero a sexto grado del nivel primario de la institución educativa "Jaime White" de puerto Maldonado, 2016*. (Tesis de maestría). Universidad Peruana Unión. Recuperado de: [https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/1144/D%c3%a1maris_Tesis_Maestra_2017.pdf?](https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/1144/D%c3%a1maris_Tesis_Maestra_2017.pdf)
- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de inteligencia emocional. *Boletín de psicología*, 62, 65-78. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2892080>
- Cisneros, J. (2018). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en la I.E. Sullana, 2017*. (Tesis licenciatura). Universidad San Pedro. Perú. Recuperado de: http://repositorio.usanpedro.edu.pe/bitstream/handle/USANPEDRO/8930/Tesis_59090.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cabrejos, J. (2013, 03 de diciembre). *Perú ocupa el último lugar en comprensión lectora, matemática y ciencia*. Radio Programas del Perú. Recuperado de: <https://rpp.pe/peru/actualidad/pisa-peru-ultimo-lugar-en-comprension-de-lectura-matematica-y-ciencias-noticia-652086>
- Rojas, A. (2019, 04 de diciembre). *Pisa 2018: ¿por qué el Perú mejoro en matemáticas y ciencia, pero lidera indicadores de desigualdad?* El Comercio. Recuperado de: <https://elcomercio.pe/peru/pisa-2018-por-que-el-peru-mejoro->

en-matematicas-y-ciencias-pero-lidera-indicadores-de-desigualdad-ministerio-de-educacion-minedu-noticia/

Elías, M., Tobías, S. y Friedlander, B. (1999). *Educación con inteligencia emocional*.

Barcelona: Plaza y Janés.

Escobedo, P. (2015). *Relación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento*

Académico de los estudiantes del nivel básico de un colegio privado. (Tesis de

maestría). Universidad Rafael Landívar. Guatemala. Recuperado de:

<http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/84/Escobedo-Paola.pdf>

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2001). ¿Es la Inteligencia Emocional un

adecuado predictor de Rendimiento Académico en estudiantes? *Libro de*

Actas de las III Jornadas de Innovación Psicopedagógicas. Inteligencia

Emocional. Una brújula para el siglo XXI, 146- 157. Granada: Universidad de

Granada.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como

una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*,

29, 1- 6. Recuperado de: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2869>

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el

contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de*

educación, 332, 97-116. Recuperado de: [https://www.researchgate.net/](https://www.researchgate.net/publication/39207918Lainteligencia_emocional_en_el_contexto_educativo)

[publication/39207918Lainteligencia emocional en el contexto educativo](https://www.researchgate.net/publication/39207918Lainteligencia_emocional_en_el_contexto_educativo)

[Hallazgos científicos de sus efectos en el aula](https://www.researchgate.net/publication/39207918Lainteligencia_emocional_en_el_contexto_educativo)

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004a). El papel de la inteligencia

emocional en el alumnado: Evidencias Empíricas. *Revista Electrónica de*

Investigación Educativa, 6(2), 1-17. Recuperado de:

<https://www.redalyc.org/pdf/155/15506205.pdf>

- Extrema, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004b). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10).
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Maestre, J. y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la Inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209-228. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80536203.pdf>
- Fernández-Berrocal, P. & Extremera, N. (2006). Emotional Intelligence: A theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema*, 18, 7-12. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/3270.pdf>
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924009.pdf>
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2003). Inteligencia emocional y depresión. *Encuentros en Psicología Social*, 1(5), 251-254. Recuperado de: <http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF12depresion.pdf>
- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana De Psicología*, (3), 95. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v44n3/v44n3a08.pdf>
- Gardner, H. (1993). *Múltiples Intelligencias*. New York: Paidós. Recuperado de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/55340231/Lesson_plans_on_the_MIs.pdf?response-content-

- Gil-Olarte, P., Palomera, R. & Brackett, M. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high school students. *Psicothema*, 18, 118-123. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/pdf/3286.pdf>
- Goleman, D. (1995) *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2010). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Gonzales, J. (2003). El rendimiento escolar, un análisis de las variables que la condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología y Educación*, 7(8). Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/61900315.pdf>
- Gonzales, M. (2012). *La influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento académico de niños y niñas de educación infantil*. (Tesis de maestría). Universidad Internacional de La Rioja, España. Recuperado de: <http://biblioteca.reunir.net/Biblioteca/Portada>
- González-Pienda, J. A., Nuñez, J., González-Pumariega, S., & Garcia, M. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar, *Psicothema*, 9, 271-289. Recuperado de: <http://psicothema.com/pdf/97.pdf>
- González, R., Valle, A., Núñez, J. y González-Pienda, A. (1996). Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar. *Psicothema*, 8(1), 45-61. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72780104.pdf>
- Guerrero N. (2014). *Clima social familiar, inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos de quinto de secundaria de las Instituciones Educativas Públicas de Ventanilla*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.

- Guil, R. y Gil-Olarte, P. (2007). Inteligencia emocional y educación: desarrollo de competencias socioemocionales. En J.M. Maestre & P. Fernández-Berrocal (Coords.). *Manual de Inteligencia emocional*, 190-215, Madrid: Pirámide.
- Heredia, C. (2003). *Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico en los alumnos del primer año de la facultad de educación de la Universidad Federico Villarreal*. (Tesis de maestría). Universidad Federico Villarreal. Perú.
- Hernández, J. (2012). *Relación de la inteligencia emocional con el rendimiento académico del hijo estudiante de educación secundaria del Colegio Adventista de Villavicencio, Colombia*. (Tesis maestría). Universidad Peruana Unión. Recuperado de: <https://repositorio.upeu.edu.pe/handle/UPEU/350>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. (4ta. ed.). México: Mac Graw Hill.
- Higgins, E. Grant, H. y Shah, J. (1999). Self regulation quality of life: Emotional and non emotional life experiences. En Kahneman, Diener y Schwarz (Eds.). *Well-being: the foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation.
- Ibarrola, B. (2002). Dirigir y educar con inteligencia emocional. *Ponencia del VII congreso de educación y gestión*. Recuperado de: https://extension.uned.es/archivos_publicos/webex_actividades/4980/ieg_fernandez4.pdf
- Jiménez, M. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(1), 69-79. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80511492005.pdf>

- Kaczynska, M. (1986). *El rendimiento académico y la inteligencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Kerlinger, F. (1998). *Investigación del comportamiento. Técnicas y métodos*. México: Editorial Interamericana.
- León, L. y Sierra, H. (2008). Desarrollo de la comprensión de las consecuencias de las emociones. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(1), 35-45. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80500103.pdf>
- 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. Perú. Recuperado de: http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1251/1/2012_Manrique_Inteligencia%20emocional%20y%20rendimiento%20acad%C3 3%
- Marsh, H. y Yeung, A. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of educational psychology*, 89, 41-54. Recuperado de: <https://eric.ed.gov/?id=EJ543830>
- Martineaud, S. y Engelhartn, D. (1996). *El test de inteligencia emocional*. Barcelona: Martínez Roca.
- Mayer, J. y Cobb, C. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12, 163-183. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/8c29/05925cce669109f8260f1a5888f791291d32.pdf>

- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence?. En P. Salovey y D. Sluyter (eds.): *Emotional development and emotional intelligence: educational applications*, 3-31. New York: Basic Books.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence, In R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence*, 396-420. Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/2000-07612-018>
- Mestre, J., Guil, R., Lopes, P., Salovey & Gil-Olarte, P. (2006). Emotional intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117. Recuperado de: <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=3285>
- Mikolajczak, M., Luminet, O. & Menil, C. (2006). Predicting resistance to stress: Incremental validity of trait emotional intelligence over alexithymia and optimism. *Psicothema*, 18, 79-88. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/6509283>
- Mikulic, I., Crespi, M. y Cassullo, G. (2010, enero-diciembre). Evaluación de la inteligencia emocional, la satisfacción vital y el potencial resiliente en una muestra de estudiantes de Psicología. *Anuario de Investigaciones*, 17, 169-178. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/scielo>.
- Ministerio de Educación. (2005). *Evaluación de los aprendizajes de los estudiantes en la educación básica regular*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/directivas/DIR-004-2005-VMGP.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú (2009). *Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Lima: El autor.

- Ministerio de Educación (2015). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes*. Lima, Perú. Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2016/03/Resultados-ECE-2015>.
- Ministerio de Educación (2016). *Programa curricular de educación primaria*. Recuperado de: <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-primaria>.
- Ministerio de Educación. (2018). *Resultado de evaluación PISA*. Recuperado de: <http://umc.minedu.gob.pe/resultadospisa2018/>
- Newsome, S., Day, A., & Catano, V. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual differences*, 29, 1005-1016. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/223096839_Assessing_the_Predictive_Validity_of_Emotional_Intelligence
- Nieto, A. (2015). *Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en segundo de primaria*. (Tesis de maestría). Universidad Internacional de La Rioja. España. Recuperado de: <http://reunir.unir.net/bitstream/handle>
- Nieves, A., Verona, J., Cruz, L. y Cruz M. (2007). *La influencia de la inteligencia emocional y el rendimiento académico en alumnos del 3º al 6º grado de primaria de la institución educativa N° 2055 "Primero de Abril" del distrito de Comas, departamento de Lima*. (Tesis de maestría). Universidad Cesar Vallejo. Lima.
- Novaez, M. (1986). *Psicología de la actividad escolar*. México: Editorial Iberoamericana

- Páez, M. y Castaño, J. (2015). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 268-285. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/213/21341030006.pdf>
- Palacios, V. (2010). *Inteligencia Emocional y Logro Académico en los alumnos de educación secundaria de una institución educativa pública de Ventanilla, Callao*. (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola. Perú. Recuperado de: [http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1262/1/2010_Palacios_Inteligencia %20emocional%20y%20logro%20acad%C3%A9mico%20en%20los%](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1262/1/2010_Palacios_Inteligencia%20emocional%20y%20logro%20acad%C3%A9mico%20en%20los%20)
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 437-454. Recuperado de: [http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF67preserviceteacher training.pdf](http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF67preserviceteacher_training.pdf)
- Parker, J., Surnmerfeldt, L., Hogan, M., & Majeski, S. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, 163-172. Recuperado de: [https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S019188690300076X? via%3Diu](https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S019188690300076X?via%3Diu)
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: an International review*, 41(4), 359-376. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/229476268>

- Pena, M. y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400-420. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924008.pdf>
- Pérez, N. y Castejón, J. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción REME*, 9(22), 1-24. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2123905>
- Puig, A. (2009). Dificultades de aprendizaje y problemas emocionales. *Reflecciones blog de psicología*.
- Ríos, G. (2013). *Causas y consecuencias de la falta o carencia de inteligencia emocional en los alumnos de primaria*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma del Noreste Campus Piedras Gordas. México. Recuperado de: <http://www.slideshare.net/gracielarios/tesis-sobre-inteligencia-emocional>
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211. Recuperado de: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P., Stroud, L., Woolery, A. & Epel, E. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptoms reports: further explorations using the Trait Meta-Mood-Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627. Recuperado de: <https://www.researchgate.net/publication/247500472>
- Sánchez, H., y Reyes, C. (2006). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Visión Universitaria.

- Sánchez, M. y Hume M. (s/f). *Evaluación e Intervención en Inteligencia Emocional y su importancia en el ámbito educativo*. Recuperado de: [http://Minidad. Sánchez@uclm.es//Miriam.Hume@uclm.es](http://Minidad.Sánchez@uclm.es//Miriam.Hume@uclm.es).
- Sánchez, M., Rodríguez, M. y Padilla V. (2007). La inteligencia emocional está relacionada con el rendimiento académico. *Revista Psicología y Educación*, Recuperado de: [http://www.uv.mx/ipe/documents/La inteligencia emocional](http://www.uv.mx/ipe/documents/La_inteligencia_emocional).
- 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. Perú.
- Shapiro, L. (1997). *Inteligencia emocional de los niños*. Javier Vergara Editor.
- Tawab, S. (1997). *Enciclopedia de Pedagogía/Psicología*. Barcelona: Trebor
- Torres, N. (2015). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en una institución educativa de Puente Piedra, 2014*. (Tesis de maestría). Universidad César Vallejo. Perú.
- Ugarriza, N. (2001). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar On (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana*. Universidad de Lima.
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2001). *Adaptación y estandarización del inventario de inteligencia emocional de Bar-On: NA, en niños adolescentes (2da. Ed.)*. Lima: Amigo.
- Vallés, A (2003). *La inteligencia emocional en ambientes educativos*. Lima: Universidad San Martín de Porres.
- Vallés, A. (2005). *El desarrollo de la inteligencia emocional*. Lima: Universidad San Martín de Porres.

- Vallés, A. y Vallés, C. (1999). *Desarrollo de la inteligencia emocional*. Madrid: EOS
- Vallés, A. & Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional: aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.
- Vásquez, C. (2019). *La inteligencia emocional y el logro de aprendizaje en estudiantes del V ciclo EBR en la institución educativa pública n° 20320 – Domingo Mandamiento Sipán, distrito de Hualmay, año 2018*. (Tesis de maestría). Universidad José Faustino Sánchez Carrión. Perú. Recuperado de: <http://repositorio.unjfsc.edu.pe/bitstream/handle/UNJFSC/2947/CRUZ%20VALDIVIA%20DE%20REYES%20MARIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Weisinger, H. (1988). *Emocional intelligence at work: The untapped edge for succes*, Josey-Bass, San Francisco.
- White, E. (1959). *El ministerio de curación*. Argentina: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- White, E. (1967). *Mensaje para los jóvenes*. Argentina: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- White, E. (1971). *Consejo para los maestros*. Argentina: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- White, E. (1974). *Conducción del niño*. Argentina: Asociación Casa Editora Sudamericana.
- Wiener, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer verlag
- Yus, R. (2008). Integración de la educación emocional en un programa de educación en valores. En M. S. Jiménez (coord.). *Educación emocional y*

convivencia en el aula. Madrid. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/805/80511492005.pdf>

Zambrano, G. (2011). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en historia, geografía y economía en alumnos del segundo de secundaria de una institución educativa del Callao*. (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola. Perú.

ANEXOS

ANEXO 1

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA ESCALA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Fiabilidad de la escala de Inteligencia emocional

La fiabilidad global de la escala y de sus dimensiones se valoró calculando el índice de la consistencia interna mediante el coeficiente Alpha de Cronbach. La tabla 1 permite apreciar que la consistencia interna global de la escala (60 ítems) en la muestra estudiada es de .785 que puede ser valorado como indicador de una elevada fiabilidad. Asimismo, se aprecia que la mayoría de las dimensiones presenta adecuados niveles de fiabilidad.

Tabla 1

Estimaciones de consistencia interna de la escala de inteligencia emocional

Dimensiones	Nº de ítems	Alpha
Inteligencia emocional global	60	.785
Inteligencia intrapersonal	6	.610
Inteligencia interpersonal	12	.755
Adaptabilidad	12	.664
Manejo del estrés	10	.717

Validez de constructo de la escala de Inteligencia emocional

Como se observa en la tabla 2 los coeficientes de correlación Producto-Momento de Pearson (r) son significativos, lo cual confirma que la escala presenta validez de constructo. Asimismo, los coeficientes que resultan de la correlación entre cada uno de las dimensiones y el constructo en su globalidad son moderados en su mayoría, además de ser altamente significativos.

Tabla 2

Correlaciones sub test – test de la escala

Ítems	Inteligencia Emocional	
	r	p
Inteligencia intrapersonal	.502**	.000
Inteligencia interpersonal	.824**	.000
Adaptabilidad	.545**	.000
Manejo del estrés	.762**	.000

ANEXO 2

FICHA TÉCNICA DE LA VARIABLE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

Ficha técnica de la variable inteligencia emocional

Nombre Original	EQi- YV BarOn Emotional Quotient Inventory
Autor	Reuven Bar - On
Procedencia	Toronto – Canada
Adaptación Peruana	Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares
Administración	Individual o Colectiva
Formas	Formas Completa y Abreviada
Duración	Sin límite de tiempo (Forma completa: 20 a 25 minutos aproximadamente y Abreviadas de 10 a 15 minutos)
Aplicación	Calificación computarizada
Significación	Evaluación de las habilidades emocionales y sociales.
Tipificación	Baremos Peruanos
Validez	Cuenta con una validez convergente trabajada en Perú por Ugarriza (2001), en una muestra de Lima Metropolitana, conformada por 114 personas, donde el 41.2% de la muestra era masculina y el 58% femenina; cuyas edades fluctuaban entre 15 años o más. De acuerdo al grado de instrucción la muestra estuvo conformada por 114 escolares. Las correlaciones son moderadas y van desde coeficiente de correlación de 0.70.
Confiabilidad	Ugarriza (2001), a través del método de coeficiente de Alfa Cronbach, para la muestra obtuvo una consistencia interna para el inventario total de 0.93.
Usos	Educacional, clínico, jurídico, médico y en la investigación. Son usuarios potenciales aquellos profesionales que se desempeñan como psicólogos, psiquiatras, médicos, trabajadores sociales, consejeros, tutores y orientadores vocacionales.
Materiales	Un disquete que contiene: Cuestionarios de la forma completa y abreviada, calificación computarizada y perfiles.

Ficha técnica de la variable rendimiento académico

Institución educative	“Colegio Unión” - Ñaña
Grado	Del tercer grado al sexto grado
Evaluación	Registro y acta de notas
Año	Año escolar 2019
Criterios de evaluación	Manejo de información Comprensión espacio temporal Actitud ante el área
Administración	Colectiva
Aplicación	Niños de 8 a 12 años
Calificación	Cualitativo
Nivel	Logro destacado (18 – 20) Logro previsto (14 – 17) En proceso (11 – 13) En inicio (0 – 10)
Materiales	Para evaluar el rendimiento académico de los alumnos, se va a considera el promedio general de todas las áreas curriculares registradas en las actas finales de evaluación del 2019.

ANEXO 3

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA – COMPLETA

Adaptado por
Nelly Ugarriza Chávez
Liz Pajares Del Águila

DATOS

Edad: _____

Sexo:

Masculino ()₁ Femenino ()₂

Grado:

Tercero ()₁ Cuarto ()₂ Quinto ()₃ Sexto ()₄

Religión:

Adventista ()₁ Católico ()₂ Evangélico ()₃ Otro ()₄

INTRODUCCIONES

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

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

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

		Mu y 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 mis mismo (a).	1	2	3	4
10.	Sé cómo se sienten las personas.	1	2	3	4
11.	Sé cómo mantenerme tranquilo (a).	1	2	3	4

12.	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	1	2	3	4
13.	Pienso que las cosas que hago salen bien	1	2	3	4
14.	Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15.	Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
16.	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	1	2	3	4
17.	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
18.	Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
19.	Espero lo mejor.	1	2	3	4
20.	Tener amigos es importante.	1	2	3	4
21.	Peleo con la gente.	1	2	3	4
22.	Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23.	Me agrada sonreír.	1	2	3	4
24.	Intento no herir los sentimientos de las personas.	1	2	3	4
25.	No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	1	2	3	4
26.	Tengo mal genio.	1	2	3	4
27.	Nada me molesta.	1	2	3	4
28.	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
29.	Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
30.	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
31.	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
32.	Sé cómo divertirme.	1	2	3	4
33.	Debo decir siempre la verdad.	1	2	3	4
34.	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
35.	Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
36.	Me agrada hacer las 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 mi es fácil decirle a las personas cómo me siento.	1	2	3	4
44.	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
45.	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
46.	Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.	1	2	3	4
47.	Me siento feliz con la clase de persona que soy.	1	2	3	4
48.	Soy bueno (a) resolviendo problemas.	1	2	3	4
49.	Para mi 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 decirles a los demás mis sentimientos.	1	2	3	4
54.	Me disgusto fácilmente.	1	2	3	4
55.	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	1	2	3	4
56.	Me gusta mi cuerpo.	1	2	3	4
57.	Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.	1	2	3	4
58.	Cuando me molesto actué 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

ANEXO 4

SOLICITUD DE AUTORIZACIÓN A LA INSTITUCIÓN

Ñaña, 16 de agosto del 2019

Señor: Dr. Carlos Corrales Ruiz

Director de la institución educativa privada Colegio Unión

Presente

Yo Mercedes Beteta Trujillo, identificado con DNI número 15856636, con domicilio en Villa Unión, Carretera central Km. 19.5 Ñaña de ocupación docente, ante usted con el debido respeto que se merece me presento y expongo:

Que habiendo terminado ya mis estudios de maestría en Psicología Educativa y teniendo la necesidad de desarrollar mi trabajo de investigación titulado: *"inteligencia emocional y rendimiento académico en los estudiantes del nivel primaria de la institución educativa privada "Colegio Unión", Ñaña, 2019"*, en la institución que usted dirige, es que solicito permiso para aplicar el instrumento de evaluación a los estudiantes de primaria, comprometiéndome de antemano en mantener en reserva los resultados de la evaluación y ayudarlos en la resolución de algún problema encontrado si ustedes así lo desean.

Seguros de contar con su apoyo, me suscribo de usted, reiterándole las muestras de mi especial consideración y estima personal.

Mercedes Beteta Trujillo

DNI: 15856636,



ANEXO 5

CONSENTIMIENTO INFORMADO DE PARTICIPACIÓN EN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Apreciado padre o madre de familia, le saluda la profesora Mercedes Beteta Trujillo estudiante de Maestría en Educación con Mención en Psicología Educativa de la Escuela de Posgrado y Unidad de Posgrado de Ciencias Humanas y Educación de la Universidad Peruana Unión, por medio de la presente me dirijo a usted para solicitar su autorización para la participación de su hijo (a) en estudios enmarcados en el proyecto de investigación titulado: *inteligencia emocional y rendimiento académico en los estudiantes del nivel primaria de la institución educativa privada "Unión", 2019.*

En función de lo anterior es pertinente la participación de su hijo (a) en el estudio, por lo que mediante la presente, se le solicita su consentimiento informado. La colaboración de su hijo (a) en esta investigación, consistirá en responder un cuestionario de preguntas escritas, sobre la inteligencia emocional. Dicha actividad se realizará en una sola oportunidad y durará aproximadamente 15 minutos, se realizará en la Institución misma donde estudia su menor hijo (a) durante la jornada escolar.

Los alcances y resultados esperados de esta investigación son conocer si la inteligencia emocional está relacionada con el rendimiento académico, por los que los beneficios reales o potenciales que su hijo podrá obtener de su participación en la investigación serán: la obtención de información que será útil para el departamento de psicología de la institución para la realización de talleres sobre cómo desarrollar la inteligencia emocional. Además, la participación de

este estudio no implica ningún riesgo de daño físico ni psicológico para su hijo (a) y se tomarán todas las medidas que sean necesarias para garantizar la salud e integridad física y psíquica.

El acto de autorizar la participación de su hijo (a) en la investigación es **absolutamente libre y voluntario**. Todos los datos que se recojan, serán estrictamente **anónimos y de carácter privado**. Además, los datos entregados serán absolutamente **confidenciales** y sólo se usarán para los fines científicos de la investigación. El responsable de esto, en calidad de **custodio de los datos**, será el Investigador responsable del proyecto, quien tomará todas las medidas necesarias para administrar el adecuado tratamiento de los datos, el resguardo de la información registrada y el correcto uso de estos.

La investigadora responsable del proyecto asegura la **total cobertura de costos** del estudio, por lo que la participación de su hijo (a) no significará gasto alguno. Por otra parte, la participación en este estudio **no involucra pago o beneficio económico** alguno.

Si presenta dudas sobre este proyecto o sobre la participación de su hijo (a), puede comunicarse con la profesora Mercedes Beteta Trujillo al número de celular 989059312.

Por tal motivo adjunto la autorización para a ser firmada por usted y enviada con su menor hijo (a) y entregar al tutor.

Desde ya agradezco la participación de su menor hijo (a).

Profesora Mercedes Beteta Trujillo
DNI: 15856636

AUTORIZACIÓN

Fecha_____

Yo _____ apoderado (a)
de _____, estudiante del _____
grado de educación primaria, acepto voluntariamente que mi hijo (a) participe en
la investigación titulada “*inteligencia emocional y rendimiento académico en los
estudiantes del nivel primaria de la institución educativa privada “unión”, Ñaña
2019*”, conducido por la profesora Mercedes Beteta Trujillo, investigadora de la
Universidad Peruana Unión.

He sido informado(a) de los objetivos, alcances y resultados esperados de
este estudio y de las características de la participación. Reconozco que la
información que se provea en el curso de esta investigación es estrictamente
confidencial y anónima. Además, esta no será usada para ningún otro propósito
fuera de los de este estudio.

He sido informado(a) de que se puede hacer preguntas sobre el proyecto en
cualquier momento y que es posible el retiro del mismo cuando así se desee, sin
tener que dar explicaciones ni sufrir consecuencia alguna y que puedo contactar
a la investigadora responsable del proyecto al correo electrónico
mercybt28[@gmail.com](mailto:mercybt28@gmail.com)

Firma
Nombre del padre
/madre_____

Investigadora Responsable
Mercedes Beteta Trujillo