

UNIVERSIDAD SAN PEDRO
ESCUELA DE POSGRADO
SECCIÓN DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE
EDUCACIÓN Y HUMANIDADES



**Perfil Emocional de los estudiantes del quinto año de secundaria de la
Institución Educativa Particular Dunalastair de Arequipa 2019**

Tesis para obtener el Grado de Maestro en Gestión
Educativa

Autor

Álvarez Fernández, Edwing Fausto

Asesor

Varas Boza, Lucy

Código Orcid-Asesor

0000-0001-7116-5185

Chimbote -
Perú

2022

ÍNDICE

1. PALABRA CLAVE	iii
2. TÍTULO	iv
3. RESUMEN	v
4. ABSTRACT	vi
5. INTRODUCCIÓN	1
6. METODOLOGÍA	26
7. RESULTADOS	31
8. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	35
9. CONCLUSIONES	37
10. RECOMENDACIONES	38
11. AGRADECIMIENTO	39
12. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	40
13. ANEXOS	42

PALABRA CLAVE

Tema : Perfil emocional, Intrapersonal, Interpersonal, Estrés, Estado de ánimo, Adaptabilidad.

Especialidad : Gestión Educativa

KEYWORD

Topic : emotional profile, intrapersonal, Interpersonal, Stress, Mood, Adaptability.

Specialty : Education Management

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

ÁREA	SUB ÁREA	DISCIPLINA
Ciencias Sociales	Ciencias De La Educación	Educación General (Capacitación Pedagógica)

TÍTULO

Perfil Emocional de los estudiantes del quinto año de
secundaria de la Institución Educativa Particular
Dunalastair de Arequipa 2019

Emotional Profile of the students of the fifth year of high
school of the Private Educational Institution Dunalastair
of Arequipa 2019

RESUMEN

Este trabajo de investigación tiene como objetivo fundamental el reconocimiento del perfil emocional de un grupo de aprendices del quinto año de secundaria de la Institución Educativa Dunalastair de la ciudad de Arequipa. El estudio estuvo enmarcado dentro de un enfoque comunicativo, siendo del tipo descriptivo y nivel aplicado, trabajando con un grupo muestral de 55 estudiantes (25 varones y 30 señoritas), todos del nivel de secundaria, del quinto año. El acopio de información se logró por medio de la aplicación de la técnica de la encuesta, habiendo empleado los instrumentos del test de Bar-On. Los datos obtenidos fueron organizados y procesados en gráficos, dándose la discusión de resultados circunscrita en la Inteligencia emocional propuesta por Daniel Goleman. Los resultados evidencian que predomina un desarrollo del perfil emocional en un nivel promedio (nunca alto ni marcadamente alto) en más de la mitad de los encuestados, con un preocupante tercio de la población encuestada que se encuentra en niveles bajos o muy bajos de desarrollo del perfil emocional, resultados circunscritos dentro de la propuesta de Goleman.

ABSTRACT

The main objective of this research work is to recognize the emotional profile of a group of apprentices in the fifth year of high school from the Dunalastair Educational Institution in the city of Arequipa. The study was framed within a communicative approach, being of the descriptive type and applied level, working with a census sample of 55 students (25 men and 30 women), all from the high school junior, from the fifth year. The information was collected through the survey technique, having used the instruments of the Barūn test. The obtained data were organized and processed in graphs, giving the discussion of results circumscribed in the Emotional Intelligence proposed by Daniel Goleman. The results show that a development of the emotional profile prevails at an average level (never high or markedly high) in more than half of the respondents, with a worrying concern of the surveyed population that is at low or very low levels of development of the emotional profile, circumscribed results within Goleman's proposal.

INTRODUCCIÓN

1.- Antecedentes y Fundamentación Científica

Internacionales

Angarita y Chacón (2019) presentaron un estudio que tuvo como objetivo describir la inteligencia emocional y aspectos de Empatía (cognitiva y emocional) en 69 estudiantes de la UNAB. Programa Ampliado de Psicología UNISANGIL, considerando que estos dos factores son esenciales en la formación de Se refiere a la psicología del trabajo, así como las habilidades de los psicólogos. Un conjunto de competencias (conocimientos, habilidades, actitudes, experiencia) específicas para Nivel de formación sobre la solución de un problema o necesidad social. Este estudio se basa en las herramientas de inteligencia TMMS-24 Afectivo e IRI mide aspectos de la empatía (cognitiva y afectiva). a través de preparado para este estudio, se puede concluir que existe una relación moderada entre la inteligencia Afecto y empatía en estudiantes de cuarto, quinto, sexto y cuarto grado de psicología. Capítulo VII de la prórroga de la UNAB UNISANGIL, de igual forma se podrá determinar Suficiente inteligencia emocional y empatía están por encima del promedio en la mayoría de los estudiantes encuestados.

Figuroa y Funes (2018) su estudio nació de la necesidad de determinar en qué medida La relación entre tres estructuras complejas, a saber: Emociones, empatía y resultados de aprendizaje en la formación de los estudiantes universitarios de Paraná. El muestreo aleatorio fue de 100 estudiantes del último año, Humanidades, ciencias sociales y ciencias Económicas y Jurídicas. El tipo de investigación que se lleva a cabo es de diseño. Describir vínculos, secciones transversales y campos. Para medir Variantes mencionadas, se utilizaron las siguientes herramientas: Barra de inteligencia emocional - Activada (ECI), índice de respuesta personal Davis (IRI) y Cuestionario de Resultados de Aprendizaje. sobre el tratamiento Programa de Cálculo del Paquete Estadístico Comunitario Ciencias (SPSS). Se muestran los resultados obtenidos, en comparación con Inteligencia emocional y rendimiento académico, una medida singularmente vinculada. Aunque la valoración media es individual sobre empatía y los resultados académicos, la investigación ha

demostrado que el GPA es bajo mayor en alumnos con empatía más desarrollada Cognitivo, no emocional. Cabe señalar que todos los enlaces han sido encontrados eran bajos.

Porcayo (2016) tuvo su objetivo general describir la inteligencia Sentimientos de los niños de ambos sexos de la Escuela Primaria Guadalupe Victoria, San Mateo Ateneo, Estado de México. Para ello, se usó la herramienta Desarrollada por Rodríguez (2006), esta herramienta mide Los Cinco Elementos de la Inteligencia Emocional (IE): expresión emocional, Independencia, motivación, autoconocimiento y habilidades sociales. Instrumentos Aplicables a 100 niños, la muestra incluye 54 mujeres y 46 niños. También de 10 a 12 años Quinto y sexto grado de primaria. El resultado es que los niños estudiados tenían puntajes promedio actuales en todos los factores excluyendo las habilidades sociales porque tuvieron las puntuaciones más bajas, en general los niños tienen el coeficiente Motivación, en cuanto al sexo, no se encontró diferencia estadística. Lo contrario es importante para la edad, si se observa una diferencia estadísticamente significativo porque los niños de 10 años son los más afectados. El promedio más alto en factores de inteligencia emocional mientras que los niños de 12 años fueron los sujetos con la media más baja de estos factores. En conclusión, podemos determinar que los niños estudiados tienen Inteligencia emocional. Sin embargo, las habilidades deben desarrollarse aún más en sociedad porque ahí es donde obtuvieron los puntajes más bajos.

Nacionales

Núñez (2019) tuvo como objetivo del estudio determinar la relación entre la dependencia Dimensiones afectivas, emocionales y personales de los estudiantes universitarios, 2018. La población está compuesta por 252 estudiantes profesionales de pregrado. Psicología de la Universidad Estatal de Larnbayeque, ambos géneros y edades Tienen entre 17 y 29 años. Este es un estudio de correlación descriptivo, y las herramientas utilizadas son: Lernos y Londoño (2006) y el cuestionario de Dependencia Emocional (ADC) de Eysenck Cuestionario de Personalidad Ajustado (EPQ-R) y Escala Corta (EPQ RS). Para el análisis de los resultados se utilizó el

software estadístico SPSS y Microsoft. Excel y se trabajó con la fórmula estadística de Rho Spearman, y concluye que existe una relación Entre la dependencia emocional y las dimensiones de la personalidad estudiantes universitarios 2018.

Barrios, Caracuzrna y Córdova (2019) en su estudio titulado Efectos de un programa inteligente en el aprendizaje de los estudiantes de *Sto* año en el campo de los recursos humanos sociales Educación Primaria de la Institución Educativa Comunal de Ate N° 1248 "5 de Abril" - Huaycán - 2016, desarrollado con el objetivo de verificar el impacto de programa de inteligencia emocional en el campo de la sociología recursos humanos. La naturaleza de este estudio se basa en estudios de enfoque cuantitativo, guiada en el marco de una estimación semiempírica, donde a través de un tratamiento experimental Se incluyeron sesiones de aprendizaje para evaluar la inteligencia emocional, potenciar puntos en el proceso de aprendizaje del campo de personal social en los que se realiza un cuestionario que han ganado valor de contenido a través de revisiones de expertos y confiabilidad por estadística Kr 20 = 0.828 tiene confianza alta; alumno A partir de este estudio, 55 personas formaron dos grupos, 28 dieron ensayo y 27 para el control. Los resultados se encuentran para demostrar que está en el lugar más apacible. El grupo experimental 50% de los estudiantes están en proceso de aprendizaje del campo los trabajadores sociales, durante la fase posterior a la inspección, son especialmente 100% exitosos, porque Por otro lado, el grupo de control después de comprobar en el grupo de control también es 59.3% están en proceso de estudiar en el campo de los recursos humanos sociales mientras que en la etapa posterior a la inspección 70% encontrado en el proceso. La conclusión final confirma que la aplicación del programa. La inteligencia emocional mejora enormemente el aprendizaje social individual de los estudiantes de quinto grado de primaria y secundaria No. 1248 "5 de abril" del distrito de Ate-Huaycan - 2016 ($P < 0.05$).

Moreno (2019) planteó como objetivo identificar el nivel de inteligencia emocional en el segundo año del estudiante en una escuela primaria para una institución de educación pública en Ventanilla: Callao tiene como objetivo determinar el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes de secundaria.

Investigación básica, descripción simple, sin prueba. Trabajamos con una comunidad de 140 estudiantes de segundo grado, y la muestra incluyó a 68 niños de 6 a 9 años. El instrumento utilizado fue el Test de Inteligencia Emocional Reuven Bar-On - Perfil ICE para Niños. Se concluyó que el nivel de desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes de segundo año de una institución educativa pública de Ventanilla - Callao; Los resultados muestran que de un total de 68 estudiantes matriculados en el segundo año de la escuela primaria en una institución educativa pública en Kalaw, solo el 13,2% indica un nivel de desarrollo emocional que necesita mejorar, el 75% tiene un desarrollo emocional completo y el 11,8% tiene un alto grado de desarrollo de la capacidad emocional. En otras palabras, existe un grado adecuado en el que cada alumno puede identificar sus propios sentimientos y los de los demás, y gestionar sus emociones de manera positiva, internamente y en relación con los demás.

Olivares (2019) en su tesis, el objetivo del estudio fue determinar el estado actual de la inteligencia emocional en la educación mediante la búsqueda de información sobre artículos y revistas en diferentes bases de datos (Sciencedirect, Scielo, Dialnet y Redalyc) y un buscador como Google Academic que utiliza palabras clave en español. Inglés: inteligencia emocional. Educación e inteligencia emocional. Departamento de educación. El test es de carácter descriptivo, con un total de 35 ítems. De esta revisión se eliminaron 10 artículos y los 25 artículos restantes se relacionaban directamente con el campo de la inteligencia emocional para la industria educativa, pero en la segunda ronda se eliminaron 3 artículos por falta de certeza. Como resultado, hay 22 artículos que necesitan ser investigados. Esta elección contribuyó a lograr el objetivo de la investigación. Los resultados muestran a los docentes que gracias a una mayor inteligencia emocional se mejora su desempeño laboral, pero personalmente, al poseer estas habilidades, se mejora su satisfacción con la vida. Cambiar en una dirección positiva, que evita que el síndrome de burnout les afecte. Durante las relaciones sexuales, profesores y estudiantes informaron que las mujeres tenían una inteligencia emocional más alta que los hombres. Por otro lado, cuando los estudiantes desarrollan inteligencia emocional, mejoran su rendimiento académico. Además, encontramos que los

estudiantes que tenían pensamientos suicidas eran estudiantes que carecían de habilidades emocionales.

Fernández (2016) en su investigación realizó con el objetivo de determinar la relación entre la inteligencia emocional y el comportamiento social entre estudiantes universitarios masculinos y femeninos del quinto año de secundaria en una institución educativa, Trujillo - 2014. Estudio descriptivo asociativo, en una población de 116 sujetos (87 varones y 29 mujeres), de 15 a 17 años. Se utilizó la Batería de Inventario y Socialización Bar-On ICE - NA (BAS - 3). Los hallazgos indican que la autoaceptación y la aceptación heterosexual del mundo emocional, así como el manejo del estrés, la adaptabilidad y el estado de ánimo general están directamente relacionados con la deferencia hacia los demás y las medidas de liderazgo, en más de uno. Un vínculo directo y muy significativo con la capacidad de autocontrol en las relaciones sociales. Sin embargo, existe una correlación negativa siendo los dominios de retraimiento social y ansiedad social/timidez significativos y de naturaleza muy significativa, respectivamente. Es aconsejable promover el desarrollo de programas enfocados a aumentar la autoconciencia y el manejo de las emociones, así como el comportamiento inclusión social y adaptación.

Con respecto a la fundamentación científica se tienen los siguientes conceptos:

¿Qué es la inteligencia emocional?

La inteligencia es un término descriptivo general que se refiere a una jerarquía de habilidades mentales, de simples procesos perceptivos y procesamiento de información a formas más altas y más generales de resolver problemas. (Carroll, 1993). Hasta ahora, el término "inteligencia" se ha limitado en gran medida a ciertos tipos de resolución de problemas que involucran lenguaje y lógica. Sin embargo, los seres humanos son capaces de lidiar con numerosos tipos de contenido además de palabras, números y relaciones lógicas, por ejemplo: espacio, música, la psique de otros seres humanos.

Por lo tanto, en la presente década, los investigadores han explorado la posibilidad de que las inteligencias sean más diversas y una confederación de habilidades más flexible de lo que se pensaba anteriormente. Un factor obvio en el replanteamiento de la inteligencia es la perspectiva introducida por los académicos. Los psicólogos antropólogos han comentado que algunas culturas ni siquiera tienen un concepto llamado inteligencia, y otros definen la inteligencia en términos de rasgos como la obediencia, buenas habilidades de escucha, o fibra moral (Gardner, 1999).

Los neurocientíficos son escépticos de estas teorías. Para ellos la estructura del cerebro es consistente con una forma unitaria de inteligencia. A finales del siglo XX, era ampliamente evidente que las funciones mentales están altamente interconectadas. La mayoría de los procesos mentales, desde la percepción del color hasta el autoconocimiento, potencialmente involucran y activan tanto emoción como inteligencia (LeDoux 2000).

Sin embargo, la tensión entre opiniones exclusivamente cognitivas de lo que significa ser opiniones inteligentes y más amplias. Incluyen un papel positivo para las emociones en la inteligencia que data de muchos siglos. Los filósofos de la antigua Grecia se centraron en la virtud y consideraron la emoción como demasiado individualista y egocéntrica para ser una guía confiable para la comprensión y la sabiduría. Más tarde, el movimiento romántico de la Europa del siglo XVIII enfatizó cómo la intuición y la empatía, enraizadas en la emoción, podían proporcionar ideas que eran no disponible solo a través de la lógica (Reddy, 2001). El concepto de inteligencia emocional (IE) ofrece una nueva forma de ver el debate: que las personas pueden razonar sobre las emociones y usen las emociones para ayudar a razonar.

Evolución de la inteligencia emocional

Mayer, DiPaolo y Salovey (1990), manifiestan que la racionalidad de nuestra esfera visceral está supeditada al nivel de interacción de nuestras habilidades para conjugar sincrónicamente nuestras capacidades lógicas, emociones y proceder. De hecho, Salovey y Mayer (1990), fueron quienes acuñaron la idea de la capacidad de interactuar con el medio y la definieron como una expresión de la inteligencia en lo

social. Eso incluía la competencia de manejar sus propias emociones y las de las personas que los rodean. Esta conciencia permitiría a las personas usar esa información para modificar su propia información, patrones de comportamiento y habla para aumentar en gran medida sus posibilidades de una comunicación exitosa. Sin embargo, el concepto de inteligencia emocional se remonta a Edward Thomdike y su investigación "Ley del efecto" (1911). En su examen de la construcción, el término inteligencia social fue originado.

El elemento clave de la teoría de Thomdike (1911) fue la idea de que en casos donde las respuestas se generan por una situación, si la consecuencia de esas respuestas fue una experiencia positiva (brindando placer), entonces será más probable que esas respuestas sean nuevamente utilizadas en futuras situaciones similares. Por el contrario, aquellas situaciones que provocan una consecuencia negativa (dolor) será poco probable que se conviertan en respuestas recurrentes para eventos futuros.

Por lo tanto, Thomdike ofreció una ley de efecto positivo y negativo. Esta fue la primera vez que tal teoría había sido propuesta y apoyada por evidencia experimental. El trabajo posterior de Thomdike sobre inteligencia animal hizo referencia a esta teoría. Por ejemplo, señaló que en su experimento con un gato en una caja en la que de una manera gradual los éxitos impulsivos daban placer, por consecuencia eran guardados, mientras tanto que, los impulsos no exitosos eran olvidados. Él hizo observaciones similares sobre pollos confinados. Lo que estaba buscando, o parecía haber identificado, era una teoría conexionista que podría explicar el mecanismo detrás de las acciones de refuerzo. Esta fue una idea que fue explorada por investigadores posteriores como Hull (1943) y Skinner (1938).

El trabajo de Skinner (1938) sobre refuerzo abordó una crítica notoria del trabajo de Thomdike, sobre todo en la circularidad y afecto. El objetivo de Thomdike era encontrar el mecanismo subyacente para ciertas acciones, a saber, efectos conceptuales o fisiológicos, pero hubo algunos investigadores que creyeron que la teoría de Thomdike era errónea porque no abordó específicamente las acciones pasadas, la circularidad y la definición de estados satisfactorios y negativos; por ejemplo (Wilcoxon, 1969). Skinner (1938) nos sugieren que un estímulo de refuerzo

se califica como tal, solo por su apoyo al cambio en el resultado. No existe unanimidad sobre lo dicho; se encuentran varias influencias para producir la transformación, algunas no, y pueden ser asumidas como de ayuda o de no ayuda en consecuencia.

Los métodos de Thorndike para apoyar sus teorías de la ley del efecto continuaron generando los componentes básicos del análisis del comportamiento. Sus experimentos incluyeron réplicas de diversas situaciones para respaldar la idea de que sus teorías funcionarían en todos los entornos. Él estandarizó sus muestras de comportamiento en entornos controlados que ayudaron a eliminar el efecto de variables que no fueron parte del experimento. Estaba decidido a proporcionar el apoyo más factual para sus hallazgos, que fue un alejamiento de lo observacional o evidencia anecdótica que se había utilizado para apoyar las teorías de comportamiento antes de ese aspecto. Dentro de este contexto de inteligencia emocional, el trabajo de Thorndike (1911) proporcionó los inicios de un marco para el análisis fáctico del comportamiento. Más allá de eso, él también demostró que existe un vínculo entre el aprendizaje y el refuerzo positivo. Su trabajo de la ley del efecto como la inteligencia animal demostraron que había un vínculo claro entre comportamiento, acciones y consecuencias positivas o negativas.

Gardner (2008), por otro lado, abordó las ideas de aprendizaje y procesamiento de información. En el trabajo de Gardner publicado en 1983 sobre las inteligencias múltiples nos señaló que los humanos tienen múltiples medios de aprendizaje y procesamiento de información. Su trabajo consistió en estudios empíricos sobre grupos de niños superdotados y luego pacientes con daño cerebral. A través de sus estudios, argumentó que no era posible para una sola definición, modo y experiencia de inteligencia cubrir el amplio espectro de conductas de aprendizaje que había presenciado.

En su propia definición de inteligencias múltiples (IM), Gardner (2008) expresó que estaba basada en fundamentos más biológicos y psicológicos que permitían enfrentar con éxito las dificultades del contexto o crear propuestas para su medio. En total, Gardner identificó siete aspectos dentro de la definición de inteligencias múltiples en

su trabajo de 1983: lingüístico, lógico-matemático, musical, espacial, corporal• kinestésico, interpersonal e intrapersonal; y consideró agregar dos inteligencias adicionales (naturalista y existencial).

El ímpetu científico de esta teoría de inteligencias múltiples es doble: primero que los humanos tienen una variedad de inteligencias en oposición a lo previamente teorizado, y en segundo lugar, esa inteligencia va más allá de la genética o la experiencia de la vida sola. La idea que los humanos buscan diferenciarse, también afectaría el concepto de inteligencia. Este último criterio se hizo importante cuando Gardner (2008) encontró educadores tomando sus teorías y poniendo su propia interpretación sobre ellas (por ejemplo, la idea de que grupos raciales y étnicos específicos tienen inteligencias limitadas o específicas, o que todos los niños sobresalen en al menos una inteligencia) (Gardner, 2008).

La influencia de Gardner sobre la inteligencia emocional proviene de la creencia de que la atención necesita ser tomada en la gestión de personas. Primero, Gardner afirmó que diferentes inteligencias responderán a diferentes enfoques y que esto es evidente en el aprendizaje de las personas, su capacidad para responder y analizar información, y la forma en que transmiten información a otros. En segundo lugar, Gardner argumentó que cada individuo tiene la capacidad de aprender más allá de un conjunto estrecho de parámetros definibles y esa dependencia de la medida del coeficiente tradicional intelectual sería erróneo porque ese aspecto de la inteligencia es solo una parte de la capacidad de todo el individuo para responder a cualquier situación dada.

A Salovey y Mayer (1990) se les atribuye haber acuñado el sintagma que define la acción de la inteligencia en las emociones. En el resumen de su artículo sobre este sintagma en mención, escribieron que, la inteligencia emocional, es un grupo de destrezas supuestas que ayudan a la valoración precisa y formulación de las emociones personales y de los que nos rodean; más específicamente, el control de estas destrezas y expresiones sentimentales, ya sea de uno mismo y de los que nos rodean.

Antes de esta definición, los autores señalaron que tanto investigadores como filósofos definían las emociones más como una "perturbación aguda del individuo como un todo" o como "una respuesta desorganizada ... como resultado de la falta de ajustes efectivos" (Salovey & Mayer, 1990, p.185). Luego hicieron referencias al trabajo de Thomdike, que se refería a esa muestra de la inteligencia en lo social como la competencia de entender a los demás para "comportarse sabiamente" (Salovey y Mayer, 1990,).

El propósito de la teoría sobre la inteligencia que regula las emociones de Salovey y Mayer (1990) era reunir una amplia base de ideas que habían surgido en diferentes campos científicos y para sintetizar una teoría coherente que luego podría medirse y estudiarse utilizando un conjunto de medidas estándar. Gran parte de su trabajo discute los diferentes tipos de medidas, necesario para determinar una línea de base precisa para las emociones. Por ejemplo, mencionan bajo la "emoción en sí mismo" de que este proceso se inicia cuando una persona ingresa por primera vez al sistema perceptivo del individuo. Aquellas personas con un alto nivel emocional de inteligencia podrán analizar y procesar con precisión los sentimientos asociados con esa información y luego expresarla de una manera que sea beneficiosa para uno mismo y para los demás.

Mayer y Salovey (1997) continuaron completando estudios adicionales sobre inteligencia emocional y crearon un modelo de habilidad para explicar la construcción detrás de la teoría. En su investigación publicada como "Desarrollo emocional de inteligencia emocional" (1997), los autores examinaron varios temas, incluyendo el alcance general y las primeras investigaciones sobre este tema, su evaluación y su aplicación eficaz temprana en las escuelas y más allá (Mayer y Salovey, 1997). El punto focal de su teoría fue que la inteligencia emocional se centraba principalmente en el "tapiz complejo potencialmente inteligente del razonamiento emocional en la vida cotidiana" (p. 19). Otras dos construcciones fueron un modelo no cognitivo propuesto por Bar-On (2004) y la competencia modelo propuesta por Goleman (2001).

Goleman (2001) estuvo de acuerdo con Salovey y Mayer (1997) que descubrieron y ofrecieron la primera investigación empírica que sugiere la importancia significativa de las inteligencias sociales y emocionales. El libro original de Goleman que nos plantea la interrogante del por qué sería más valioso el desarrollo del control de las emociones que lo intelectual (1995), fue escrito más para la comunidad empresarial que para científicos e investigadores. Dejando de lado un gran volumen de literatura de revisión e investigación que critica el trabajo de Goleman (Waterhouse, 2006a; Waterhouse, 2006b), Goleman dio seguimiento a Salovey y Mayer (1997) y sus ideas sobre inteligencia emocional basadas en la conciencia de los sentimientos de uno mismo y de los demás.

Goleman (1995) revisó una gran cantidad de estudios sobre inteligencia y en estudios particulares realizados en niños. Sin embargo, su posterior extensión del modelo basado en competencias de inteligencia emocional fue diseñado específicamente para el mundo de los negocios.

El modelo involucra 20 competencias diferentes que están destinadas a cubrir cuatro diferentes habilidades: autoconciencia, autogestión, conciencia social y relación con la gestión (Gardner & Stough, 2002). Su modelo estaba fuertemente sesgado a la idea de que el control de las emociones surgió de un conjunto de destrezas que se podían adquirir en lugar de heredar. Sin embargo, después de dos décadas desde que el término se usó por primera vez, aún existe un amplio debate en cuanto a la conceptualización de la inteligencia emocional (Grubb y McDaniel, 2007) y si se requiere o no la inteligencia emocional para un liderazgo efectivo (Weinberger, 2003).

En los últimos 20 años, los investigadores han intentado mostrar una relación entre liderazgo e inteligencia emocional; aunque existe muy poca investigación empírica realizada sobre el tema (Gardner & Stough, 2002). Barling, Slater y Kelloway (2000) examinaron la relación detrás del liderazgo transformacional y la inteligencia emocional. Usando las pautas sugeridas en 1990 con Salovey y Mayer o Goleman en 1995; las cuales demostraron que los líderes con alta inteligencia emocional eran más inclinados a usar liderazgo transformacional, incluida su capacidad de mostrar

autocontrol en sus emociones, proporcionando así un modelo a seguir sólido para que otros lo sigan. Ello también, supuso que los líderes que tienen una alta inteligencia emocional pueden leer mejor Las emociones de las personas con las que interactúan. Esta percepción sería útil en determinar qué motivaría a otros y en qué medida las motivaciones eran necesarias (Barling et al., 2000). Barling y col. (2000) identificaron dos tipos diferentes de liderazgo transaccional: uno que requería empatía o perspicacia y otro que no, sin embargo, la premisa general de la teoría era que no había un vínculo entre el manejo de emociones y el liderazgo que busca transformación

Gardner y Stough (2002) estaban ansiosos por mostrar la relación entre liderazgo e inteligencia emocional en la alta gerencia. Utilizaron la Prueba para el manejo de emociones de la Universidad de Swinburne (SUEIT) ideada por Palmer y Stough (2001). SUEIT usa cinco factores para calificar la inteligencia: reconocimiento emocional y expresión, emociones cognición directa, identificación de lo emotivo externo, emotividad y control emocional. El modelo se relaciona directamente con las emociones en el lugar de trabajo.

En el estudio SUEIT de 2002, que confirmó el trabajo previo de Palmer y Stough, (2001), Gardner y Stough comprobaron sus supuestos donde el manejo de emociones no se relaciona con el vínculo entre el liderazgo de transformación; as mismo, la nula vinculación entre el liderazgo de transacciones y el manejo de emociones. Basado en las respuestas de 110 cuestionarios de "alto gerentes de nivel", los autores encontraron que había un estrecho vínculo a favor del buen manejo de las emociones y la capacidad de liderar transformaciones. En la segunda parte de la hipótesis, Gardner y Stough encontraron que había una estrecha complicidad destructiva entre el valor del manejo de las emociones y el *laissez faire*. Con más precisión, el estudio encontró que los gerentes de alto nivel que no apoyaban a su personal y las solicitudes de asistencia tampoco eran conscientes de sus propias emociones, no podían entender las emociones de los demás en el lugar de trabajo y carecía de autocontrol cuando expresan sus emociones.

Mayer y Salovey (1997), en su concepto sobre inteligencia emocional (IE),

declararon que esta es la destreza de reconocer interpretar y producir emociones para apoyar a la generación de ideas, permitiendo una mejor construcción del conocimiento y una mayor interacción con el medio en función de la reflexión sobre las emociones. Muchos de los estudios de investigación más conocidos se basan en conectar los aspectos de inteligencia emocional (según lo definido por Salovey y Mayer, 1990) con el liderazgo efectivo.

Goleman (2001) opinó que los líderes con un alto nivel de inteligencia emocional son extremadamente necesarios para lograr el éxito dentro de cualquier organización formal. Los líderes efectivos deben empatizar con los empleados, comprender sus sentimientos sobre el ambiente de trabajo, siempre que haya algún problema, ser capaz de controlar sus propias emociones y aprender de las normas sociopolíticas que funcionan dentro de la organización. Además, los líderes efectivos afectan significativamente los niveles de rendimiento de una organización mediante la creación de cierto tipo de ambiente de trabajo (utilizando inteligencia emocional y las dimensiones de la inteligencia social) más adecuadas para ese tipo particular de profesión.

En resumen, durante más de 3 décadas, los investigadores han postulado que la inteligencia emocional complementa en gran medida la capacidad de un individuo para trabajar en colaboración en un entorno de equipo, lidiar con el estrés y liderar a otros (Caruso y Salovey, 2004; George, 2000). Por ejemplo, los líderes que no pueden discernir y autoevaluar sus emociones pueden no reconocer ciertas señales de sus compañeros de trabajo o subordinados. Asimismo, las personas que muestran un bajo manejo de las emociones pueden permitir que estas interfieran con su nivel de eficacia en lo que respecta al liderazgo. Por ejemplo, cuando se sienten ansiosos, pueden evitar dar un discurso importante, o cuando se sienten enojados, pueden atacar inapropiadamente al compañero de trabajo.

El concepto de inteligencia emocional

La inteligencia emocional (IE) se define históricamente como la competencia de hacer una adecuada interpretación basada en el manejo de las habilidades

emocionales para mejorar cualquier construcción del pensamiento (Mayer y Salovey, 1997). Su enfoque principal tiene que ver con la discriminación de las sensaciones emotivas y su uso para mejorar el pensamiento. Por lo tanto, la IE representa habilidades que unen inteligencia y emoción para optimizar el pensamiento.

Según su artículo sobre IE en 1990, Salovey y Mayer describen a esta cual un subconjunto de la inteligencia de las habilidades sociales. Los investigadores Cantor y Kihlstrom han argumentado que la inteligencia social es una construcción central para comprender la personalidad (Salovey y Mayer, 1990).

El comportamiento se ha descrito como la expresión observable de la personalidad de alguien en una determinada condición social (Mayer, Caruso y Salovey, 2016). La personalidad incluye motivos, emociones, estilos sociales, autoconciencia y autocontrol (Mayer et al., 2016).

Estos componentes contribuyen a patrones consistentes de comportamiento, bastante distintos de la inteligencia. Si bien las investigaciones anteriores han encontrado una asociación entre la conciencia y la IE, de hecho, los hallazgos más recientes muestran que la correlación real entre la inteligencia de las emociones con las cualidades de personalidad de los "5 grandes" es casi cero.

Muchos investigadores suponen que la IE se deriva de la construcción más amplia de la inteligencia social (por ejemplo, Barūn, 2000). Las perspectivas contemporáneas sobre la inteligencia social tienen su inicio en la influencia de Thomdike, división tripartita de la inteligencia en las siguientes clases amplias: (a) inteligencia no concreta -escolar: la habilidad de comprender y producir ideas, (b) inteligencia mecánico-visuo-espacial: la habilidad de entender y manipular cosas concretas; y (c) inteligencia social (práctica): la habilidad de entender e interactuar con los otros agentes o actuar sabiamente en contextos sociales. Sin embargo, a pesar del considerable interés y numerosos intentos de definir y medir la inteligencia social en las últimas ocho décadas, estos los intentos han resultado problemáticos (Kihlstrom y Cantor, 2000). La incapacidad de discriminar entre inteligencia general y social,

junto con dificultades para seleccionar criterios externos contra los cuales validar escalas experimentales, condujo a una disminución en la investigación centrada en la inteligencia social como entidad intelectual, hasta el reciente aumento de interés en la IE.

Los enfoques teóricos de la IE se dividen ampliamente en dos categorías. Los enfoques de capacidad específica examinan habilidades mentales relativamente discretas que procesan información emocional, mientras que en el Modelo Integrativo los enfoques describen marcos generales de habilidades mentales que combinan habilidades de múltiples IE. Una tercera categoría de la IE a menudo se conoce como un enfoque de modelo mixto debido a la cualidad que tales modelos poseen.

Los enfoques de habilidades específicas se centran en una habilidad o habilidades particulares que pueden considerarse fundamentales para la IE. Algunos esquemas de destrezas particulares asumen la manera con la que la emoción ayuda al pensamiento. Así pues, las expresiones emocionales asumirían primero el pensar (Mandler, 1975) o posibilitar que los pensantes decidan cada vez mejor (Lyubomirsky et al., 2005).

Un sujeto que regula emociones al responder a cuestiones importantes atenderá más circunstancias importantes de su existir. Por el contrario, si la persona está constantemente frustrada, por ejemplo, por errores administrativos menores del subordinado, no abordará las preocupaciones más amplias que son más importantes (Parrott, 2002). Además, ciertas emociones específicas pueden fomentar determinados tipos de pensamiento. Por ejemplo, las emociones positivas promueven una mayor creatividad en algunos contextos (Lyubomirsky et al., 2005). Parte del manejo emocional es saber poner y sacar emociones al pensar.

Otro conjunto de modelos de habilidades específicas se refiere al razonamiento emocional y la comprensión. Por ejemplo, los investigadores de la evaluación de emociones han desarrollado reglas de decisión para hacer coincidir una emoción dada con la clase de situaciones que lo han provocado. Por ejemplo, si una persona

experimenta miedo, es probable que esté enfrentando una situación que es amenazante, que genera pensamientos sobre cosas malas que suceden y provoca la necesidad de escapar (Scherer et al., 2001). Relacionadas con tales evaluaciones están el etiquetado preciso y la categorización de los sentimientos. (Innes-Ker y Niedenthal, 2002). Los teóricos han argumentado que una evaluación precisa puede ser un sello distintivo de respuestas emocionalmente inteligentes (MacCann et al., 2004). Si el proceso de evaluación de una persona está mal, entonces él o puede malinterpretar un evento o sus consecuencias y reaccionar de manera inapropiada.

Otra área de habilidad relevante se refiere al autocontrol emocional. Esta área surgió de la clínica hallazgos de que la emocionalidad de uno podría volverse más positiva al reformular las percepciones de las situaciones (Beck et al., 1979), así como de la idea de que las personas a menudo ejercen un considerable autocontrol emocional cuando en el trabajo (Hochschild, 1983).

Por otro lado, el elemento clave en los modelos integradores de la IE es la unión de varias habilidades específicas para obtener un sentido general de la IE. El modelo de cuatro ramas ve la inteligencia emocional como habilidades de unión de cuatro áreas: (a) percibir con precisión la emoción, (b) aplicar la inteligencia emocional para pensar fácil, (c) entender la emoción y (d) emplear la emoción (Mayer et al. 2003). Cada una de estas áreas se ve como desarrollando desde la primera infancia en adelante. Por ejemplo, al percibir la emoción, la destreza de un sujeto en reconocer las expresiones básicas en los rostros es probable que preceda a la capacidad de detectar la falsificación de emociones expresiones (Mayer y Salovey 1997). A medida que las habilidades crecen en un área (por ejemplo, percibir emociones), también lo harán crecer en otras áreas (como comprender y regular las emociones). Además, la idea de que la IE requiere la sintonía con las normas sociales es fundamental para el modelo de cuatro ramas.

Además de los enfoques centrales de capacidad específica y modelo integrador de la IE, algunos psicólogos tienen enfoques de modelo mixto sugeridos para el campo. Dichos modelos mezclan diversos atributos, como asertividad, flexibilidad y la necesidad de logros, que no se centran principalmente en el razonamiento emocional

o conocimiento emocional. Estos enfoques de la Inteligencia Emocional utilizan un enfoque muy amplio.

Definiciones de IE que incluyen "capacidad, competencia o habilidad no cognitiva" (Bar-On 1997) y / o "Comportamiento emocional y socialmente inteligente" (Bar-On, 2004), y "disposiciones de la personalidad dominio" (Petrides y Furnham, 2003). Más concretamente, la mayoría de las medidas en esta categoría evalúan uno o más Atributos de la IE, como la percepción emocional precisa, pero luego mezclar, en diversos grados, otras escalas de felicidad, tolerancia al estrés y autoestima (Bar-On, 1997); adaptabilidad, (baja) impulsividad y social competencia (Boyatzis y Sala, 2004); y pensamiento creativo, flexibilidad e intuición versus razón (Tett et al., 2005).

Finalmente, un modelo de IE popular es el presentado por Goleman (1998), que nos propone la idea de que un sujeto nace con una competencia genérica emocional, que le permite un acopio de competencias y emociones la diversas. Estas habilidades del manejo de la emoción no son inherentes, sino más bien adquiridas, por tanto deben procesarse y mejorar para un rendimiento adecuado (Bradberry y Greaves, 2005).

El modelo se enfoca en la competencia emocional bajo la idea de un conjunto de destrezas que ayudan al desarrollo gerencial. Eso describe cuatro construcciones principales de la IE:

- Autoconciencia: la destreza de reconocer emociones y su influencia mientras se apela a los sentimientos para decidir por algo.
- Autogestión: control de los sentimientos, impulsos y adaptación a los cambios o circunstancias.
- Conciencia de grupo: la capacidad de percibir, entender y responder frente a las acciones de los demás en función a comprender las relaciones sociales

- Gestión de interacción: la capacidad de motivar, inducir y promover en los demás las respuestas en un conflicto.

El género se ha descrito como un proceso inherentemente social, y que ciertos rasgos se consideran deseables para un género, pero no para otro; por ejemplo, la asertividad es una característica masculina "típica", mientras que la empatía se considera una característica femenina deseable.

Según Meshkat y Nejati (2017), los hombres y las mujeres se socializan de manera diferente: se alienta a las mujeres a ser cooperativas, expresivas y sintonizadas con su mundo interpersonal, mientras que se alienta a los hombres a ser competitivos, independientes e instrumentales.

Biológicamente, las mujeres están 'bioquímicamente adaptadas' para enfocarse en las emociones de uno mismo y de los demás según sea necesario para promover la supervivencia. Además, neurocientíficamente hablando, las áreas del cerebro que son necesarias para el procesamiento emocional son más grandes en las mujeres que en los hombres.

También se ha demostrado que el procesamiento cerebral de las emociones difiere entre hombres y mujeres. Los resultados de las investigaciones sobre las distinciones de sexo, en el manejo de las emociones han sido inconsistentes.

En la investigación de Meshkat y Nejati (2017), el Inventario de Cocientes Emocionales Bar-On se administró a 455 estudiantes universitarios de pregrado. Las conclusiones no señalaron diferencias entre hombres y mujeres en el puntaje total que mide la IE.

Sin embargo, las estudiantes obtuvieron puntajes más altos que los hombres en autoconciencia, relación interpersonal, autoestima y empatía. Aunque, dada la investigación previa, Meshkat y Nejati (2017) esperaban que los hombres obtuvieran una puntuación más alta que las mujeres en la autoestima, de hecho, los hallazgos de este estudio no respaldaban esta hipótesis.

Modelos y marcos de la conceptualización de IE

El supuesto inicial de la IE planteada por Salovey y Mayer en 1990 sugería que era un elemento más dentro de la gran propuesta teórica de Gardner para la Inteligencia Social.

Análogo a las nombradas inteligencias "personales" sugeridas Gardner; se asume que el conocimiento de sí mismo y de los demás estaban dentro de IE (Salovey y Mayer, 1990). Un tópico de la propuesta de Gardner sobre la inteligencia personal se vincula con las emociones y es este el que Salovey y Mayer toman para conceptualizar la IE (Salovey y Mayer, 1990).

El centrarse en identificar y aplicar las emociones y sus expresiones de uno mismo y de otros para tomar decisiones y manejar la conducta es lo que hace diferente a la IE a las inteligencias "personales"; es decir, el no centrarse en un sentido general de sí mismo y en la valoración de los demás (Salovey y Mayer, 1990).

Faltas (2017) nos propone algunos esquemas principales para comprender mejor a la IE

- Modelo de rendimiento de Goleman
- Modelo de competencias de IE de Bar-On
- Modelo de habilidad IE de Mayer, Salovey y Caruso

Estos tres modelos se han desarrollado a partir de investigaciones, análisis y estudios científicos

Modelo de rendimiento de Goleman

Para Goleman, la inteligencia emocional son las destrezas y habilidades que se desprenden de cuatro capacidades: conciencia de uno mismo, relación e interacción social; él propone que estas cuatro dimensiones permiten la presencia de doce escalas inferiores. (Faltas, 2017)

Sugiere que estas doce escalas son:

- dominio consciente de las emociones
- control de las emociones
- capacidad de adaptarse
- direccionamiento al éxito
- panorama positivo
- inducción
- dirección y acompañamiento
- empatía
- resolución de conflictos
- trabajar cooperativo
- conciencia organizacional
- liderazgo que inspira

este autor (Goleman) desarrolló estas doce escalas a partir de la investigación de la IE en la fuerza laboral.

Modelo de competencias de IE de Bar-On

Bar-On presentó la sugerencia de que la IE es un sistema de comportamiento interconectado que surge de las competencias emocionales y sociales. Argumenta que estas competencias influyen en el rendimiento y el comportamiento. (Faltas, 2017)

La propuesta de IE de Bar-On consta de cinco escalas: autopercepción, autoexpresión, interpersonal, toma de decisiones y manejo del estrés. [Notarás las similitudes que aparecen en estos modelos de IE!]

Bar-On también propuso 15 subescalas del concepto de IE:

- autoestima,
- realización propia,
- conciencia emocional propia,
- manejo de expresiones emocionales,
- seguridad en las decisiones,

- autonomía,
- interacción social,
- proyección hacia el otro,
- compromiso con el contexto,
- capacidad resolutive,
- reconocimiento de su entorno,
- dominio de sí mismo,
- adaptabilidad,
- manejo de las dificultades y
- prospectiva. (Faltas, 2017)

Según Bar-On, estas competencias, como componentes de la IE, impulsan el comportamiento y las relaciones humanas.

► Modelo basado en la habilidad IE, tomado de Mayer, Salovey y Caruso

Esta propuesta sugiere una idea de la información de la comprensión percibida de las emociones y el manejo de las emociones se utiliza para facilitar el pensamiento y guiar nuestra toma de decisiones. Este marco de IE enfatiza la propuesta de cuatro dimensiones de la IE. (Faltas, 2017)

Estos tres autores: Caruso, Salovey y Mayer (2004) trabajaron el esquema de habilidad de cuatro de la IE. Sugieren que las habilidades y destrezas de la IE se pueden dividir en 4 áreas: la capacidad de:

- Percibir la emoción (1)
- Usa la emoción para facilitar el pensamiento (2)
- Comprender las emociones (3) y
- Manejar la emoción (4).

Estas ramas, que se ordenan desde la percepción de las emociones hasta la gestión, se alinean con la forma en que la capacidad se ajusta a la personalidad general del individuo (Mayer, Salovey y Caruso, 2004).

En otras palabras, las ramas 1 y 2 representan las partes un tanto separadas del procesamiento de información que se cree que están vinculadas en el sistema emocional, mientras que el manejo de las emociones (rama 4) está integrado en sus planes y objetivos (Mayer et al., 2004).

Además, cada rama consta de habilidades que progresan en el desarrollo desde habilidades más básicas hasta habilidades más sofisticadas.

La rama 1 implica la percepción de la emoción, incluida la capacidad de identificar las emociones en las expresiones faciales y posturales de los demás. Refleja la percepción no verbal y la expresión emocional para comunicarse a través de la cara y la voz (Mayer et al., 2004). La rama 2 incluye la capacidad de usar las emociones para ayudar a pensar.

Esta rama representa la habilidad de comprender la emocionalidad, considerando la habilidad de analizar las expresiones emocionales y la conciencia de las tendencias probables de las emociones a lo largo del tiempo, así como una apreciación de los resultados de la emocionalidad. Además, incluye la habilidad de etiquetar y diferenciar entre sentimientos. Esta rama, el autocontrol emocional, incluye la personalidad de un individuo con objetivos, autoconocimiento y conciencia social que configuran la forma en que se manejan las emociones (Mayer et al., 2004).

En 2016, sobre la base de los avances en la investigación de la IE, Mayer, Caruso y Salovey actualizaron el modelo de cuatro ramas. Incluyeron más casos de resolución de problemas y afirmaron que las habilidades mentales involucradas en la IE, de hecho, aún no se han determinado (Mayer, Caruso y Salovey, 2016).

Mayer y sus colegas sugirieron que la IE es una inteligencia amplia y 'candente'. Mayer, Roberts y Barsade (2008) incluyen inteligencia práctica, social y emocional en su comprensión de las inteligencias emocionales.

Las llamadas inteligencias " candentes " son aquellas en las que las personas se involucran con temas sobre personas (Mayer et al., 2016). Mayer et al. (2016)

invitan a la comparación de la IE con las inteligencias personales y sociales y sostienen que la IE puede posicionarse entre estas otras 'inteligencias calientes'.

Se argumentó que las habilidades específicas en que consiste la IE son formas específicas de resolución de problemas. El modelo de cuatro ramas se puede medir utilizando la Prueba de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT).

En la década de 1960, el término IE se usó incidentalmente en psiquiatría y crítica literaria (Mayer, Salovey y Caruso, 2004). Sin embargo, Mayer y sus colegas lo introdujeron formalmente en el panorama de la psicología en 1990 (Mayer et al., 2004). Mayer y col. publicaron algunos artículos en los que la IE estaba claramente definida, y se desarrolló una teoría más una medida de la IE. Desde 1990, la investigación sobre las características de EQ ha crecido.

De un gran estudio de 1584 individuos, Mayer, Salovey y Caruso (2004) concluyeron que las personas que tienen una calificación más alta en IE tienden a ser más agradables, abiertas y concienzudas. Además, los hallazgos de la neurociencia han demostrado que la IE también involucra las mismas regiones del cerebro que están implicadas en la conciencia (Barbey, Colom y Grafman, 2013).

Los hallazgos neuronales respaldan el hecho de que una característica central de la IE es la conciencia, que se caracteriza por el nivel organizacional, mantenimiento, dominio e inducción en el comportamiento dirigido a objetivos (Barbey et al., 2014).

Para revisar las llamadas clases de IE, se puede analizar lo que los sujetos con IE elevada tienen la capacidad de hacer. Para comenzar, son competentes al resolver con rapidez y precisión varias dificultades vinculadas con la expresión emocional (Mayer, 2009). Una forma de IE es ser capaz de enfrentar dificultades emocionales. Aquellos que tiene alta IE también pueden percibirla en las caras de otras personas con precisión (Mayer, 2009); por ello, una forma de IE es el reconocimiento kinestésico.

Los sujetos que ha desarrollado bien su IE poseen un conocimiento de la relación entre la expresión de las emociones se vinculan con modelos determinados de la

expresión del pensar (Mayer, 2009); así veremos, que los sujetos que poseen un buen desarrollo de la IE perciben que la tristeza ayuda el pensar crítico y de análisis, por lo tanto, pueden elegir (aleatoriamente) revisar los hechos a pesar de no estar de buen humor (Mayer, 2009). Por ello, una forma de IE son la emocionalidad y la comprensión de su relación con el pensamiento.

Los sujetos que ha desarrollado bien su IE perciben las expresiones emocionales y su valor vinculado con la emoción; de esta manera, reconocen en otros sujetos el enojo y su peligro en la interacción, o expresiones de felicidad que implican más posibilidades de socialización, en correlación con sujetos de expresiones melancólicas que normalmente optarán por no socializar (Mayer, 2009). Lo que nos permite deducir que una forma de IE es la capacidad de comprender la expresión emocional

Los sujetos que ha desarrollado bien su IE manejan óptimamente sus emociones y las de otros (Mayer, 2009). Una forma de IE es el control eficaz de la emocionalidad. Estos sujetos pueden entender que la felicidad da más posibilidades de compartir socialmente en contraste de aquellos que no están felices o tienen miedo; en consecuencia, una forma de IE es el conocimiento de la emocionalidad en funciones sociales.

Finalmente, aquellos que han desarrollado bien su IE reconocen la forma en qué se presentan las emociones, lo que evidencia una nueva forma de IE. Como se identificó anteriormente, un área de investigación futura sobre la IE es visualizar el vínculo entre emoción y personalidad. Pronto se verán algunas investigaciones de la neurociencia, y esta es sin duda otra área de investigación de la IE que continuará creciendo.

Los investigadores clave de la IE, Mayer, Caruso y Salovey, también han presentado dos sugerencias para futuras investigaciones. El primero se refiere a las llamadas mediciones de la competencia de la IE donde su estructura con factores aún no se ha aclarado (Mayer, Caruso y Salovey, 2016).

La segunda área es que, si la IE es, de hecho, una inteligencia discreta, se necesitaría una capacidad de razonamiento separada para comprender las emociones ... hasta ahora hay alguna evidencia sobre esto: Heberlein y sus colegas demostraron que las áreas del cerebro que sirven para percibir que las expresiones emocionales (como la felicidad) pueden diferenciarse de las áreas del cerebro que son responsables de percibir las expresiones de la personalidad (como la timidez) (Mayer et al., 2016).

La propuesta de Bar-On para ICE

Los primeros trabajos de Darwin que hablan de la relación entre las emociones y el adaptarse para sobrevivir (1872 y 1965) han modelado el cambio constante de la propuesta de Bar-On, que enfatiza el valor prioritario de las muestras emocionales y su directa relación con el actuar inteligente dentro del grupo que menciona Darwin. Expresiones de acomodo social eficaz. Una idea complementaria en este silogismo, es perceptible si se consideran las ideas de Thomdike sobre la inteligencia social y su valor para el comportamiento de las personas (1920), así mismo, pueden considerarse las propuestas de Wechsler vinculadas con la influencia de lo cognitivo con lo que él mencionó como un actuar inteligente (1940, 1943).

Pérez (2013), en la mayoría de investigaciones sobre IE, incluso las de Darwin, se han tomado, en el devenir descriptivo de la información, como tópicos importantes los siguientes: (a) habilidad de poder conocer fácilmente y usar de manera proactiva emociones y sentimientos (b) habilidad de entender claramente la forma como se sienten y se transmiten las emociones y sentimientos personal y grupalmente; (c) la habilidad de administrar y regular las emociones y sentimientos en las relaciones grupales; (d) la habilidad de proponer cambios, adaptaciones y soluciones a las diferentes dificultades de índole propio y grupal; y finalmente, (e) la habilidad de promover emociones positivas y entusiasmo para interactuar dentro la vida social".

La propuesta de Bar-On sugiere la información para el EQ-i, que fue desarrollado, en un principio para comprobar varias dimensiones de esta construcción, a su vez para evaluar su marco conceptual. Maguiña (2014) señala que en función de este enfoque la inteligencia emocional-social es una expresión de valor representacional

de las habilidades, destrezas y expresiones sociales o emocionales que se vinculan unos a otros para evidenciar lo bien o mal que nos relacionamos, comprendemos y aceptamos para enfrentar el diario devenir social.

Se puede decir que las habilidades, destrezas y expresiones sociales o emocionales nombrados en esta reseña conceptual asumen cinco dimensiones importantes, explicados previamente; los mismos que, implican una serie de micro habilidades, micro destrezas y micro expresiones sociales o emocionales que se relaciona entre sí. (Maguiña, 2014)

De acuerdo con este enfoque, el desarrollo de la inteligencia emocional implica comprenderse de manera consciente y autónoma, para entender muy bien a los que nos rodean, para enfrentar exitosamente las dificultades y conflictos el diario devenir. El fundamento de esta propuesta está en la competencia de interrelación personal que comprenderse y expresar de manera asertiva y constructiva nuestras emociones y pensamientos.

En la dimensión de interacción personal, ser inteligentemente competente implica el ser capaz de conocer las emociones de los demás, necesidades subjetivas, con el fin de poder interactuar de manera empática, prospectiva y complementaria para el grupo social. Por último, poseer un bien desarrollo de la inteligencia emocional implica promover de forma eficaz y eficiente la transformación de uno y del grupo para un adecuado enfrentamiento a los desafíos o dificultades de nuestro contexto. El logro de lo expresado, exige dominar y administrar las emociones de forma individual y grupal a favor nuestro y no en nuestra contra, apoyándonos en la motivación y el optimismo. (Bar-On, 2004)

Condemayta (2019) es imprescindible analizar el Inventario de Cociente Emocional (EQ-i) para entender la propuesta de Bar On, ya que es un instrumento pre requisito en la realización de la propuesta mencionada. Es importante reiterar que la propuesta de Bar-On se operativiza en función del Cociente Emocional

El Cociente Emocional es un informe de la conducta emotiva y social inteligente que brinda una valoración de la inteligencia emocional-social. El Cociente Emocional

inició este tipo de valoraciones, la propuso un gestor de test psicológicos (Bar-On, 1997a), siendo el primer trabajo de esta naturaleza el realizado por parejas en el *Anuario de Medición Mental de Buros* (Plake e Impara, 1999), y a su vez es el valor de emociones sociales inteligentes más utilizado hasta hoy (Bar-On, 2004). Una explicación pormenorizada de las cualidades psicométricas de esta prueba y la forma de realización se puede analizar en el *Manual técnico de Bar-On EQ-i* (Bar-On, 1997b) y en el libro de publicación cercana de Glenn Geher titulado *Medición de la inteligencia emocional: terreno común y controversia* (2004).

En resumen, el Cociente Emocional abarca 133 elementos enunciados como oraciones breves y utiliza una medida de solución de 5 puntos con una forma de respuesta literal que oscila entre "muy raramente o no es cierto para mí" (1) hasta "muy a menudo cierto para mí o cierto de mí" (5). La relación de los enunciados del cuestionario se puede hallar en el texto prescriptivo del instrumento (Bar-On, 1997b). Cociente Emocional es ideal para sujetos de 17 años o mayores y puede demorar cuarenta minutos aproximadamente en resolverse.

El cuestionario resuelto de cada individuo arrojan una sumatoria de puntos de Cociente Emocional de las siguientes cinco maneras compuestas que implican quince calificaciones de subescala: Intrapersonal (que implican la valoración estima y conciencia emocional propia, seguridad, certeza, autonomía realización propia); Interpersonal (que implica pensar en el otro, conciencia de grupo e relación interrelación); Manejo del estrés (que implica ser tolerante a la presión, manejo de reacciones impulsivas); Adaptabilidad (que implica vínculo con el contexto, adaptabilidad y pensamiento resolutivo); y estado de ánimo general (que implica confianza y alegría). En el epílogo se entrega una explicación sencilla de las capacidades, habilidades y enunciados sobre emociones, inteligencia e interacción social medidos por las quince sub medidas. (Bar-On, 1997b).

Goleman & Chemiss (2013) las puntuaciones son organizadas por un procesador de datos. Las calificaciones finales se generan automáticamente bajo una media de cien y una derivación de quince. Las calificaciones Cociente Emocional cuyo calificativo

promedio sea mayor a la media, inducen que la persona encuestada posee un adecuado manejo de las emociones e interacción social. Cuan mayor sea el calificativo mejor manejo de la inteligencia emocional sugerirá el resultado de la calificación del cuestionario. Además, las calificaciones menores de Cociente Emocional implican un menor manejo de la inteligencia emocional con su consecuente dificultad para un buen comportamiento social en el desarrollo de sus actividades con el contexto.

Finalmente afirman que el EQ - I posee un elemento que regula los calificativos en correlación a los puntajes resultantes de dos de los índices de validación del cuestionario: Impresión positiva e Impresión negativa. Esto último es un rasgo valioso para el informe automático, puesto que minimiza las dispersiones del sesgo de respuesta, incrementando la exactitud en la validación de las respuestas (Goleman & Chemiss, 2013)

Componentes de la propuesta de Bar On-ICE

Ugarriza y Pajares (2005) ambas inteligencias, la emocional y la social, son asumidas como un grupo de interacciones de emocionales, ya sea dentro de uno mismo o fuera de uno (con el entorno); por lo tanto, guardan relación directa con la capacidad de adecuarse a las exigencias de integración del contexto social. Así, basan su modelo en cinco componentes:

- Intrapersonal: interacciones dentro de uno mismo.
- Interpersonal: interacciones reguladas con otros en el diario devenir en un determinado medio.
- Gestión del estrés: capacidad de controlar la ansiedad y el pesimismo para promover la actitud de aliento y esperanza.
- El estado de ánimo: compuesto por la destreza de adecuación a las adversidades y situaciones problemáticas de diferente origen o naturaleza, ya sea individual o grupal.
- La adaptabilidad

Su intención es medir o comprobar el desarrollo de la IE en púberes e infantes, para apoyar de esta forma la evaluación de la IE dentro de este parámetro de edades señaladas (Ugarriza y Pajares, 2005).

Guilera, Ll. (2007); la propuesta de Bar On alude a criterios o dimensiones para poder medir la IE:

- Emociones percibidas: indicadores que pretenden valorar la competencia de comprender de expresiones emotivas o subjetivas, en función de rasgos kinestésicos del rostro, auditivos o rítmicos, gráficos o narrativos.
- Emociones comprendidas: indicadores que pretenden valorar la competencia de interpretar el cambio de estados de ánimo en un periodo largo de tiempo.
- Emociones reguladas: indicadores que pretenden valorar la competencia de manejar acciones organizadas para enfrentar tensiones emocionales. Goleman, destaca otro aspecto de la capacidad emocional, comprobado a través del uso del CE, que determina la experticia o habilidad con la que alcanzamos soluciones a dilemas emocionales. Los seres humanos que poseen un buen desarrollo de sus habilidades emocionales tienen más posibilidades de éxito en la interacción social. El autor en mención nos propone dos vertientes de habilidades emocionales, las personales y las grupales.
- Habilidades personales: indicadores que pretenden valorar el modo en los sujetos interactúan consigo mismo. Se consideran:
 - Conciencia propia: conocimiento de sus expresiones emotivas o sensibles y actitudes instintivas.
 - Regulación propia: dominio de sus expresiones emotivas y actitudes instintivas.
 - Motivación: manejo de la voluntad para lograr objetivos.
- Habilidades sociales: cualidades emocionales para una buena interacción con el entorno. Se consideran
 - Empatía: percepción sensible que identifica señales que otros emiten para resolver sus necesidades.

- Destrezas sociales: habilidades que permiten anticipar las ideas que otros necesitan escuchar. Las destrezas sociales y la empatía son valiosas para la inteligencia emocional, ya que con las primeras logramos interactuar adecuadamente con los demás y con la segunda interpretamos los sentimientos o posición del otro. Cuando cualquiera de las dos no funciona bien afectará el manejo de nuestras emociones. (Goleman, 1996).

Goleman (1996), Salovey utiliza a Gardner y sus inteligencias, para proponer cinco competencias:

- Reconocimiento de emociones propias. La habilidad de identificar las emociones cuando están naciendo es un eje valioso para la inteligencia emocional. En otras palabras, los sujetos que no controlan sus emociones están en desventaja frente aquellos que si controlan sus emociones. (Bastida, 2018)
- Dominio y control de las emociones. El conocimiento y regulación de nuestras emociones nos posibilita adaptarlos frente a diferentes situaciones sociales; es así que, los que no pueden conocer y regular sus emociones tensas y conflictivas, a diferencia de aquellos que si las maneja y propone situaciones llevaderas y optimistas (Bastida, 2018).
- La habilidad de automotivarse. El dominio y regulación de emociones están vinculadas a un propósito es este el que permite la motivación, la alegría y entusiasmo por cumplir ese propósito. El control propio de las emociones es importante y podemos lograrlo, somos capaces de resolver las adversidades que nos toque enfrentar. Quienes poseen esta destreza son más eficientes en sus actividades, por ende, más valorados (Bastida, 2018).
- La identificación emocional de otros. La capacidad empática está vinculada con el ser altruista, está relacionada con actividades de enseñar, cuidar, ofrecer o relacionarse idealmente con otros. (Bastida, 2018)
- La regulación de la interacción. Destrezas para interactuar con las emociones de los demás. La relación con otros implica ser un buen líder y ser aceptado socialmente como alguien eficaz. Es muy probable que no poseamos esas cualidades; sin embargo, es imprescindible regular el desarrollo de dichas habilidades para el manejo de nuestras emociones en el interactuar diario (Bastida, 2018).

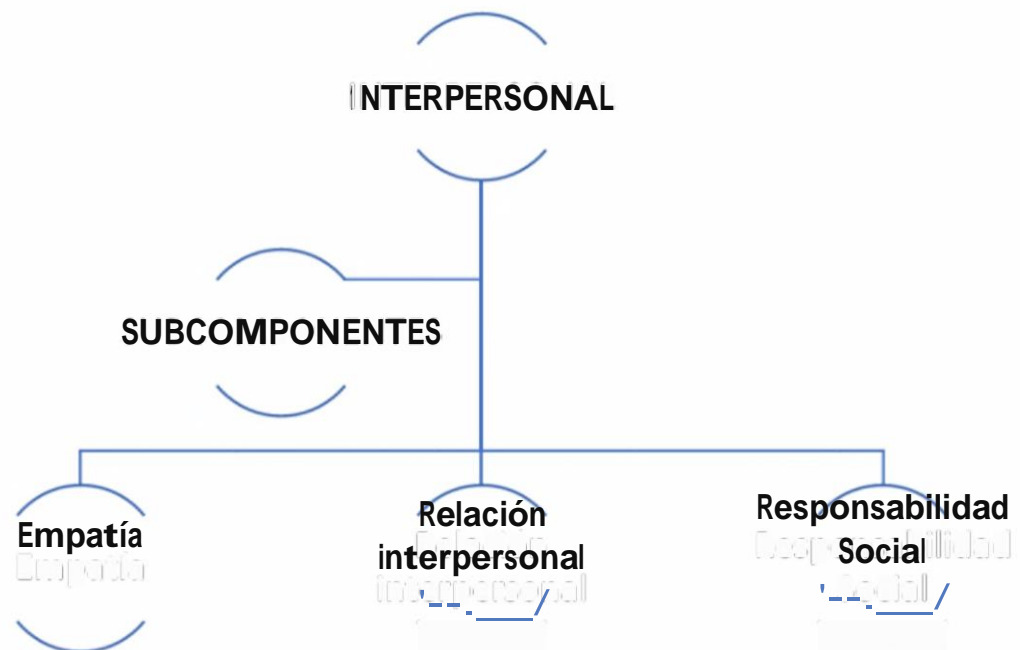
Ugarriza y Pajares (2006) podemos hablar de habilidades emocionales, considerando la propuesta de Bar On:

- Dimensión intrapersonal.

Es valiosa la interpretación de las emociones, incluso las que se relacionan con las experiencias diversas de lo emocional, para conocer nuestras emociones, ya sea por decisión consciente o acciones no conscientes cotidianas.

Las calificaciones elevadas en esta dimensión integrada indican sujetos que tienen relación con sus emociones, disfrutan de lo que son y expresan optimismo en lo que desarrollan. Estos sujetos son competentes para transmitir sus emociones y son autónomos, muy sólidos y con mucha confianza de sí mismos.

- Implica las destrezas y conductas intrapersonales. Capacidad para diferenciar las expresiones emotivas de otros, interpretando rasgos gestuales expresivos que son de significado general en cuanto a emociones se refiere. Así mismo permite la interacción cargada de empatía y sintonía con las acciones de los demás. En síntesis, es interpretar las expresiones emotivas de uno mismo y las de otros con o sin signos evidentes para poder interactuar exitosamente. Comprende las siguientes dimensiones:



- Empático. Destreza para reconocer , interpretar y valorar adecuadamente los sentimientos de otros.

-Interacción grupal. Destreza que permite gestionar y sostener vínculos recíprocos exitosos encamados por una buena interacción con los demás dentro de un contexto dado.

- Compromiso grupal. Destrezas que gestionan las emociones propias para representamos como un agente cooperativo, y asertivo dentro de un conjunto social productivo. (Ugarriza y Pajares, 2005)

• Dimensión interpersonal.

Destrezas para diferenciar las expresiones emocionales de los otros, a través de la interpretación de expresiones kinésicas que han sido consensuadas con ciertos significados denotativos de valor emocional. Así mismo, implica comprometerse y asumir las necesidades emotivas de los otros. Resumiendo, interpretar y gestionar nuestras emociones y las de los otros, nos permite enfrentar con éxito diferentes situaciones adversas.

Verificación de uno y sus emociones, Los sujetos con inteligencia intrapersonal son expertos en mirar hacia adentro y descubrir sus propios sentimientos, motivaciones y metas. Son esencialmente introspectivos. Se analizan y buscan la comprensión. Las personas con inteligencia intrapersonal son intuitivas y usualmente introvertidas. Aprenden de forma independiente y a través de la reflexión.

La palabra intrapersonal significa "dentro del yo", por lo que «inteligencia intrapersonal» es otro término para autoconciencia o introspección. Es parte de la propuesta teórica de Gardner sobre las inteligencias múltiples. Las personas que tienen una alta inteligencia intrapersonal son conscientes de sus emociones, motivaciones, creencias y metas. Saben lo que les gusta, lo que no les gusta, quiénes son y lo que quieren hacer. Esto no es lo mismo que interpersonal o socialmente calificado. Intra significa «dentro» o "interno". (Ugarriza y Pajares, 2005)

Es valiosa la interpretación de las acciones emotivas, incluso las variedades emocionales experienciales, para ser conscientes de sus propias emociones, por elección consciente o elección inconsciente.

Las calificaciones buenas en esta dimensión, corresponden a sujetos seguros y autónomos, quienes han desarrollado bastante sus destrezas sociales y por ello se interrelacionan adecuadamente con los otros agentes de su entorno.

- Conocimiento propio. Destrezas para identificar nuestras propias emociones y poder determinar el origen o causa que permiten la aparición de las mismas.
- Pensamiento asertivo. Destrezas para transmitir nuestros pensamientos, emociones y subjetividades sin agredir a los otros agentes de nuestro entorno, respetando cada uno de sus atributos particulares de los mismos.
- Concepto propio. Destrezas que posibilitan interpretarse y asumirse, comprendiendo nuestras cualidades, debilidades y fortalezas, así mismo las amenazas y oportunidades.
- Realización propia. Destrezas para lograr lo que nos corresponde, según nuestros sueños y proyectos personales, implica la autogestión, la autodirección, la seguridad de nuestras acciones o ideas para sentirnos independientes emotivamente en cada decisión o acción que tomamos (Ugarriza y Pajares, 2005).

• Dimensión para adaptarse

Manejo de expresiones pertinentes en cuanto a léxico o intenciones emocionales en general. Manejo adecuado de la interacción social, enfrentando problemas grupales de emociones conflictivas, empleando acciones organizadas de regulación propia, tales como el manejo de situaciones estresantes, comportamientos con evitaciones, que contribuirán a la resolución de problemas grupales de emociones conflictivas.

Las calificaciones altas indican que se trata de sujetos con flexibilidad emocional, seguros de enfrentar escenarios conflictivos, llenos de asertividad para soluciones apropiadas. Estas calificaciones están preparadas para sujetos que pueden enfrentar exitosamente diversos conflictos en su diario interactuar con otros agentes de su entorno.

Sugiere las siguientes dimensiones:

- Pensamiento resolutivo. Destrezas para reconocer las dificultades y gestionar u ofrecer soluciones.
- Visión de la realidad. Destrezas para comprobar la reciprocidad entre la realidad y a la experiencia propia.
- Adecuación. Destrezas para adaptarse a situaciones imprevistas y mutables con regulación pertinente de ideas y sentimientos o conducta en general (Ugarriza y Pajares, 2005)

• Control del estrés o presión:

Los sujetos con calificaciones altas pueden tolerar la presión o estrés emocional sin abandonar la regulación emotiva. Casi siempre pueden reflejar tranquilidad, paz y calma, no expresan impulsos peligrosos. Se desenvuelven en trabajos llenos de tensión y peligro. Normalmente estarán laborando en áreas de seguridad, vigilancia, auxilio, medicina, proyección social o relacionadas a las áreas mencionadas.

Mide la capacidad para el manejo y la autorregulación de las emociones en las situaciones estresantes

Implica los subdimensiones posteriores:

- Control de situaciones estresantes. Destrezas para tolerar la presión o estrés emocional sin perder la regulación emotiva. Casi siempre pueden reflejar tranquilidad, paz y calma, no expresan impulsos peligrosos.
- Manejo impulsivo. Autocontrol de las reacciones impulsivas y control de la reacción emocional. (Ugarriza y Pajares, 2005).

- Zona de la percepción del ánimo.

Ugarriza y Pajares (2005) cuando uno alcanza una buena competencia emocional se percibe como auto eficiente, auto eficaz; se acepta como es, asume su devenir intrapersonal e interpersonal en función de su bagaje cultural. Las buenas calificaciones representan sujetos optimistas, llenos de esperanza, felices, que contagian su alegría y se convierten en un eje vital al interrelacionarse con los demás.

Esta zona implica los subcomponentes:

- Felicidad. Destrezas para sentirse completo con su experiencia de vida, capaz de entretenerse consigo mismo y con los demás, divertido, alegre y muy entusiasta.
- Optimismo. Destrezas para percibir lo mejor de su entorno con mucha buena vibra a pesar de lo adverso y negativo que se muestre el escenario a enfrentar (Ugarriza y Pajares, 2005).



2.- Justificación

La investigación se justifica por los siguientes aspectos:

Tiene notabilidad científico-social, dado que posee un marco teórico que sustenta la investigación que atiende a una problemática social común en nuestro contexto ya sea temporal o de espacio, descrita en los párrafos anteriores.

Es de actualidad debido a que los malos resultados en los aprendizajes de estudiantes son muy comunes y los conflictos en la convivencia son muy frecuentes.

Tiene implicancia práctica puesto que ayudará a entender otros conflictos y propondrá soluciones a los mismos desde la superación de las debilidades encontradas en el desarrollo del perfil emocional de los estudiantes investigados.

Es factible debido a que se dan todas las condiciones para su realización (tiempo, espacio, disposición y colaboración de expertos).

3.- Problema

La convivencia es un eje fundamental en cualquier actividad humana, es gracias a ella que se pueden construir o asumir varias de nuestras rutinas y conocimientos; en otras palabras, somos lo que nuestra convivencia determina. La vida en la escuela está marcada por la forma en la que la comunidad educativa convive, los aprendizajes fundamentales de un estudiante serán determinados por la forma en la que convive (con sus compañeros, docentes u otros agentes educativos). La convivencia está enmarcada o parametrada por el desarrollo de diferentes emociones o respuestas emocionales; las emociones o inteligencia emocional es un campo poco estudiado y utilizado adecuadamente por las escuelas en general, situación que debería darse a la inversa.

Lo explicado anteriormente nos sugiere varias posibilidades de interrelacionar los resultados educativos de nuestros estudiantes; por un lado, podemos asumir que los aprendizajes no tiene el éxito deseado por que los estudiantes (que deberían construir conocimientos y adoptar rutinas cognitivas) no logran el objetivo deseado pues sus relaciones humanas no son las ideales ya sea por rasgos emocionales internos o externos; pero por otro lado, podríamos inferir que muchos de los conflictos sociales

que se observan en la cotidianidad son resultados de una deficiente convivencia, provocada por un mal desarrollo del perfil emocional.

La situación descrita no es ajena a los aprendices del último año de la I. E. "Dunalastair" de Arequipa, por ello buscamos analizar el grado de desarrollo del Perfil emocional de este grupo de jóvenes.

¿Cuál será el nivel de desarrollo del perfil emocional de los estudiantes del quinto año de secundaria de la institución educativa particular "Dunalastair" de Arequipa?

4.- Conceptualización y operacionalización de las variables

En este trabajo la variable de estudio está comprendida por la inteligencia emocional. Gardner (1983) según Emst-Slavit (2001) hablaría de una destreza para solucionar conflictos o producir interacciones sociales de valor cultural para el grupo. Por eso la definición de Gardner sobre "inteligencia" posibilita identificar la presencia de otras inteligencias en un mismo sujeto. Adicionalmente, para Gardner, sería valioso entender como cada sujeto expresa su inteligencia emocional, por encima de cuan inteligente es; ya que, está última supone varias clases y sería difícil medirla con sólo algunas pruebas.

Salovey y Mayer, son defensores de esta propuesta; ellos asumían que los conflictos se resuelven con la presencia de las emociones; por encima de apoyar a la adecuación con el contexto al que se enfrentan los sujetos. Visto de esta forma, expresan una idea funcional de la emoción, ya que apelan a la definición de inteligencia en la que se le considera como la destreza para adecuarse a un contexto en permanente cambio. (Stenberg y Kaufman, 1998 citados por Fernández y Extremera, 2005) Por lo tanto, la inteligencia emocional vincula las expresiones emotivas y el pensar, debido a que es una destreza que asume como principio el trabajo del conocimiento de las emociones, de manera que el razonar emotivo que realicemos sea el mejor y más adecuado. (Mayer y Salovey 1997, citados por Fernández y Extremera,

2005).

Bar - On (1997) asume que a la inteligencia emocional es una asociación de destrezas emotivas propias y grupales que inducen nuestras respuestas para adecuamos a las exigencias del contexto. De esta forma, la inteligencia emocional, ajena al nivel cognitivo se convierte en un rasgo valioso para el triunfo en nuestras diarias exigencias sociales, involucrando en ello la tranquilidad total de nuestras emociones.

INTELIGENCIA EMOCIONAL			
Dimensiones	Indicadores	Items	Escala de medición
Componente Intrapersonal CEIA	Comprensión de sí mismo(CM)	7,9,23,35,63,88,116	Likert (1-5) 1=rara vez o nunca es mi caso. 2=pocas veces es mi caso 3= a
	Asertividad (AC)	22,37,67,82,96,111,126	
	Autoconcepto (AC)	11,24,40,56,70,85,100,114,129	
	Autorrealización (AR)	6,21,36,51,66,81,95,110,125	
	Independencia(IN)	9, 19,32,48,92, 107,121	
Componente interpersonal CEIE	Empatía (EM)	18,44,55,61,72,98,119,124	
	Relaciones interpersonales (RI)	10,23,31,39,55,62,84,99, 113, 128	
	Responsabilidad Social (RS)	16,30,46,61,72,76,90,98,104,119	

Componente de adaptabilidad CEAD	Solución de problemas(SP)	1,15,29,45,60,75,89,118	veces es ml caso 4=muchas veces es ml caso 5= con much frecuencia es ml caso
	Prueba de la realidad(PR)	8,35,38,53,68,83,88,97,112,12 7	
	Flexibilidad(FL)	14,28,43,59,74,87,103,131	
Componente manejo de estrés CEME	Tolerancia al estrés(TE)	4,20,33,49,64,78,93,108,122	
	Control de impulsos(CI)	13,27,42,58,73,86,102,117,130	
Componente del estado de ánimo en general CEAG	Felicidad(FE)	2,17,31,31,47,62,77,91,105,12 0	
	Optimismo(OP)	11,20,26,54,80,106,108,132	

Fuente: Elaboración autónoma, considerando la propuesta de Bar On 1- CE.

5.- Hipótesis

Por ser un estudio descriptivo, no se presenta hipótesis.

6.- Objetivos

6.1 Objetivo general

Determinar el nivel desarrollo del perfil emocional de los estudiantes del quinto año de secundaria de la institución educativa particular "Dunalastair" de Arequipa.

6.2 Objetivos Específicos

- a) Identificar el nivel de desarrollo del componente intrapersonal de los estudiantes del quinto año de secundaria de la institución educativa particular "Dunalastair" de Arequipa.
- b) Identificar el nivel de desarrollo del componente interpersonal de los estudiantes del quinto año de secundaria de la institución educativa particular "Dunalastair" de Arequipa.
- c) Identificar el nivel de desarrollo del componente de adaptabilidad de los estudiantes del quinto año de secundaria de la institución educativa particular "Dunalastair" de Arequipa.
- d) Identificar el nivel de desarrollo del componente manejo del estrés de los estudiantes del quinto año de secundaria de la institución educativa particular "Dunalastair" de Arequipa.
- e) Identificar el nivel de desarrollo del componente estado de ánimo de los estudiantes del quinto año de secundaria de la institución educativa particular "Dunalastair" de Arequipa.

METODOLOGÍA

1.- Tipo y diseño de la investigación:

La investigación es de tipo descriptivo transversal. La investigación transversal se conceptualiza como un tipo de investigación observacional que discrimina datos de variables acopiadas en un periodo de tiempo en base a una población muestra o subconjunto predefinido. Este tipo de investigación puede ser definida como estudio de corte transversal, estudio transversal y estudio de prevalencia.

El diseño de investigación es descriptiva, buscando enumerar emociones y actitudes, detallando como son y sus manifestaciones, pretendiendo explicar las cualidades, rasgos y los perfiles emocionales de los encuestados.

En el siguiente esquema se puede apreciar el diagrama de trabajo asumido en la investigación.



Donde:

M = Muestra

O1 = Estudio que se hace a la inteligencia emocional de los aprendices de quinto año de educación secundaria del colegio "Dunalastair" Arequipa.

2.- Población y muestra

2.1. Población

La población estuvo constituida por los estudiantes de *Sto* año de secundaria de la institución educativa "Dunalastair" del año lectivo 2019.

2.2. Muestra

Es censal, dado que se trabajó con todos los sujetos de estudio.

ALUMNOS MATRICULADOS

Varones	25
Mujeres	30
TOTAL	55

Fuente: Nomina de matrícula del año 2019 de *Sto* de secundaria

Se aplicó un muestreo aleatorio simple. En primer lugar, para lograr un grupo representativo se trabajó un muestreo aleatorio simple (M.A.S.) consiguiendo una suma de 55 aprendices.

3.- Técnica e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad:

Para este estudio se aplicó como técnica de recolección de datos, la técnica psicométrica, puesto que a través de ítems posibilita recolectar datos cuantificables para una siguiente revisión. Este test se ejecutó a los aprendices de quinto grado de secundaria el 13 de noviembre del 2019, según cronograma.

La herramienta de recolección de datos empleada fue la adaptación peruana del cuestionario de Bar - On I- CE, compuesta por 133 ítems en escala Likert (1-5) distribuidos en quince subcomponentes, a su vez organizados en cinco componentes: Interpersonal, Intrapersonal, Adaptabilidad, Manejo de estrés y Estado de ánimo en general; con la intención de poder medir el nivel de cociente emocional de particular.

La herramienta empleada es válida y de confianza, puesto que se aplicó el Inventario de Bar - On en la tarea de adecuación para uso experimental en el Perú, de Abanto, Higuera y Cueto (2000), los que interpretaron las pautas más importantes del *Manual técnico del inventario de cociente emocional* (Bar- On, 1997) y propusieron prescripciones detalladas en cocientes emocionales para comprender las calificaciones directas del inventario, pautas que fueron adaptadas para trabajadas para una población peruana de 1.246 personas de ambos géneros, con una edad que se encontraba ubicada sobre los 16 y más de 40 años. No se especifica información local relacionada a la confiabilidad y valía de la herramienta, más se limita a explicar y describir datos relacionados con los resultados finales.

Escurra y colaboradores (2000) construyeron una herramienta para comprobar la inteligencia emocional en función del esquema sugerido por Mayer y Salovey (1993). En función de la interpretación de factores exploratorios confirmados, confirman la presencia de un elemento frecuente en las cinco dimensiones interpretadas. Todo lo dicho justifica la validez y confianza de la herramienta, permitiendo su uso para la indagación científica.

Ahora presentaremos la ficha técnica de la herramienta explicada.

Ficha técnica del test de cociente emocional de BarOn

- Nombre Original: EQ-I Barün Emotional
Quotient inventory
- Autor: Reuven Bar-On
- Procedencia: Toronto-Canada
- Adaptación Peruana: Nelly Ugarriza Chavez
- Administración: Individual o Colectiva.
- Tipo: Cuadernillo.
- Duración: Sin límites de tiempo. Aproximadamente de 30 a 40 minutos.
- Aplicación: Sujetos de 15 años a más.
Nivel lector de 6to grado de primaria
- Puntuación: Calificación Manual o Computarizada
- Significación: Estructura factorial: 1 CE-T -5
Factores componentes 15 subcomponentes
 - Tipificación: Baremos Peruanos
 - Usos: Educativo

- Materiales y de Perfiles (A- B
Cuestionario que contiene los ítems del I-CE, Hoja de respuestas, Planilla de Corrección, Hoja de resultados .

4.-Análisis y procesamiento de la información:

La ejecución de la herramienta Inventario de Cociente Emocional de Barún I-CE fue realizada de forma grupal, bajo explicación de prescripciones y/o pautas a los aprendices evaluados.

Antes de la interpretación de datos, esta investigación consideró las pautas sugeridas para su uso de la herramienta de Bar On I. CE, que sugiere que si el total de la calificación emocional tiene ocho o más ítems omitidos se anula; los componentes AC, AR, RI, RS, PR, TE, CI, FE que contengan nueve o más ítems podrán tolerar no más de tres omitidos, los subcomponentes CM, EM, FL, SP y OP que tienen ocho ítems podrán tolerar no más de dos omisiones, por último los componentes AS e IN con siete ítems solo podrán tolerar uno omitido. Una validación extra indica que, si el Ítem 133 ofrece una puntuación inferior a cuatro, invalidará todo el cuestionario.

Validada la muestra con cincuenta y dos cuestionarios, pasamos a conseguir los calificativos de los sub componentes, identificando en las hojas los ítems negativos para invertir el puntaje y luego adicionar los valores totales de los ítems; después se promedió los cinco componentes IA, IE, AD, ME Y AG adicionando los subcomponentes que los integraban; por último, el calificativo final de inteligencia emocional. Después de esto se logró los calificativos promedio, se proyectó en función de los calificativos directos de los subcomponentes y de los componentes en función de un promedio de cien y una desviación estándar de quince, transformación que posibilitó la contrastación de la escala dentro de un mismo encuestado o del grupo de trabajo. Se aplicó el mismo procedimiento para lograr el calificativo estándar CEdi I-CE.

La interpretación de resultados se organizó en cuadros de entrada doble (relación de los calificativos estándar e institución educativa/ grupo) datos de frecuencia datos porcentuales para interpretar las dimensiones del I-CE y el CET considerando los calificativos estándar de la herramienta:

:569 (Muy baja) Competencia emocional en extremo por debajo del promedio, entre 70-85 (Baja) Competencia emocional por debajo del promedio, entre 86-114 (Promedio) Competencia emocional adecuada, de 115-129 (Alta) Capacidad emocional desarrollada, y por último de 130 (Muy alta) Competencia emocional muy desarrollada, en extremo alta. La discriminación de la información se trabajó en Excel, cuadros de cálculo.

Aspectos éticos

Este trabajo asumió los posteriores:

Respeto al trabajo intelectual ("El Inventario de Cociente emocional de Barün I-CE"), ejecución de las herramientas de sin sesgo subjetivo, cuidado de la identificación de cada participante como parte del grupo de estudio, respeto a los participantes, honestidad en la obtención de los datos.

RESULTADOS

Tabla 1:

Perfil Emocional

COMPONENTE	Inventario emocional		Intrapersonal (CEIA)		Interpersonal (CEIE)		Adaptabilidad (CEAD)		Manejo del estrés (CEME)		Estado de Ánimo General (CEAG)	
	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%	#	%
Muy Bajo	3	6	2	4	7	13	3	6	0	0	4	8
Bajo	15	29	10	19	20	38	23	44	14	27	18	34
Promedio	23	44	30	58	19	37	22	42	33	63	26	50
Alto	9	17	7	13	4	8	3	6	4	8	3	6
Marcadamente Alto	2	4	3	6	2	4	1	2	1	2	1	2
TOTAL	52	100%	52	100%	52	100%	52	100%	52	100%	52	100%

Fuente: Inventario emocional Bar On I CE.

Fecha: 15 de noviembre del 2019

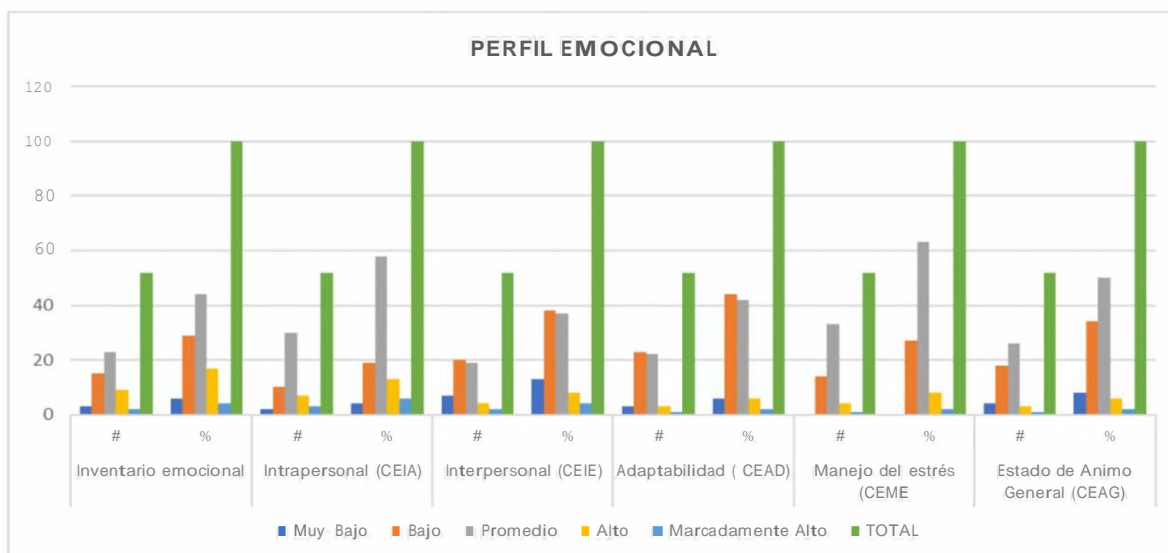


Figura 1: Perfil emocional

El cuadro nos muestra que hay un alto porcentaje de estudiantes con un bajo desarrollo de inteligencia emocional. Las causas pueden ser diversas, desde el entorno familiar, las relaciones humanas en la escuela o colegio, la influencia de los más media, entre otros.

Este porcentaje provoca diferentes dificultades; ya sea, en el ámbito académico, familiar o en la convivencia dentro de la comunidad en general.

Tabla 2

Componente de inventario emocional

Nivel CIE	N° DE ALUMNOS	PORCENTAJE
Muy Bajo	3	6
Bajo	15	29
Promedio	23	44
Alto	9	17
Marcadamente Alto	2	4
TOTAL	52	100%

Fuente: Inventario emocional Bar On I CE.

Fecha: 15 de noviembre del 2019

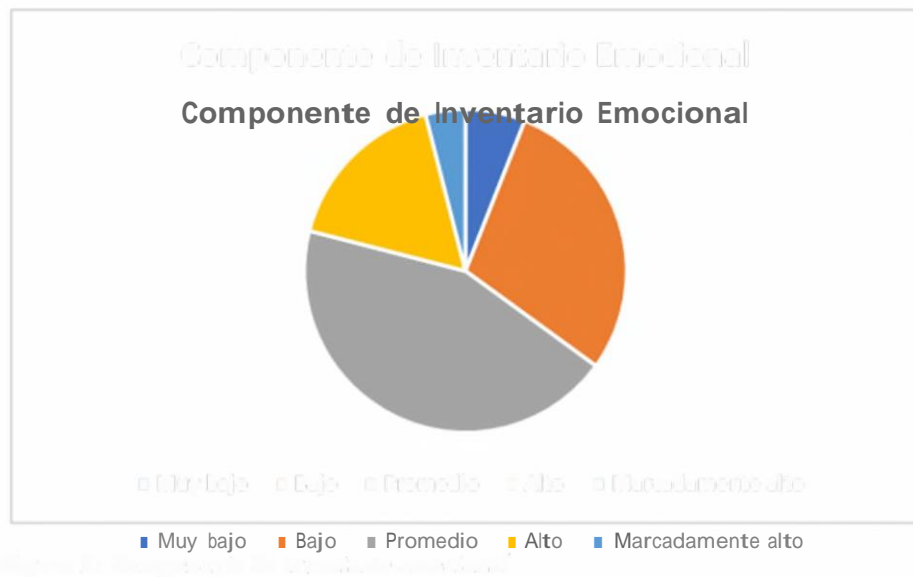


Figura 2: Componente de inventario emocional

En la tabla, considerando el cociente de inteligencia emocional el 44% de los aprendices de quinto año de secundaria obtuvo un nivel promedio, eso muestra que más del 65% de los estudiantes presenta una competencia emocional apropiada. Es importante mencionar al 35% de los aprendices quienes presentaron una competencia emocional inferior a lo ideal, por lo que hay que proponer actividades que nos permita mejorarla.

Tabla 3
Componente Intrapersonal (CEIA)

Nivel CEIA	Nº DE ALUMNOS	PORCENTAJE
Muy Bajo	2	4
Bajo	10	19
Promedio	30	58
Alto	7	13
Marcadamente Alto	3	6
TOTAL	52	100%

Fuente: Inventario emocional Bar On I CE.

Fecha: 15 de noviembre del 2019



Figura 3: Componente Intrapersonal (CEIA)

En el cuadro, con relación al componente CEIA, se encuentra a un 58% de los aprendices de quinto año de secundaria que obtuvieron un estrato promedio, lo cual muestra que más del 77% de los aprendices muestra una competencia emocional intrapersonal ideal. Es importante mencionar al 23% de los aprendices que mostraron una competencia emocional intrapersonal por debajo del promedio, por lo cual hay que realizar mejoras a través de propuestas de trabajo interactivo.

Tabla 4

Componente Interpersonal (CEJE)

Nivel CEIE	Nº DE ALUMNOS	PORCENTAJE
Muy Bajo	7	13
Bajo	20	38
Promedio	19	37
Alto	4	8
Marcadamente Alto	2	4
TOTAL	52	100%

Fuente: Inventario emocional Bar On I CE.

Fecha: 15 de noviembre del 2019

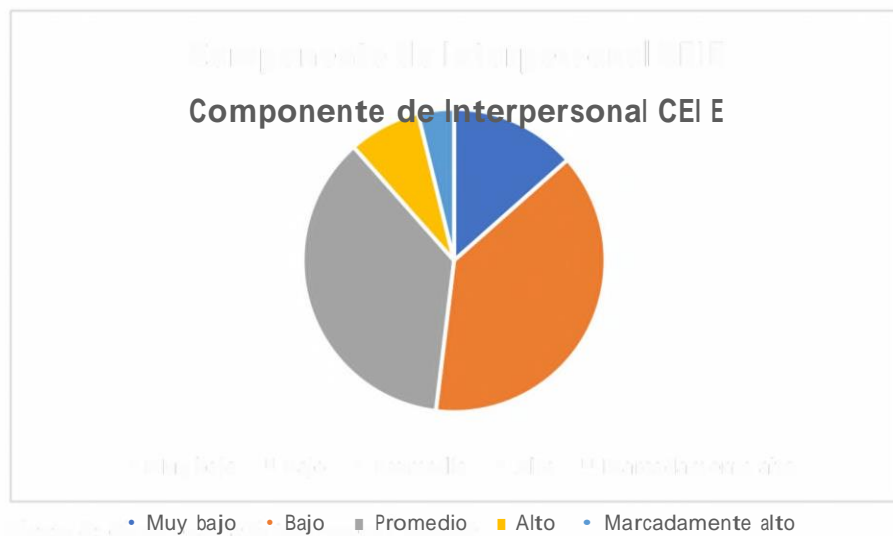


Figura 4: *Componente Interpersonal (CEJE)*

En el cuadro, correspondiente al componente CEIE, se encuentra que el 37% de los aprendices de quinto año de secundaria obtuvo un estrato promedio, eso muestra que el 49% de los aprendices muestra una competencia emocional interpersonal ideal. Es importante mencionar al 51% de los aprendices quienes mostraron una competencia emocional interpersonal inferior al promedio, por lo cual hay que hacer mejoras.

Tabla 5

Componente de Adaptabilidad (CEAD)

Nivel CEAD	Nº DE ALUMNOS	PORCENTAJE
Muy Bajo	3	6
Bajo	23	44
Promedio	22	42
Alto	3	6
Marcadamente Alto	1	2
TOTAL	52	100%

Fuente: Inventario emocional Bar On I CE.

Fecha: 15 de noviembre del 2019

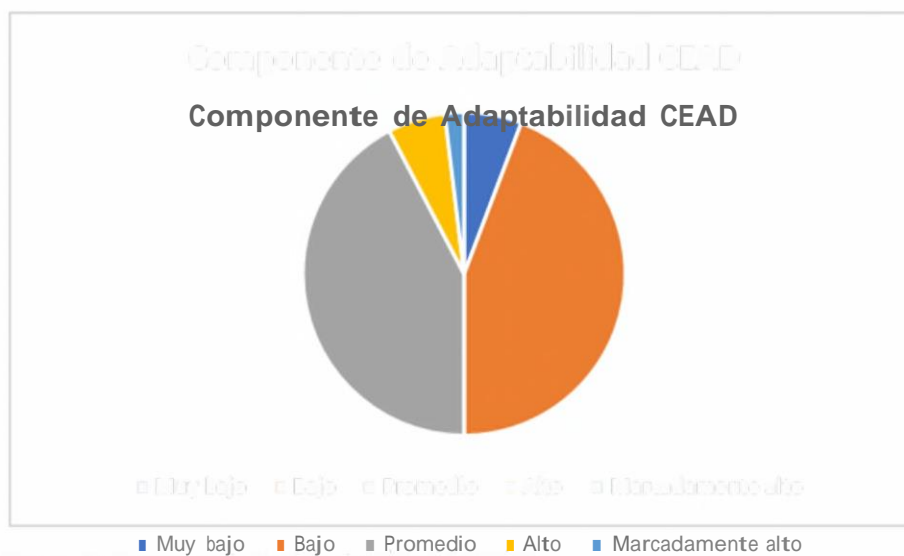


Figura 5: Componente de Adaptabilidad (CEAD)

En el cuadro que se refiere al CEAD, se percibe que el 42% de los aprendices de quinto año de secundaria obtuvo un estrato medio, lo que nos sugiere que la mitad de los aprendices muestra una competencia emocional interpersonal adecuada. Es importante mencionar que la mitad de los aprendices evidenció una competencia emocional interpersonal inferior a la medida ideal, por lo que hay que trabajar el cambio de ese escenario.

Tabla 6

Componente Manejo del estrés (CEME)

Nivel CEME	N° DE ALUMNOS	PORCENTAJE
Muy Bajo	0	0
Bajo	14	27
Promedio	33	63
Alto	4	8
Marcadamente Alto	1	2
TOTAL	52	100%

Fuente: Inventario emocional Bar On I CE.

Fecha: 15 de noviembre del 2019

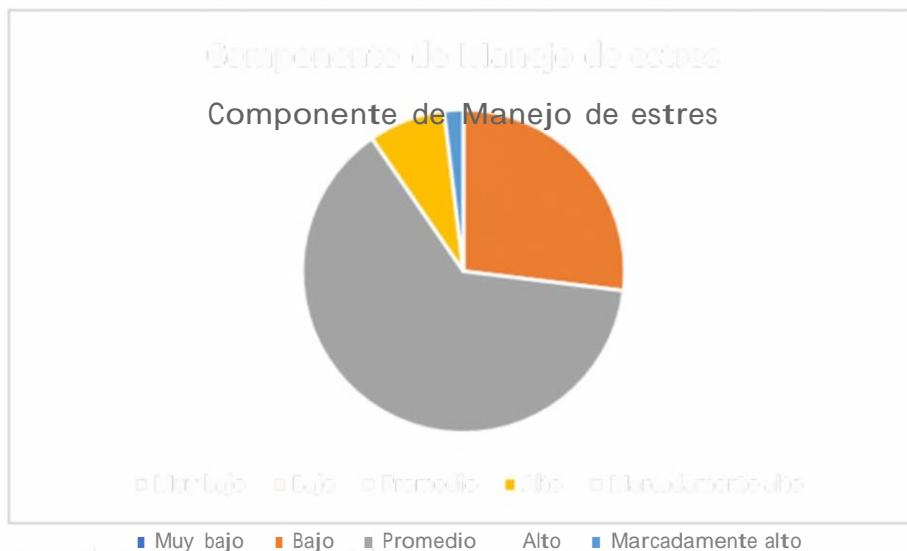


Figura 6: Componente Manejo del estrés (CEME)

En el cuadro, en lo concerniente a la dimensión CEME, se percibe a un 63% de los aprendices de quinto año de secundaria mostrando un estrato medio, lo que nos sugiere que el 63% de los aprendices es competente en el manejo de las adversidades o estrés, lo que permite inferir una mejor competencia en lo emocional. Es importante mencionar que un 27% de los de los aprendices mostró una habilidad para el manejo del estrés inferior a lo ideal, lo cual induce a mejorar ese aspecto.

Tabla 7

Estado de ánimo General (CEAG)

Nivel CEAG	Nº DE ALUMNOS	PORCENTAJE
Muy Bajo	4	8
Bajo	18	34
Promedio	26	50
Alto	3	6
Marcadamente Alto	1	2
TOTAL	52	100%

Fuente: Inventario emocional Bar On I CE.

Fecha: 15 de noviembre del 2019

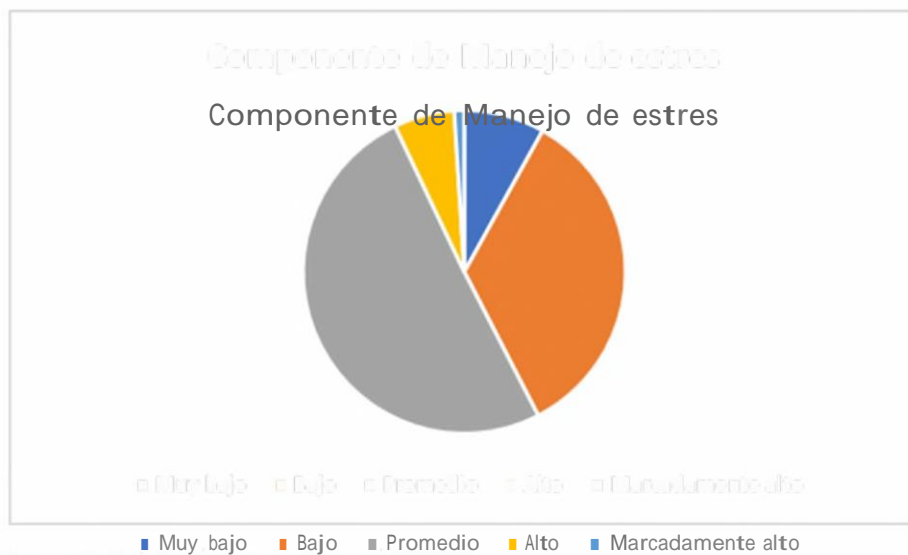


Figura 7: Estado de ánimo General (CEAG)

En el cuadro, en lo que respecta al CEAG, se percibe que la mitad de los aprendices de quinto año de secundaria muestran un nivel ideal, lo que también sugiere que un 58% de los aprendices muestra una competencia emocional cuyo estado de ánimo es el ideal. Es importante mencionar que un 42% de los aprendices presentó una competencia emocional cuyo estado de ánimo es el ideal, por lo cual hay que mejorar esa situación.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Después del procesamiento de datos podemos afirmar que el desarrollo del perfil emocional no es óptimo en el 100% de los aprendices del quinto año de secundaria de la institución educativa Dunalastair, ya que ni la tercera parte alcanza el desarrollo promedio ideal del perfil emocional, hecho que podría ser extrapolado a la mayoría de instituciones educativas del país, relación que explicaría las debilidades de formación (ya sea en el aspecto cognitivo-cognoscitivo o el personal - humano) de nuestros egresados de Educación Básica Regular.

Haciendo la comparativas con las definiciones en la fundamentación científica del presente estudio, esta inferencia se respalda en lo que sugiere Bar-On (1997), quien considerando a Salovey y Mayer (1990) asume que la competencia emocional es un conjunto de destrezas e informaciones que nos permiten interactuar con éxito en situaciones cotidianas y muchas veces adversas, de la diaria convivencia; es decir de cada cien egresados de EBR 30 carecen de esos conocimientos y habilidades que les permitirían enfrentar con éxito las demandas de su entorno. Así también, nos apoyamos en Goleman (2001) quien sugiere que el perfil emocional es una competencia que permite interpretar y gestionar las emociones de uno mismo y las de otros con los que nos relacionamos; en otras palabras, más de un tercio de nuestros aprendices encuestados no se interrelacionan adecuadamente con su entorno inmediato y consigo mismo.

Paralelamente a lo explicado, podemos sugerir que es necesario el trabajo organizado (no sólo como talleres de contingencia, que mitiguen la falta de un perfil emocional ideal) en áreas reales y permanentes que promuevan el desarrollo de esas habilidades sociales intrapersonales e interpersonales que requiere los futuros egresados de EBR, ya que sin ello, todo intento de formar personas competentes para la sociedad será truncado por la falta de manejo del estrés o la incapacidad de dominar las emociones de esos futuros ciudadanos.

De acuerdo a la tabla 2, En la tabla, considerando el cociente de inteligencia emocional el 44% de los aprendices de quinto año de secundaria obtuvo un nivel promedio, eso muestra que más del 65% de los estudiantes presenta una competencia emocional apropiada. Es importante mencionar al 35% de los aprendices quienes presentaron una competencia emocional inferior a lo ideal, por lo que hay que proponer actividades que nos permita

mejorarla. Estos resultados no tienen similitud con el trabajo de Moreno (2019) quien en sus resultados muestran que de un total de 68 estudiantes matriculados en el segundo año de la escuela primaria en una institución educativa pública en Kalaw, solo el 13,2% indica un nivel de desarrollo emocional que necesita mejorar, el 75% tiene un desarrollo emocional completo y el 11,8% tiene un alto grado de desarrollo de la capacidad emocional. En otras palabras, existe un grado adecuado en el que cada alumno puede identificar sus propios sentimientos y los de los demás, y gestionar sus emociones de manera positiva, internamente y en relación con los demás.

También, de acuerdo a la tabla 5, se percibe que el 42% de los aprendices de quinto año de secundaria obtuvo un estrato medio, lo que nos sugiere que la mitad de los aprendices muestra una competencia emocional interpersonal adecuada. Es importante mencionar que la mitad de los aprendices evidenció una competencia emocional interpersonal inferior a la medida ideal, por lo que hay que trabajar el cambio de ese escenario. Esto difiere del estudio de Barrios, Caracuzrna y Córdova (2019) resultados se encuentran para demostrar que está en el lugar más apacible. El grupo experimental 50% de los estudiantes están en proceso de aprendizaje del campo Los trabajadores sociales, durante la fase posterior a la inspección, son especialmente 100% exitosos, porque por otro lado, el grupo de control después de comprobar en el grupo de control también es 59.3% Están en proceso de estudiar en el campo de los recursos humanos sociales mientras que en la etapa posterior a la inspección 70% encontrado en el proceso. La conclusión final confirma que la aplicación del programa. La inteligencia emocional mejora enormemente el aprendizaje social individual de los estudiantes de quinto grado de primaria y secundaria No. 1248 "5 de abril" del distrito de Ate• Huaycan - 2016 ($P < 0.05$). Sin embargo, sí tiene relación con el trabajo de Porcayo (2016) donde en sus resultados indicó que el promedio más alto en factores de inteligencia emocional mientras que los niños de 12 años fueron los sujetos con la media más baja de estos factores. En conclusión, podemos determinar que los niños estudiados tienen Inteligencia emocional. Sin embargo, las habilidades deben desarrollarse aún más en sociedad porque ahí es donde obtuvieron los puntajes más bajos.

CONCLUSIONES

1. La competencia emocional de los aprendices de quinto año de secundaria no obtuvo valores ideales, debido a que no más del 44% muestra un calificativo ideal, en otras palabras, poseen una competencia o perfil emocional apropiado; adicionalmente un 29% de los aprendices ofreció un calificativo inferior y muy inferior al 6% , se concluye que los aprendices poseen los rasgos de un sujeto que ha desarrollado un bajo control de sus emociones, por lo que podemos deducir que los aprendices encuestados no enfrentan con éxito sus adversidades o situaciones complejas de convivencia y que probablemente tengan conflictos permanentes consigo mismos y con los demás de su entorno.
2. La dimensión intrapersonal CEIA obtuvo un valor ideal, debido a que el 58% de los aprendices de quinto año de secundaria muestran una competencia emocional intrapersonal óptima. Adicionalmente, el 19% de los aprendices mostró una competencia emocional intrapersonal no desarrollada, y un 4% muy bajo. Por lo que se concluye que los aprendices podrán tener una relación adecuada con sus pares de estudio y con su entorno inmediato, es decir, poseen una cualidad de gestionar sus relaciones adecuadamente para tener una interacción ideal; sin embargo, preocupa que el 23 % no alcance un nivel promedio.
3. La dimensión interpersonal CEIE obtuvo un valor ideal en un 37% de los aprendices de quinto año de secundaria, lo que refleja que menos del 50% de los aprendices una incompetencia emocional interpersonal. Además, el 38% de los estudiantes obtuvo un promedio bajo, por lo que se concluye que los estudiantes no poseen una auto conciencia y no interpretan correctamente la relación de sus emociones con su conducta, por consecuencia, no comprenden a los demás en ese aspecto emocional conductual, no poseen empatía y sentido crítico o autocrítico, no discernen adecuadamente la realidad , no construyen eficazmente sus conocimientos, no pueden establecer sus objetivos con certeza y seguridad y por lo general expresan sus incertidumbre en todo.

4. La dimensión de adaptabilidad CEAD obtuvo un calificativo ideal del 42% de los aprendices de quinto año de secundaria, eso nos señala que menos del 50% de los aprendices refieren una competencia emocional interpersonal ideal. Además, el 44% de los estudiantes obtuvo un promedio bajo, por lo que se concluye que los estudiantes no experimentan cambios los requerimientos de su contexto cotidiano en la diaria relación con otros y el mismo.
5. La dimensión de Manejo del Estres CEME obtuvo un calificativo ideal, ya que el 63% de los aprendices de quinto año de secundaria muestra una competencia emocional pertinente para el manejo del estrés. No obstante, lo preocupante es el 27% de los estudiantes que muestra una incompetencia emocional pertinente para el manejo del estrés; por lo que se concluye que los aprendices, que no manejan su estrés van a tener un deterioro cognitivo, lo que va a provocar la disminución de su capacidad de atención.
6. La dimensión de Estado de Ánimo General CEAG obtuvo un calificativo ideal debido a que el 50% de los aprendices de quinto año de secundaria muestran una competencia emocional ideal de estado de ánimo. Adicionalmente, un 34% de los aprendices mostró una incompetencia emocional ideal de estado de ánimo y un 4% por debajo de las dos señaladas; grupo que se debería atender de una manera diferente y próxima para mejorar su perfil. Esta dimensión se vincula con la propuesta de **Buenrostro, et al: (2012)** que sugiere que los sujetos que tienen un mejor desarrollo de la competencia emocional tendrán una mejor performance social laboral.
7. Una última conclusión nos invita a inferir en base al diagnóstico general, que el perfil emocional de las estudiantes está poco estimulado en el entorno escolar y familiar; situación que podría provocar bajo rendimiento escolar o aprendizajes deficientes en el contexto académico; en otro escenario, que es más peligroso aún, podría esperarse abundantes conflictos en la socialización natural de los jóvenes en el entorno social que les corresponda como ciudadanos o miembros de un grupo familiar.

RECOMENDACIONES

1. Establecer lineamientos institucionales en los colegios, que permitan organizar y planificar las actividades que fomenten y desarrollen la inteligencia emocional de manera gradual, integral e integradora.
2. Definir con precisión el nivel de desarrollo emocional de los grupos de estudiantes para poder desarrollar, nivelar y compensar dicho perfil de la inteligencia emocional de cada estudiante.
3. Es importante que los que enseñan deban propiciar un ambiente que propicie la buena interacción emocional. Estas expresiones deben darse en el plano de las señales visuales y gestuales. Durante las actividades los docentes deben propiciar emociones. La alegría, el valor y la esperanza son expresiones que ayudan a lograr aprendizajes. Es necesario propiciar escenarios de intercambio de emociones, para aprender a regularlas. La educación interesada en un sujeto con formación integral, propicia espacios de arte, danza, mimo o expresiones artísticas en general que ayuden a desarrollar este tipo de inteligencia. (Ortiz, 2000) la actitud de fortalecer el buen desarrollo logrado en el manejo y control de las emociones implica una constante inducción hacia la reiteración de acciones positivas como el auto conocimiento y valoración personal.
4. Un ambiente agradable, lleno de atenciones y cuidados, con propuestas de medición y reajustes pertinentes para las fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades de manera cotidiana y orientada al cambio mediato e inmediato, permite que se tome conciencia del desarrollo de la competencia emocional, valorando los cambios y mejoras en su interacción diaria.
5. Se debe realizar talleres de inteligencia emocional que atraiga mucho a los estudiantes y que les permita observar los beneficios de esta forma de interactuar, tanto para si como para sus pares., donde se fomente la

extrapolación emocional y se identifique la emoción a conocer y gestionar; donde se les ayude a reconocer las señales visibles de esas emociones; para que cuando se conozcan esas señales se puedan identificar los sentimientos que representan; posteriormente, se debate y comenta la forma de regular y gestionar el control de dichas emociones tanto en uno como en el otro; finalmente, se debe verbalizar la propuesta de cambio o mejora para controlar esas emociones.

6. También se pueden desarrollar juegos grupales en clase, sugiriendo que la gestión del liderazgo implica saber dirigir las emociones de uno mismo y las de los demás. Si estamos designados a dirigir a otros, debemos administrar nuestras emociones, para trasladar nuestras ideas de una manera ordenada y comprensible, usando la kinésica y proxémica adecuadamente, incluso, debemos saber desplegar nuestra seguridad y certeza como rasgos de nuestra inteligencia social, para el éxito en la interacción grupal asumida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angarita, D. y Chacón, A. (2019) Inteligencia emocional y dimensiones de la empatía en estudiantes de psicología UNAB extensión UNISANGIL como factores para el desarrollo del perfil psicológico desde las competencias. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Colombia.
- Barbey, A, Colom, R. y Grafman, J. (2013). Contribuciones prefrontales dorsolaterales a la inteligencia humana. *Neuropsychologia* 51, 1361–1369. doi: 10.1016 / j.neuropsychologia.2012.05.017
- Barling, J., Slater, F., & Kelloway, K. (2000). Liderazgo transformador e inteligencia emocional: Un estudio exploratorio. *Revista de Liderazgo y Desarrollo Organizacional*, 21(3), 157-161.
- Bar-On, R. (1997). *Inventario de cocientes emocionales Bar-On*. Toronto, Ontario, Canadá: Sistemas Multi-Salud.
- Barün, R. (1997a). Desarrollo del Barón EQ-I: Una medida de inteligencia emocional y social. 105 Convención Anual de la Asociación Americana de psicología en Chicago.
- Barün, R. (1997b). *Inventario de cocientes emocionales barOn. Manual técnico*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Bar-On, R. (2004). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Manual técnico*. Nueva York, NY: Sistemas Multi-Salud.
- Bastida, A. (2018) Sobre la inteligencia emocional. Recuperado de: <https://www.psicologia-online.com/sobre-la-inteligencia-emocional-2369.html>
- Beck, A., Rush, A., Shaw, B., & Emery, G. (1979). *Terapia cognitiva de la depresión*. Nueva York: Guilford
- Boyatzis, R. & Sala, F. (2004). El Inventario de Competencia Emocional (ECI). En Geher, G. (Ed.). *Medición de la inteligencia emocional: Terreno común y controversia*. pp 147 – 180. Nueva York: Nova Science Publishing.

- Brackett, M., Mayer, J. y Wamer, RM (2004). Inteligencia emocional y la predicción del comportamiento. *Personalidad y diferencias individuales*, 36, 1387 - 1402.
- Bradberry, T. & Greaves, J. (2005). *El Libro Rápido de Inteligencia Emocional*. Nueva York: Simon y Schuster
- Barrios, L., Caracuzma, M. y Córdova, S. (2019) Efectos de un programa de la inteligencia emocional en el aprendizaje del área de Personal Social de los estudiantes del 5to grado de educación primaria de la Institución Educativa N° 1248 "5 de abril" del distrito de Ate - Huaycán - 2016. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Carroll, J. (1993). *Habilidades Cognitivas Humanas: Un estudio de estudios analíticos de factores*. Nuevo
- Condemayta, M. y Huamani, F. (2019) Influencia de la inteligencia emocional en el clima organizacional en las agencias minoristas del cercado de Arequipa, 2019. (Tesis de grado). Recuperado de: <http://repositorio.unsa.edu.pe/bitstream/handle/UNSA/10100/THhuhefj.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Davies, M., Stankov, L. y Roberts, R. (1998). Inteligencia emocional: en busca de una construcción esquivada. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 75 , 989 - 1015. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.75.4.989>
- Faltas, I. (2017). Tres Modelos de Inteligencia Emocional. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/314283649_Tres_Modelos_de_Inteligencia_Emocional
- Figueroa, K. y Funes, M. (2018) Inteligencia emocional, empatía y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Universidad Católica de Argentina.
- Gardner, H. (1983). *Marcos de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Nueva York: Libros Básicos
- Gardner, H. (1989). *Múltiples inteligencias*. España: Kairós
- Gardner, H. (1999). ¿Quién es el dueño de la inteligencia? *El Atlantic Monthly*, 283(2), 67-76.

- Gardner, H. (2008). El 25 aniversario de la publicación de Marcos de mente de Howard Gardner: La teoría de las inteligencias múltiples. Sitio web de Harvard, 16 de septiembre de 2011, de: <http://pzweb.harvard.edu/pis/Miat25.pdf>
- Gardner, L., & Stough, C. (2002). Examinar la relación entre liderazgo e inteligencia emocional en gerentes de alto nivel. *Revista de Desarrollo de Liderazgo y Organización*, 23(2), 68-78
- Geher, G. (2004). *Medición de la Inteligencia Emocional: Terreno Común y Controversia*. Hauppauge, N Y: Nova Science Publishing.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. España: Kairós
- Goleman, D. (2006) *Inteligencia Emocional*. España: Kairós. Disponible en <https://books.google.com.pe/books?rclona>.
- Goleman, D., & Chemiss, C. (2013). *Inteligencia emocional en el trabajo*. En Kairós (ed.), *Dimensiones de personalidad*. Barcelona, España: Kairós. ISBN-13: 978-84-7254-583-2
- Grubb, W., III, & McDaniel, M. (2007). La fiabilidad de la forma corta de inventario de cociente emocional de Bar-On: ¿Cógeme si puedes. *Rendimiento Humano*, 20, 43-59.
- Guilera, LI (2007). *Más allá de la Inteligencia Emocional: Las cinco dimensiones de la mente*. International Thomson Editores Spain. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Hochschild, A.R. (1983) *The Managed Heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley, Universidad de California Prensa
- Casco, C. (1943). *Principios de conducta*. Nueva York, NY: Appleton-Century.
- Innes-Ker, A, & Niedenthal, P.M. (2002). Conceptos de emoción y estados emocionales en el juicio social y categorizaciones. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 804 – 816
- Izard, CE (2001). ¿Inteligencia emocional o emociones adaptativas? *Emoción*, 1 , 249-257.

- Kihlstrom, J. F., & Cantor, N. (2000). Inteligencia social. En R. J. Sternberg (Ed.), *Manual de inteligencia* (pág. 359–379). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.017>
- LeDoux, J.E. (2000). Circuitos de emociones en el cerebro. *Revisión Anual de Neurociencia*, 23: 155–84
- López, PN, Salovey, P. y Straus, R. (2003). Inteligencia emocional, personalidad y la calidad percibida de las relaciones sociales. *Personalidad y diferencias individuales*, 35, 641-658
- Lyubomirsky S, King LA, Diener E. (2005) Los beneficios del afecto positivo frecuente: ¿La felicidad conduce al éxito? *Boletín psicológico*. 131 : 803–855.
- MacCann, C., Matthews, G., Zeidner, M, & Roberts, R.D. (2004). La evaluación de la inteligencia emocional: Sobre los marcos, los temas y el futuro. en *Medición de la Inteligencia Emocional: Terreno común y controversia*, (ed.) G. Gehrler, pp 21 – 52: Hauppauge, NY: Nova Science Publishing
- Maguiña, C. (2018) Inteligencia emocional y clima social de relaciones en el aula en alumnos de secundaria de instituciones educativas estatales de Huaribamba Parnpas. Recuperado de: <http://repositorio.uncp.edu.pe/bitstream/handle/UNCP/3252/Magui%C3%Bl%20Lopez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Mandler, G. (1975). *Mente y emoción*. Nueva York: Wiley.
- Marchard, KA (2003). ¿La inteligencia emocional ayuda a predecir el éxito académico? *Medidas de psicología educativa*, 63 , 840 – 858.
- Mayer, J. D., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). La inteligencia emocional cumple con los estándares tradicionales para una inteligencia. *Inteligencia*, 27, 267-298
- Mayer, J. D., Roberts, R., & Barsade, S. G. (2008). Habilidades humanas: Inteligencia emocional. *Revisión Anual de Psicología*, 59, 507–536. doi:10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). ¿Qué es la inteligencia emocional? En P. Salovey & D. Sluyter (Eds.) *Desarrollo emocional e inteligencia emocional: Implicaciones para los educadores* (pp. 3-31). Nueva York, NY: Libros Básicos.

- Mayer, J., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Percibir contenido afectivo en estímulos visuales ambiguos: Un componente de la inteligencia emocional. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781.
- Mayer, J.G. & Salovey, P. (1997). ¿Qué es la Inteligencia Emocional? En P. Salovey & B. Sluyter (eds.) *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for educators* (pp 3 - 31). Nueva York: Libros Básicos
- Mayer, JD, Caruso, DR y Salovey, P. (1999). La inteligencia emocional cumple con los estándares tradicionales para una inteligencia. *Inteligencia*, 27, 267 - 298.
- Mayer, JD, Roberts, RD y Barsades, SG (2008). Habilidades humanas: inteligencia emocional. *Revisión anual de psicología*, 59, 507 - 536. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>
- Mayer, RE (2009). El constructivismo como teoría del aprendizaje versus el constructivismo como una receta para la instrucción. En S. Tobías & TM Duffy (Eds.), *Instrucción constructivista: ¿éxito o fracaso?* (pág. 184-200). Routledge / Taylor & Francis Group.
- Meshkat, M. & Nejati, R. (2017). ¿La Inteligencia Emocional depende del género? Un estudio sobre licenciatura en inglés de tres universidades iraníes. *SAGE Abierto*. 7. 215824401772579. 10.1177/2158244017725796.
- Nathanson, L., Rivers, JE, Flynn, LM y Brackett, MA (2016). Creando escuelas emocionalmente inteligentes con RULER. *Revisión de la emoción*, 8, 1 - 6.
- Palmer, B., & Stough, C. (2001). Workplace SUEIT: Prueba de Inteligencia Emocional de la Universidad de Swinburne - Informe descriptivo, Unidad de Investigación de Psicología Organizacional, Universidad de Swinburne, UA.
- Parrott, JA (2002), Piensa en privado, mantente en público. *Journal - American Water Works Association*, 94: 64-65. doi: [10.1002 /j.1551-8833.2002.tb09453.x](https://doi.org/10.1002/j.1551-8833.2002.tb09453.x)
- Pérez, N. (2013) Aportación de la Inteligencia Emocional, Personalidad e Inteligencia General al Rendimiento Académico en estudiantes de Enseñanza Superior. (tesis doctoral) Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/35698/1/tesis_nelida_perez.pdf

- Petrides, K. y Fumham, A. (2001). Rasgo de inteligencia emocional: investigación psicométrica con referencia a taxonomías de rasgos establecidos. *European Journal of Personality*, 15, 425 - 448.
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2003). Trait Emotional Intelligence: Validación conductual en dos estudios de emoción, reconocimiento y reactividad a la inducción del estado de ánimo. *European Journal of Personality*, 17, 39 - 57
- Petrides, KV y Fumham, A. (2000). Sobre la estructura dimensional de la inteligencia emocional. *Personalidad y diferencias individuales*, 29, 313 - 320. [https://doi.org/10.1016/s019-8869\(99\)00195-6](https://doi.org/10.1016/s019-8869(99)00195-6)
- Petrides, KV, Pita, R. y Kokkinaki, F. (2010). La ubicación del rasgo de inteligencia emocional en el espacio del factor de personalidad. *British Journal of Psychology*, 98, 273 - 289. doi: 10.1348 / 000712606 x 120618
- Plake, BS & Impara, JC (eds.) (1999). Suplemento al decimotercer anuario de medición mental. Lincoln, NE: Instituto Buros para la medición mental.
- Porcayo, B. (2016) Inteligencia emocional en niños. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Reddy, W.M. (2001). La navegación del sentimiento: Un marco para la historia de las emociones. Cambridge, Reino Unido: Cambridge Univ.
- Salovey, P. y Grewal, D. (2005). La ciencia de la inteligencia emocional. Indicaciones actuales en ciencia psicológica, 14, 6. doi: 10.1111 /j.0963-7214.2005.00381.x
- Scherer, K.R., Schorr, A., & Johnston, T. (2001). *Procesos de Evaluación en Emociones: Teoría, métodos, investigación*. Nueva York: Oxford University Press
- Skinner, B. F. (1938). *El comportamiento de los organismos*. Nueva York, NY: Appleton-Century.
- Tett, R.P., Fox, K.E. & Wang, A. (2005). Desarrollo y validación de una medida de autoinforme de la inteligencia emocional como un dominio de rasgos multidimensionales. *Boletín de Personalidad y Psicología Social*, 31, 859 - 888
- Thomdike, E.L. (1911). *Inteligencia animal*. Nueva York, NY: Macmillan.

- Ugarriza, N. & Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Barūn ICE:NA, en una muestra de niños y adolescentes. Lima.
- Waterhouse, L. (2006a). Inteligencias múltiples, el Efecto Mozart e inteligencia emocional: Una revisión crítica. *Psicólogo Educativo*, 41(4), 207–225.
- Waterhouse, L. (2006b). Evidencia inadecuada para múltiples inteligencias, Efecto Mozart y teorías de inteligencia emocional. *Psicólogo Educativo*, 41(4), 247–255.
- Weinberger, L. (2003). Un examen de la relación entre la inteligencia emocional, el estilo de liderazgo y la eficacia percibida del liderazgo. St Paul, MN: Swanson & Associates.
- Wilcoxon, H. (1969). Introducción histórica al problema del refuerzo. En J. Tapp (Ed.). *Refuerzo y comportamiento* (pp. 1 - 46). Nueva York, NY: Prensa Académica. York:Cambridge University Press

ANEXOS

ANEXO2

PROPUESTA PEDAGOGICA

3.1 Denominación

"Talleres para el desarrollo y fortalecimiento del perfil emocional de los aprendices del quinto año de secundaria de la institución educativa Dunalastair de Arequipa"

3.2. Justificación

Realizada el estudio sobre el desarrollo de perfil emocional de los aprendices de quinto año de secundaria de la institución educativa Dunalastair, se ha logrado comprobar que más de la tercera parte tiene debilidades en el desarrollo de cada uno de los componentes del perfil emocional; por lo tanto, se ha visto apropiado sugerir el siguiente plan para mejorar el perfil emocional de os estudiantes antes mencionados.

3.3. Objetivos

3.3.1. General

Ofrecer técnicas que promuevan el desarrollo de las habilidades del perfil emocional en cada uno de sus componentes.

3.2.2. Objetivos específicos

Desarrollar habilidades intrapersonales

Consolidar habilidades interpersonales

Mejorar el manejo del estrés

Afianzar la adaptabilidad

Promover el mejor estado de ánimo en general

3.4. Localización

El proyecto de mejora de las habilidades del perfil emocional "Talleres para el desarrollo y fortalecimiento de la competencia emocional de los aprendices del quinto año de secundaria de la institución educativa Dunalastair de Arequipa" se desarrollará en las instalaciones de la institución educativa.

3.5. Beneficiarios

3.5.1 Beneficiarios directos

Los 55 estudiantes egresados de la institución educativa Dunalastair

3.6 Planificación detallada de las actividades

	TALLERES	PROPÓSITO	CONTENIDO	TIEMPO	PRODUCTO
COMPO NENTES	SUGERIDOS				
	DESCUBRIENDO	ESTUDIANTES QUE PUEDAN	EMPATIA	10 H	ESTUDIANTE
	MIS HABILIDADES INTERPERSONALES	TENER UN MEJOR MANEJO DE SUS HABILIDADES INTERPERSONALES	COMPAÑERISMO		SCON MEJORES FORMAS DE
RELACIONAL	CONVIENDO EN ARMONIA	ESTUDIANTES QUE PUEDAN SOCIALIZAR ADECUADAMENTE CON SUS PARES	LIBERTAD Y RESPONSABILIDAD	4H	RELACIONAR SE CON SUS GRUPOS DE CONVIVENCI
	AUTOCONOCIMIEN TO PARA SU DESARROLLO EMOCIONAL	ESTUDIANTES CAPACES DE EXPRESAR SUS EMOCIONES ADECUADAMENTE	IDENTIDAD PERSONAL	6H	A ESTUDIANTES CON MEJORES CAPACIDADES DE
PERSONAL	CREACION DE UN PORTAFOLIO PERSONAL	ESTUDIANTES CAPACES DE RECONOCER Y VALORAR SUS CAPACIDADES	AUTOCONCEPTO	8H	AUTORRECON OCIMIENTO DE SUS FORTALEZAS
	PROMOVIENDO LA ADAPTABILIDAD ATRAVES DE LA CREATIVIDAD	ESTUDIANTES CON UNA ACTITUD PERSONAL PROACTIVA, ADAPTABLE Y CREATIVA, QUE REDUNDA EN UNA MAYOR	TRABAJO EN EQUIPO COMUNICACIÓN EFECTIVA	6H	y DEBILIDADES ESTUDIANTES CON MAYOR CAPACIDAD DE
SOCIAL	PROMOVIENDO LA INCLUSION Y LA ADAPTABILIDAD	CALIDAD DE VIDA PERSONAL Y PROFESIONAL. A FUTURO ESTUDIANTES CON UNA ACTITUD MAS SENSIBLE A LA DIVERSIDAD Y MEJOR ADAPTADO A LOS	DESARROLLO DE EQUIPOS COMUNICACIÓN	4H	ADAPTACIÓN A DIFERENTES ENTORNOS O CAPACES DE TOLERAR Y
	APRENDIENDO ESTRATEGIAS PARA GESTIONAR EL ESTRÉS EN CLASES	CAMBIOS ESTUDIANTES CAPACES DE TENER CONTROL SOBRE SUS EMOCIONES Y REDUCIR EL ESTRÉS	ASERTIVA GESTION EMOCIONAL AUTOCUIDADO	6H	ADAPTARSE ESTUDIANTES CON LA CAPACIDAD DE MANEJAR SUS
CONOCIMIENTO	CONOCIENDO TECNICAS PARA ELIMINAR LA	ESTUDIANTES CAPACES DE TENER CONTROL SOBRE SUS EMOCIONES NEGATIVAS	AUTOCUIDADO AUTOCONOCIMIENTO	6H	DIFERENTES EMOCIONES O DOMINIO DE SI MISMO
	ANSIEDAD DURANTE LOS	DURANTE EL PERIODO DE EVALUACIONES			

	EXAMENES				
PSICOPEDAGOGÍA GENERAL	APRENDIENDO ESTRATEGIAS PARA COMBATIR LA DEPRESIÓN	ESTUDIANTES QUE CONOCEN ESTRATEGIAS PARA PODER EXPRESAR MEJOR SUS ESTADOS DE ANIMO Y PODER ASIMISMO ENTENDER MEJOR A LOS DEMAS	AUTOESTIMA RESILIENCIA	6H	ESTUDIANTES CON SUFICIENTE MANEJO DE LAS TENSIONES DE SU VIDA DIARIA
	APRENDIENDO A SER FELIZ	ESTUDIANTES QUE PUEDAN ENFRENTARSE MEJOR A LAS DIFICULTADES DE LA VIDA DIARIA	AUTOESTIMA PROACTIVIDAD	6H	

3.7 Cronograma

ACTIVIDADES PARA US	TIEMPO				
	PERIDO 1	PERIDO 2	PERIDO3	PERIDO 4	PERIDO 5
DIMENSIONES					
INTERPERSONAL	X				
INTRAPERSONAL		X			
ADAPTABILIDAD			X		
MANEJO DE ESTRÉS				X	
ESTADO DE ANIMO					X
GENERAL					

3.8. Responsables:

- El investigador
- El equipo de psicología de la institución

3.9 Recursos

3-9.1 . Humanos

3.9.2. Institucionales

3.10. Etapa de seguimiento y comprobación

Este periodo de acompañamiento y comprobación del programa se hará a través de informes al cierre de cada taller o mes de trabajo.

ANEXO 3:

MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMA	HIPÓTESIS	OBJETIVOS	VARIABLES
<p>¿Cuál será el nivel de desarrollo del perfil emocional de los estudiantes del quinto año de secundaria de la institución educativa particular "Dunalastair" de Arequipa?</p>	<p>Por ser un estudio descriptivo no se presenta hipótesis.</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar el nivel desarrollo del perfil emocional de los estudiantes del quinto año de secundaria de la institución educativa particular "Dunalastair" de Arequipa.</p> <p>Objetivos Específicos</p> <p>a) Identificar el nivel de desarrollo del componente intrapersonal de los estudiantes del quinto año de secundaria de la institución educativa particular "Dunalastair" de Arequipa.</p> <p>b) Identificar el nivel de desarrollo del componente interpersonal de los estudiantes del quinto año de secundaria de la institución educativa particular "Dunalastair" de Arequipa.</p> <p>c) Identificar el nivel de desarrollo del componente de adaptabilidad de los estudiantes del quinto año de secundaria de la institución educativa particular "Dunalastair" de Arequipa.</p> <p>d) Identificar el nivel de desarrollo del componente manejo del estrés de los estudiantes del quinto año de secundaria de la institución educativa particular "Dunalastair" de Arequipa.</p> <p>e) Identificar el nivel de desarrollo del componente estado de ánimo de los estudiantes del quinto año de secundaria de la institución educativa particular "Dunalastair" de Arequipa.</p>	<p>Perfil emocional</p>