



UNIVERSIDAD
AUTÓNOMA
DE ICA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ICA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD
PROGRAMA ACADÉMICO DE PSICOLOGÍA

TESIS

“INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CLIMA SOCIAL ESCOLAR
EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA PÚBLICA DE VITARTE- UGEL 06, 2022”

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

Calidad de vida, resiliencia y bienestar psicológico

PRESENTADO POR:

GERALDINNE FIORELA CABANA GUEVARA

ROSA DORKAS ZEGARRA RAYAN

Tesis desarrollada para optar el título profesional de licenciada
en psicología

DOCENTE ASESOR:

Dr. Yreneo Eugenio Cruz Telada

Código ORCID N° 0000-0002-3770-1287

CHINCHA, ICA,

2022

CONSTANCIA DE APROBACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Chincha, 12 de Octubre del 2022

Dr. JUANA MARIA MARCOS ROMERO
DECANA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

Presente. -

De mi especial consideración:

Sirva la presente para saludarle e informar que las bachilleres: Rosa Dorkas Zegarra Rayan, con DNI N° 48218855 y Geraldinne Fiorela Cabana Guevara, con DNI N° 47547391 de la Facultad Ciencias de la Salud del programa Académico de psicología, ha cumplido con presentar su tesis titulada: “inteligencia emocional y clima social escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de vitarte- ugel 06, 2022” con mención.

APROBADO(A):



Por lo tanto, queda expedito para la revisión por parte de los Jurados para su sustentación.

Agradezco por anticipado la atención a la presente, aprovecho la ocasión para expresar los sentimientos de mi especial consideración y deferencia personal.

Cordialmente,



Asesor: Dr. Yreneo Eugenio Cruz Telada
Código ORCID N° 0000-0002-3770-1287

DECLARATORIA DE AUTENCIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Yo, Rosa Dorkas Zegarra Rayan identificado(a) con DNI N°48218855 y Geraldinne Fiorela Cabana Guevara, identificado(a) con DNI N°47547391, en nuestra condición de estudiantes del programa de estudios de taller de tesis de la Facultad de psicología en la Universidad Autónoma de Ica y que habiendo desarrollado la Tesis titulada: “Inteligencia emocional y clima social escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de vitarte- ugel 06, 2022”, declaramos bajo juramento que:

- a. La investigación realizada es de nuestra autoría
- b. La tesis no ha cometido falta alguna a las conductas responsables de investigación, por lo que, no se ha cometido plagio, ni auto plagio en su elaboración.
- c. La información presentada en la tesis se ha elaborado respetando las normas de redacción para la citación y referenciación de las fuentes de información consultadas. Así mismo, el estudio no ha sido publicado anteriormente, ni parcial, ni totalmente con fines de obtención de algún grado académico o título profesional.
- d. Los resultados presentados en el estudio, producto de la recopilación de datos son reales, por lo que, el(la) investigador(a) no ha incurrido ni en falsedad, duplicidad, copia o adulteración de estos, ni parcial, ni totalmente.
- e. La investigación cumple con el porcentaje de similitud establecido según la normatividad vigente de la Universidad (no mayor al 28%), el porcentaje de similitud alcanzado en el estudio es del:

21%

Autorizamos a la Universidad Autónoma de Ica, de identificar plagio, autoplagio, falsedad de información o adulteración de estos, se proceda según lo indicado por la normatividad vigente de la universidad, asumiendo las consecuencias o sanciones que se deriven de alguna de estas malas conductas.

Chincha Alta, 12 de Octubre del 2022



Rosa Dorkas Zegarra Rayan
DNI: 48218855



Geraldinne Fiorela Cabana Guevara
DNI: 47547391

Asesor

DR. YRENEO EUGENIO CRUZ TELADA

Miembros del jurado

- Dr. Hernando Martin Campos Martínez
- Dr. William Esteban Chu Estrada
- Dr. Jorge Campos Martínez

DEDICATORIA

En primer lugar, dedicamos este trabajo a Dios y seguidamente a nuestros padres, hermanos, amigos y familiares por ser guía y modelo de sacrificio, compromiso y fortaleza quienes han estado presente en todo momento haciendo realidad esta meta que hemos cumplido.

AGRADECIMIENTOS

Ante todo, a Dios por el soporte en todas las órdenes que nos otorgó con la finalidad de cumplir nuestros anhelos de ser profesionales, a la familia por brindarnos apoyo y comprensión durante el desarrollo de la carrera.

A nuestros docentes que a diario se preocuparon por nuestra formación académica, a nuestros asesores por su valiosa aportación en el desarrollo de esta investigación.

A la Universidad Autónoma de Ica y a la Facultad de psicología, a la institución educativa de Vitarte. por facilitarnos la población de estudio para poder llevar a cabo esta Investigación.

De manera muy especial al Dr. Yreneo Eugenio Cruz Telada por sus enseñanzas y paciencia como asesor durante el desarrollo y culminación de la presente tesis de investigación.

RESUMEN

Objetivo: Demostrar la relación entre inteligencia emocional y clima social escolar en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública de Vitarte – UGEL 06, 2022.

Métodos y materiales: Estudio de tipo cuantitativo, nivel de investigación descriptivo correlacional, de diseño no experimental. La población está constituida por 160 estudiantes de secundaria, el muestreo fue no probabilístico, los instrumentos utilizados fueron la escala Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) y el cuestionario de Escala de Clima Social Educativo (CES) de Moos.

Resultados: En el nivel inteligencia emocional los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública de Vitarte – UGEL 06, presentaron un nivel medio (53.1%). Asimismo, en la dimensión de atención emocional presentaron un nivel medio (60.0%); la claridad emocional fue de un nivel medio (56.3%. También, en la dimensión reparación emocional presentaron un nivel medio (46.3%). Finalmente existe relación positiva muy baja entre la inteligencia emocional y clima social escolar ($p= 0.713 > 0.05$; Rho: .029).

Conclusiones: Que, existe relación positiva muy baja entre la inteligencia emocional y clima social escolar ($p= 0.713 > 0.05$; Rho: .029) en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte - UGEL 06.

Palabras claves: inteligencia emocional, clima social escolar y reparación emocional.

ABSTRACT

Objective: To demonstrate the relationship between emotional intelligence and school social climate in secondary school students of a Vitarte Public Educational Institution - UGEL 06, 2022.

Methods and materials: Quantitative study, level of descriptive correlational research, non-experimental design. The population consists of 160 high school students, the sampling was non-probabilistic, the instruments used were the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) and the Moos Educational Social Climate Scale (CES) questionnaire.

Results: At the emotional intelligence level, secondary school students from a Public Educational Institution of Vitarte - UGEL 06 presented a medium level (53.1%). Likewise, in the dimension of emotional attention they presented a medium level (60.0%); emotional clarity was of a medium level (56.3%). Also, in the emotional repair dimension they presented a medium level (46.3%). Finally, there is a very low positive relationship between emotional intelligence and school social climate ($p = 0.713 > 0.05$; Rho: .029).

Conclusions: That there is a very low positive relationship between emotional intelligence and school social climate ($p = 0.713 > 0.05$; Rho: .029) in high school students of a public educational institution of Vitarte - UGEL 06.

Keywords: emotional intelligence, school social climate and emotional repair.

ÍNDICE GENERAL

| | |
|--|-----------|
| Constancia | i |
| Declaratoria de autenticidad de la investigación | ii |
| Dedicatoria | iv |
| Agradecimiento | v |
| Resumen | vi |
| Abstract | vii |
| Índice general | viii |
| Índice de figuras y de cuadros | x |
| I. INTRODUCCIÓN | 12 |
| II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | |
| 2.1 Descripción del Problema | 14 |
| 2.2 Pregunta de Investigación General | 17 |
| 2.3 Preguntas de Investigación Específicas | 17 |
| 2.4 Justificación e importancia | 17 |
| 2.5 Objetivo General | 19 |
| 2.6 Objetivos Específicos | 19 |
| 2.7 Alcances y Limitaciones | 19 |
| III. MARCO TEÓRICO | |
| 3.1 Antecedentes | 21 |
| 3.2 Bases teóricas | 28 |
| 3.3 Marco conceptual | 38 |
| IV. METODOLOGÍA | |
| 4.1 Tipo y Nivel de la Investigación | 41 |
| 4.2 Diseño de la Investigación | 41 |
| 4.3 Población- muestra | 42 |
| 4.4 Hipótesis general y específicas | 43 |
| 4.5 Identificación de las variables | 44 |
| 4.6 Operacionalización de las variables | 45 |
| 4.7 Recolección de datos | 47 |

| | |
|---|-----------|
| V. RESULTADOS | 53 |
| 5.1 Presentación de Resultados | 53 |
| 5.2 Interpretación de los Resultados | 65 |
| | |
| VI. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS | |
| 6.1 Análisis descriptivo de los resultados | 70 |
| 6.2 Comparación de resultados con marco teórico | 71 |
| | |
| CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES | 76 |
| Conclusiones | 76 |
| Recomendaciones | 77 |
| | |
| REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 78 |
| | |
| ANEXOS | 82 |
| Anexo 1: Instrumento y ficha de validación juicio de expertos | 83 |
| Anexo 2: Instrumentos de investigación | 86 |
| Anexo 3: Ficha de validación juicio de expertos | 96 |
| Confiabilidad de loa Instrumentos de investigación | 99 |
| Anexo 4: Informe de Turnitin al 25% de similitud. | 100 |

INDICE DE TABLAS

| | |
|---|----|
| <i>Tabla 1. Descripción por grado de estudiantes de secundaria.</i> | 53 |
| <i>Tabla 2. Descripción por edades de estudiantes de secundaria.</i> | 54 |
| <i>Tabla 3. Descripción por sexo de estudiantes de secundaria.</i> | 55 |
| <i>Tabla 4. Inteligencia emocional en estudiantes de secundaria.</i> | 56 |
| <i>Tabla 5. Atención emocional en los estudiantes de secundaria.</i> | 57 |
| <i>Tabla 6. Claridad emocional en los estudiantes de secundaria.</i> | 58 |
| <i>Tabla 7. Reparación emocional en los estudiantes de secundaria.</i> | 59 |
| <i>Tabla 8. Clima social escolar en estudiantes de secundaria.</i> | 60 |
| <i>Tabla 9. Relación en los estudiantes de secundaria.</i> | 61 |
| <i>Tabla 10. Desarrollo personal en los estudiantes de secundaria.</i> | 62 |
| <i>Tabla 11. Estabilidad en los estudiantes de secundaria.</i> | 63 |
| <i>Tabla 12. Sistema de cambio en los estudiantes de secundaria</i> | 64 |
| <i>Tabla 13. Prueba de normalidad de inteligencia emocional.</i> | 65 |
| <i>Tabla 14, Prueba de normalidad de clima social escolar.</i> | 65 |
| <i>Tabla 15. Inteligencia emocional y clima social escolar en estudiantes.</i> | 66 |
| <i>Tabla 16. Dimensión atención emocional y Clima social escolar en estudiantes</i> | 67 |
| <i>Tabla 17. Dimensión claridad emocional y clima social escolar en estudiantes</i> | 68 |
| <i>Tabla 18. Dimensión reparación emocional y clima social escolar en estudiantes</i> | 69 |

INDICE DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| <i>Figura 1. Estudiantes de secundaria según grado de estudios.</i> | 53 |
| <i>Figura 2. Edades en. estudiantes de secundaria.</i> | 54 |
| <i>Figura 3. Estudiantes de secundaria según sexo.</i> | 55 |
| <i>Figura 4. Inteligencia emocional en estudiantes de secundaria.</i> | 56 |
| <i>Figura 5. Atención emocional en los estudiantes de secundaria.</i> | 57 |
| <i>Figura 6. Claridad emocional en los estudiantes de secundaria.</i> | 58 |
| <i>Figura 7. Reparación emocional en los estudiantes de secundaria.</i> | 59 |
| <i>Figura 8. Clima social escolar en estudiantes de secundaria.</i> | 60 |
| <i>Figura 9. Relación en los estudiantes de secundaria.</i> | 61 |
| <i>Figura 10. Desarrollo personal en los estudiantes de secundaria.</i> | 62 |
| <i>Figura 11. Estabilidad en los estudiantes de secundaria.</i> | 63 |
| <i>Figura 12. Sistema de cambio en los estudiantes de secundaria.</i> | 64 |

I. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación denominada “Inteligencia emocional y clima social en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública de Vitarte- UGEL 06 2022”. La realización de esta tesis nos explicó cómo la habilidad de la Inteligencia emocional, practicado de parte de las y los estudiantes pueda servir para controlar, administrar de manera oportuna las emociones de manera que puedan reducir el estrés que conlleva a realizar actos que irrumpen el clima social escolar adecuado dentro de las escuelas y en su entorno; ayudará a que los estudiantes sean más comunicativos, más empáticos con otras personas, superar desafíos y aminorar conflictos. Es un espacio importante para los estudiantes y es por ello la importancia donde se convierte en el centro de su desarrollo y puede ser fuente de vivencias directas o virtuales, tanto positivas como negativas, que repercutirán en la formación de su personalidad, Desde esa perspectiva la escuela contribuirá al desarrollo y mejora de la habilidad emocional, así mismo hacer entender que el manejo emocional y mejora de la misma es un aspecto que si no es practicado correctamente perjudicara en el avance de sí mismo. En la escuela los agentes de la educación sobre todo las y los docentes podemos aseverar que, si trabajamos responsable y sostenidamente el aspecto de inteligencia emocional para alcanzar niveles de comportamentales positivos trabajando con los estudiantes estos problemas ayudará a elevar su identidad y la aceptación de su propia personalidad, como también su interacción con sus pares en la escuela o por las redes sociales serán responsables. Así el rol del docente para reforzar deberá ser promotor permanente valores y hábitos, asesorando y orientando al adolescente en los distintos aspectos para elevar su Psique conduciendo a etapas más sobresalientes en sus relaciones por ende en su vida.

La presente investigación tiene importancia debido a que se permite conocer la relación entre Inteligencia emocional y clima social escolar en

estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública de Vitarte, a partir de las respuestas proporcionadas por los mismos estudiantes mediante los instrumentos psicométricos Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) y el cuestionario de Escala de Clima Social Educativo (CES) de Moos y Trickett.

La expectativa para ejecutar la investigación se materializa desde de los criterios de elaboración en la indagación que permite analizar la Inteligencia emocional y cómo puede estar relacionada al clima social escolar en las y los estudiantes de secundaria, su conveniencia radica en que ha proporcionado un instrumento de corte científico que establece como el comportamiento de una variable afecta a otra variable en otras palabras como la inteligencia emocional puede contribuir a conllevar una mejor convivencia entre pares en una institución educativa donde las normas y las reglas existentes sean respetadas y cumplidas para que se reduzcan este tipo de agresiones que denigran a los actores del sistema educativo en las escuelas de la localidad y el país.

La tesis se desarrolló en capítulos donde se describió el grado de relación entre las variables en estudio, El capítulo I, da una introducción a la investigación donde se resume el tema central y objetivo principal, El capítulo II, se consideró la descripción del planteamiento del problema, preguntas de investigación, tanto general y específicos; objetivo general, objetivos específicos y la justificación e importancia. El capítulo III, presenta los conceptos teóricos sobre los que se fundamenta la investigación, entre ellos se encuentran antecedentes y marco conceptual. El capítulo IV, está referido al método de la investigación, dentro de ello el tipo y diseño, la variable de estudio, operacionalización de variables, población y muestra, técnicas e instrumentos, así como las técnicas de análisis e interpretación de datos. El capítulo V, muestra los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos. El capítulo VI, se refiere a la discusión de la investigación. Finalmente, las conclusiones, recomendaciones, referencias bibliográficas y anexos.

Las autoras

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1. Descripción del Problema

La sociedad posmoderna vive grandes y complejos procesos de cambios, que vienen desarrollando con mucha rapidez, producto de la globalización, que esta tiene efectos en nuestras vidas todos los días. En tal sentido “es un error pensar que el efecto de mundialización que es un fenómeno exclusivamente económico, siendo también político, tecnológico y cultural.

La adolescencia es una etapa de vulnerabilidad puesto que las y los estudiantes se encuentran en la búsqueda de sus roles personales, ellos y ellas llegan a entender que van a ser valiosos en la medida que sean considerados como personas importantes por parte de los principales grupos de apoyo ante los cuales pertenece, es por ese motivo que se debiera de interesarnos en sociabilizar de forma adecuada, al punto de que al no conseguir una buena relación con personas a su alrededor, estas podrían caer en un estado de ánimo negativo, por tanto, la familia es un ambiente en el cual están a cargo principalmente sus padre, quienes tienen la responsabilidad de guiarlos en el camino hacia la búsqueda de sus metas personales, empleando una adecuada manera o estrategias de emociones expresadas en sus acciones de crianza hacia los hijos, sin embargo, cuando ese vínculo se perturba y la crianza se da en un ambiente hostil y degradante, facilita que los menores desarrollen un desajuste del comportamiento psicosocial.

A nivel internacional, UNESCO, (2012). En su informe denominado “Análisis del clima escolar: ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe? Concluye que el clima de relaciones humanas que prevalece en las escuelas es una de las variables que más influye en el aprendizaje de los estudiantes en América Latina (Casassus, Froemel, & Palafox, 1998; Treviño et al., 2010). El clima escolar, sin embargo, suele ser reflejo de las capacidades instaladas en las escuelas. Así, puede suponerse que una escuela con buen clima

escolar es una organización profesional donde existe colaboración entre directivos y profesores, en la que participan las familias y los estudiantes, y en las que se promueve un trato respetuoso entre los niños y aprecio por los otros. Los estudios cuantitativos de gran escala, por la naturaleza de la metodología que utilizan, no están hechos para capturar las variables de proceso a profundidad. Y esta puede ser una razón por la cual en las evaluaciones comparadas el clima captura parte de la varianza que podría explicarse por los procesos escolares.

En el contexto nacional, Neyra, M. I. (2021). En su investigación denominada “Bases teóricas del clima social escolar” Concluye que el clima social y las relaciones interpersonales entre los alumnos en las instituciones educativas de nuestro país, se han ido deteriorando, ya que en los últimos años se ha visto el incremento de casos reportados por violencia escolar en el Perú. Frente a ello, el Ministerio de Educación del Perú (2018) publicó un informe respecto al Sistema Especializado en reporte de casos sobre Violencia Escolar de los años 2013 al 2018 en donde se detalla que, del año 2017 al 2018 el número de casos reportados se incrementó en un 70 % teniendo, además, un mayor porcentaje la violencia entre escolares con un 54%. Y, a pesar de la relevancia del tema en el Perú, el clima social escolar ha sido poco investigado, encontrándonos frente a una realidad con escasa información que detalle cómo es el clima social dentro de las instituciones educativas peruanas (Villanueva, 2020). Además, se ha expuesto que las consecuencias y el impacto que tiene el clima social escolar, ya sean positivos o negativos, afectan a todos los miembros que forman parte de la comunidad educativa (Baeza, 2020).

Enfatizando a nivel local, en nuestras Instituciones Educativas de nuestra localidad de Vitarte, distrito con muchas problemáticas psicosociales, más aún después del reinicio de las clases pos pandemia – 2019, se están experimentando casos realmente de mucha preocupación de desborde de clima social, donde las y los estudiantes están demostrando conductas de agresión sea dentro y fuera de la escuelas, llegando a extremos de peleas con agresiones físicas,

emocionales más aun con el uso de las redes sociales que complementan estos actos que realmente denigran a la sociedad, en concreción desprestigiando su propia Institución y muchas veces con la venia de los padres de familia que ya han sido desbordadas como personas responsables de sus menores hijos.

En consecuencia, las Instituciones educativas tienen la responsabilidad de trabajar la inteligencia emocional en las y los estudiantes para mejorar estas conductas de violencia que genera un clima social escolar que nos está aquejando, el compromiso debería ser trabajar horizontalmente en todas las áreas además comprometer a los padres de familia que para ellos también programar desde el ministerio de educación para prepararles de cómo es que deben involucrarse hacia la crianza de sus menores hijos para reducir la violencia social en sus menores hijos, donde los entes directrices sean los que monitoreen este proceso. Al mismo tiempo, el área de tutoría, orientación educativa y convivencia. (TOECE) sea la principal área que genere conciencia en las y los estudiantes; la comprensión de todos ellos deberá ser de interés para sus posibilidades de aplicación con la practica permanente del uso responsable de las redes sociales.

El problema expuesto es de múltiple interés en importante tener un concepto claro acerca del clima social además de cómo saber establecer adecuadas relaciones interpersonales, promoviendo la mejora de las habilidades de la inteligencia emocional de tal manera que como respuesta se materialice en la mejora de sus aprendizajes y logro de competencias en todas las áreas y principalmente en su desarrollo emocional.

Finalmente, por todo lo anteriormente expresado, me formulo la siguiente interrogante: ¿Existe relación entre Inteligencia emocional y clima social en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública de Vitarte- UGEL06, 2022”?

2.2. Pregunta de investigación general

¿Existe relación entre inteligencia emocional y clima social escolar en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública de Vitarte- UGEL 06, 2022?

2.3. Preguntas de investigación específica

¿Existe relación entre la dimensión atención emocional y clima social escolar en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública de Vitarte- UGEL 06, 2022?

¿Existe relación entre la dimensión claridad emocional y clima social escolar en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública de Vitarte- UGEL 06, 2022?

¿Existe relación entre la dimensión reparación emocional y clima social escolar en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública de Vitarte- UGEL 06, 2022?

2.4 Justificación e Importancia

2.4.1. Justificación

La presente investigación se justificó teniendo en cuenta los distintos niveles como a continuación se presentan:

A nivel teórico el estudio se justificó porque se revisaron los enfoques teóricos de las variables de estudio inteligencia emocional y clima social escolar, que han servido para fundamentar y demostrar el problema de la presente investigación en estudio, así mismo nos ayudó a explicar teniendo en cuenta las teorías de Moos en clima social escolar, Asimismo, Extremera y Fernández-Berrocal (2013) y Ninatanta (2015).

A nivel práctico los resultados de esta investigación han servido para recomendar aplicación de programas de intervención en el mejoramiento de inteligencia emocional y que podrían mejorar el clima social y así lograr una mejor convivencia escolar en la Institución educativa, por ende, la mejora en sus aprendizajes.

A nivel metodológico: La presente investigación fue relevante por la aplicación de técnicas y la validación de los instrumentos de medición de las variables inteligencia emocional con la Escala de Inteligencia Emocional de Trait Meta-Mood Scale-TMMS-24, con Adaptación de Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004) del Trait Meta Mood Scale (TMMS-48) de Salovey, Mayer, en lo referente a la otra variable se tomó en cuenta Escala del clima social escolar (CES) R.H. Moos y E. J. Trickett, así mismo se obtuvo la validez de contenido por criterio de dos expertos psicólogos, además durante el proceso estadístico se ha conseguido obtener la confiabilidad de los dos instrumentos con el alfa de Cronbach, por lo que podrán servir en los próximos estudios.

A nivel social: Se justifica porque los resultados obtenidos son importantes para que toda la comunidad educativa tenga mayores conocimientos sobre la temática y de esa manera aplicarlos para ayudar a superar los problemas y de esa manera promover un clima social escolar favorable en la institución educativa. siendo de gran beneficio, principalmente para los estudiantes y toda la comunidad educativa.

2.5. Objetivos General

Demostrar la relación entre Inteligencia emocional y clima social escolar en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública de Vitarte- UGEL06, 2022.

2.6. Objetivos Específicos

Determinar la relación entre la dimensión atención emocional y clima social escolar en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública de Vitarte- UGEL 06, 2022.

Determinar la relación entre la dimensión claridad emocional y clima social escolar en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública de Vitarte- UGEL 06, 2022.

Determinar la relación entre la dimensión reparación emocional y clima social escolar en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública de Vitarte- UGEL 06, 2022.

2.7. Alcance y Limitaciones

2.7.1 Alcances

- **Delimitación social:** La población de estudio abarca todos los estudiantes de secundaria.
- **Delimitación espacial o geográfica:** El estudio fue llevado a cabo en una Institución Educativa Pública de Vitarte- UGEL 06.
- **Delimitación temporal:** La investigación se desarrolló en el transcurso del 2022.

2.7.2. limitaciones

La limitación abarca todas aquellas restricciones a que se enfrenta el investigador durante el proceso del estudio en especial en la actual situación sanitaria que aún se vive a causa de las medidas de seguridad y el acceso a los estudiantes de secundaria, ya que la aplicación de los instrumentos fue realizada de manera

virtual.

La poca accesibilidad y comunicación con los estudiantes, ya que algunos no cuentan con internet ilimitada.

Se limitan a los estudiantes que no están debidamente matriculados o no pertenezcan a la Institución Educativa en estudio.

III. MARCO TEÓRICO

Revisando los estudios relacionados a las inteligencia emocional y clima social escolar, se encontraron las diferentes investigaciones, en que sirvieron para comparar con los resultados obtenidos en la presente investigaciones.

3.1. Antecedentes

3.1.1 Internacionales

Romero, S. et al. (2022). Realizó una investigación denominada “Inteligencia emocional y desempeño académico en el área de las matemáticas durante la pandemia” El objetivo fundamental de este trabajo fue el establecimiento de una relación positiva entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en los procesos matemáticos en estudiantes del nivel de educación media, que en la actualidad, dentro del ámbito educativo, las emociones pueden influir de una forma clave en el desempeño académico, y puede actuar tanto directamente como indirectamente sobre el aprendizaje. Para esto se desarrolló una investigación basada en el paradigma positivista siguiendo un enfoque cuantitativo, a partir de un estudio no experimental, con diseño correlacional, transversal, de campo. La muestra estuvo compuesta por 137 estudiantes de los grados 10° y 11° de educación media, de una institución educativa del departamento del Magdalena (Colombia). El instrumento empleado para valorar la variable Inteligencia Emocional fue el TMMS-24 de Salovey et al. (1995), en su versión adaptada por Ocaña et al. (2019). Se calculó el coeficiente de correlación de Pearson para establecer la asociación entre las variables y se evidenció la no existencia de relación entre la inteligencia emocional con el rendimiento académico en matemáticas. Los resultados alcanzados apoyan en conclusión lo propuesto por Petrides et al. (2004), en cuanto a la

existencia de una relación nula entre estas variables.

Hernández, Y; (2019) Investigación a opción de grado titulado” Inteligencia emocional de los estudiantes entre los 12 y 13 años pertenecientes al Colegio Nuestra Señora del Rosario Sogamoso como factor fundamental de la convivencia escolar” sustentado en Bogotá Colombia, En cuyo resumen sostiene que La investigación de la inteligencia emocional como factor fundamental de la convivencia escolar es relevante, en cuanto al aporte a las leyes existentes y políticas planteadas en las instituciones educativas tanto de carácter público como privado, pues determinaría planes y propuestas a trabajar frente al desarrollo de la inteligencia emocional en sus estudiantes. Los comportamientos que se evidencian en las aulas de clase y en los diferentes entornos se adquieren y desarrollan a lo largo del ciclo vital, por lo que algunas conductas y comportamientos de los niños y adolescentes para relacionarse con sus pares, ser cordial con los adultos o reaccionar de forma inadecuada, entre otras, depende del proceso de socialización. Según Schaffer (1990), las interacciones sociales implican una serie de modelos de comportamientos muy complejos y sincronizados, ejecutados por dos o más sujetos, en este caso la socialización e interacción en el aula, si se habla de inteligencia emocional, Salovey y Mayer (1990) la definieron como: una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos, esta investigación evidencia que los niveles en que se encuentra la inteligencia emocional frente a los tres componentes atención, claridad y reparación emocional, son determinantes a la hora de hablar de convivencia escolar. Palabras clave: Inteligencia emocional, convivencia escolar, habilidades sociales, comportamientos y socialización.

Gobierno Autónomo. Municipal de La Paz y UNICEF (2018) realizó un estudio titulado “Estilos educativos parentales, clima escolar y bullying en estudiantes del nivel secundario de la ciudad de La Paz”, del Gobierno Autónomo Municipal de La Paz (GAMLP) – Bolivia, cuyo objetivo fue el analizar la relación entre estilos educativos parentales, clima escolar y bullying en estudiantes de nivel secundario de la ciudad de La Paz. La investigación utilizó tres herramientas que fueron ajustadas en su lenguaje al contexto de la población de la ciudad de La Paz, las cuales fueron: Escala para la evaluación del estilo parental, Escala de clima social escolar (Classroom Environment Scale, CES), Autotest Cisneros, Bullying, en una muestra de 993 estudiantes de secundaria. Respecto a los resultados Se identificó que el bullying afecta al 40% de estudiantes de secundaria, es decir 4 de cada 10 estudiantes sufren de acoso escolar en diferentes grados, especialmente en unidades educativas de los macro distritos Sur y San Antonio. Los estilos parentales y sus dimensiones con la variable bullying se relacionan de forma negativa, es decir que, en estudiantes con mayor afecto y comunicación, promoción de autonomía, control conductual, revelación y humor en la familia, se aprecia menos indicadores de bullying. El bullying presenta una correlación negativa con el Clima escolar, que, a mayor frecuencia de agresiones entre pares, se presenta percepción desfavorable del clima escolar. En el análisis de relación entre Estilo Educativo Parental y Clima Escolar, presenta una correlación positiva que permite afirmar que, a mayor afecto y comunicación, promoción de autonomía, control conductual, revelación y humor de los padres, madres o tutores, las y los estudiantes conforman un mejor clima escolar en las unidades educativas.

Ruvalcaba, N. A. et al (2017). Realizó una investigación denominada “Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes”.

El objetivo fundamental es identificar la relación existente entre las competencias socioemocionales, las conductas prosociales y el clima escolar siendo la escuela, como uno de los principales escenarios de la vida cotidiana de los jóvenes, ejerce una importante influencia en su desarrollo. Este trabajo Se aplicó el Inventario de competencias socioemocionales (EQi-YV), el cuestionario de conductas positivas y la subescala de relaciones de la Escala de Clima Escolar (CES). Los resultados muestran que las competencias socioemocionales predicen el desarrollo de conductas prosociales y mejoran la percepción del clima escolar.

Macías, C. (2017). Realizo una investigación denominada “Influencia del clima social del aula en la motivación del alumnado” El objetivo fundamental es mostrar la importancia de variables como la motivación y el clima social del aula, ya que son dos factores imprescindibles para que el aprendizaje de los alumnos sea significativo. Además, se analiza la relación entre ambas, viendo cómo influye el clima social del aula sobre la motivación del alumnado en una muestra de 37 alumnos de Secundaria y Bachillerato de tres centros de la ciudad de Almería. A partir de los resultados se puede concluir que es importante que tanto profesores como alumnos cuiden el clima del aula, ya que la percepción por parte de todos los miembros de un clima social positivo fomenta la motivación hacia el aprendizaje, por la tanto, fomenta la motivación intrínseca del alumnado. Palabras claves: Clima social del aula, motivación por el aprendizaje, motivación por el rendimiento.

3.1.2 Nacionales

Zubilete, Y. (2021). Realizó una investigación titulada "Inteligencia emocional y clima social escolar en estudiantes de tercer grado de secundaria de una Institución Educativa Pública de Miraflores", El objetivo fundamental de la investigación fue establecer la relación entre inteligencia emocional y el clima social escolar en estudiantes de tercero de secundaria de una institución educativa pública de Miraflores. Se desarrolló una investigación básica, de diseño no experimental, de corte transversal y correlacional; la muestra fue 87 estudiantes del sexo femenino, cuyas edades oscilaban entre los 13 y 14 años; como instrumento se empleó el Inventario Emocional Bar-On Ice: NA y la Escala School Environment Scale (SES). Se encontró que la mayoría de estudiantes presentaban un nivel inteligencia emocional alto y que percibían al clima social escolar como adecuado. Se concluyó que la inteligencia emocional se relaciona directamente con el clima social escolar percibido por este grupo en la muestra analizada.

Atoche, I. G. (2021). Realizó una investigación titulada "Inteligencia emocional y clima social escolar en estudiantes de la Institución Educativa San Jacinto, Tumbes 2019". Que tuvo como objetivo establecer la relación entre Inteligencia emocional y clima social escolar, durante el desarrollo de esta investigación se planteó la siguiente interrogante sobre el problema: ¿La Inteligencia Emocional se relaciona con el Clima Social Escolar en los estudiantes de la Institución Educativa San Jacinto, Tumbes 2019? La investigación fue un estudio cuantitativo de alcance correlacional. Utilizando el muestreo no probabilístico, se seleccionó a 92 estudiantes que se encontraban cursando el cuarto y quinto grado de secundaria. Para la recolección de los datos cuantitativos se hizo uso del instrumento de medición de tipo Cuestionario y Escala de Aptitudes, los cuales fueron: Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE: NA-Completo y el

cuestionario de Escala de Clima Social Educativo (CES) de Moos y Trickett. El análisis de los datos se hizo mediante la estadística inferencial, haciendo uso del programa SPSS. Para la prueba de hipótesis general se estableció la correlación entre ambas variables con el estadístico Rho de Spearman, determinándose las siguientes conclusiones: La correlación de las variables es positiva directa, con un valor $r: 0,971$. Asimismo, el nivel de significancia es de $p: 0,000$, siendo esta $< a 0,05$, nos da como resultado una correlación significativa.

Porras, O. (2021). Realizó una investigación titulada “clima social escolar e inteligencia emocional en estudiantes de la institución educativa parroquial La Sagrada familia, Tarma” que tuvo como objetivo determinar si existe relación entre el clima social escolar y la inteligencia emocional, para ello se usó la metodología no experimental de tipo básico de nivel correlacional; cuya población objetivo fue de 234 estudiantes de la Institución Educativa Sagrada Familia, la población accesible fue de 132 estudiantes de tercero, cuarto y quinto de secundaria y la muestra estuvo conformada por 42 estudiantes de tercero, 32 de cuarto y 44 de quinto, haciendo un total de 118 estudiantes determinado mediante prueba estadística aleatoria simple; se aplicó una encuesta de clima social escolar y otra de inteligencia emocional. Al finalizar el estudio, dio como resultado que existe relación entre ambas variables tanto de clima social escolar e inteligencia emocional, usando la prueba de hipótesis Tau-c de Kendall dio un índice de correlación de $.506$; es por ello que podemos mencionar que dicha relación debe tomarse en cuenta dentro de las instituciones para regular las relaciones entre estudiantes y fomentar un clima positivo.

Carrasco (2018) en su investigación titulada “Clima social escolar y adaptación de conducta en adolescentes de una Institución Educativa de Chiclayo”, de la Universidad Señor de

Sipán de Pimentel – Perú, para optar el título profesional de Licenciado en Psicología, tuvo como objetivo determinar la relación existente entre las dimensiones del clima social escolar y las dimensiones de adaptación de conducta en adolescentes. El tipo de estudio fue cuantitativo, correlacional, diseño no experimental de tipo transeccional, Además se aplicaron los siguientes instrumentos: Escala de Clima Social Escolar de R.H. Moos y E.J. Trickett, así como el Inventario de Adaptación de Conducta de María Victoria de la Cruz y Agustín Cordero, en una muestra de 145 estudiantes. Los resultados indicaron que el valor de la prueba Rho de Spearman (puntuaje sin distribución normal), es altamente significativa ($p < 0.01$). Esto indica que existe relación directa significativa de grado fuerte entre la dimensión relaciones del clima social escolar con las dimensiones de adaptación escolar en concluyendo que los adolescentes perciben un clima social escolar relativamente favorable que propicia la adaptación en su entorno educativo.

Escalante, K. M. (2018). Realizo una investigación titulada “Inteligencia Emocional y Clima Social Escolar en la I. E Los Libertadores - San Martín de Porres – 2015” que tuvo como objetivo determinar la relación entre Inteligencia emocional y el Clima social escolar en estudiantes del VII ciclo de la institución educativa los libertadores, SMP, 2015. El tipo de estudio descriptivo - correlacional, con un diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 158 estudiantes de la Institución Educativa Los Libertadores. Se aplicó la técnica para medir la primera variable Inteligencia emocional, elaborado por: Revven Baron y adaptado por Nelly Ugarriza, para la segunda variable Clima social escolar se aplicó la encuesta elaborado R.H.Moos y E.J Trickett. Concluyendo en la investigación se ha encontrado que existe una correlación significativa entre Inteligencia Emocional y Clima Social Escolar en la Institución Educativa Los libertadores.

3.2. Bases Teóricas

Las siguientes definiciones y teorías que sustentan el presente trabajo, entre ellos tenemos:

3.2.1 Inteligencia emocional

Para dar a conocer los aportes teóricos que fundamenten la variable inteligencia emocional fue necesario mencionar algunos conceptos básicos que permitan entender la variable.

Goleman (2000) definió a la inteligencia emocional como “habilidades tales como ser capaz de motivarse y persistir frente a las decepciones; controlar el impulso y demorar la gratificación, regular el humor y evitar que los trastornos disminuyan la capacidad de pensar; mostrar empatía y abrigar esperanzas” (p. 52).

Por otra parte, Manrique en el 2012, afirmó que la inteligencia emocional es:

“La capacidad para identificar, diferenciar, reconocer sentimientos propios y ajenos, y la habilidad para manejarlos en función a los intereses y necesidades circunstanciales de cada persona; caracterizándose por demostrar la capacidad para motivarse así mismo, demostrar perseverancia, controlar los impulsos, regular el estado de ánimo, evitar que la angustia interfiera la habilidad racional y la capacidad para empatizar y confiar en los demás. (p. 12).

Las personas que poseen este tipo de habilidades tienen más posibilidades de sentirse satisfechas y cómodas consigo mismas, permitiéndoles ser más eficaces en su trabajo y así alcanzar más fácilmente el éxito. Además, se identifican por ser alegres, solidarias y saben expresar abiertamente sus sentimientos,

comunicándose claramente con los demás.

Las emociones

Papalia (2003), citado por Valqui (2011: 20), define que “las emociones son estados internos que se caracterizan por pensamientos, sentimientos, reacciones fisiológicas y conducta agresiva específica; surgen de modo repentino y parecen difíciles de controlar”. Así pues, la emoción es una reacción afectiva súbita ante un determinado estímulo, es de poca duración y comprende una serie de modificaciones psicológicas (Salinas, 2006, citado por Valqui, 2011).

Según, Goleman (2006) define la emoción como ‘agitación o perturbación de la mente, sentimiento, pasión, cualquier estado mental vehemente o agitado’ En su opinión el término emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, los estados psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan.

Clasificación de las emociones

Goleman, D. (1996) menciona que los teóricos no se ponen de acuerdo con una lista de las emociones más importantes. Sin embargo, las siguientes emociones se presentan como más comunes en las personas:

- Ira
- Tristeza
- Miedo
- Alegría
- Amor
- Sorpresa
- Aversión
- Vergüenza

Bisquerra (2005), quien ha tomado de las tesis de Valqui, las emociones, también pueden ser positivas o negativas. Entre las emociones positivas encontramos:

- Alegría
- Humor
- Amor
- Felicidad

Las emociones negativas, parecen evitar la parte pensante del cerebro. Estas se caracterizaron por permanecer más tiempo en el sujeto y suelen ser más frecuentes. Entre ellas se encuentran:

- Ira
- Miedo
- Ansiedad
- Tristeza
- Vergüenza
- Aversión

Modelo de inteligencia Emocional mixto de Reuven Bar-On

Según BarOn (1997, citado en Palomino 2010) la inteligencia emocional es “un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales” (p. 14). Entre las dimensiones que considera este modelo teórico tenemos: las habilidades intrapersonales, interpersonales, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general.

Modelo mixto de Daniel Goleman

Para Goleman (1995, citado en Palomino, 2010) la inteligencia emocional incluye “auto-control, entusiasmo,

persistencia, y la habilidad para motivarse a uno mismo... hay una palabra pasada de moda que engloba todo el abanico de destrezas que integran la inteligencia emocional: el carácter” (p. 28).

Las habilidades que integran la inteligencia emocional son: conocimiento de las propias emociones, manejo emocional, auto-motivación, reconocimiento de las emociones en otros y manejo de las relaciones interpersonales.

Según Sánchez y Hume (2008), las habilidades presentes en la inteligencia emocional se entrelazan para formar las capacidades con las cuales nos desenvolvemos, que sin alguna de estas habilidades seguro no se desarrollarían el resto, en otras palabras, si no somos capaces de identificar nuestras emociones para desarrollar nuestras habilidades, nos es muy difícil regularlas.

Bases biológicas de la Inteligencia Emocional

El aporte de la neurociencia a la psicología en especial al estudio de las emociones, se ha considerado los más significativos, Entre ellos tenemos:

En el 1997, Shapiro considera que una base neurológica y fisiológica: el sistema nervioso central presenta una parte racional (córtex) y una parte emocional (sistema límbico) para el control de las conductas. Además, agrega que el concepto de Cociente Intelectual se refiere sólo al funcionamiento del córtex, mientras que el Cociente Emocional recoge la interacción entre emoción y pensamiento. La amígdala cerebral es el elemento central de las estructuras implicadas en la gestión emocional.

Por otro lado, Gil (2006) refirió que anatómicamente la amígdala es el eje de las conexiones múltiples, recibe de esta manera aferencias corticales somáticas y sensoriales, está conectada directamente por medio del tálamo con la corteza orbito frontal ventral medial pero también con el hipocampo (relevante principal de circuitos con la memoria, núcleos grises - centrales y núcleos septales). Sus referencias hipotalámicas, así como sobre otras estructuras del núcleo cerebral confirman su papel en la iniciación y como desencadenante de manifestaciones neurovegetativas y neuroendocrinas de las emociones.

El regulador del cerebro para los arranques de la amígdala parece encontrarse en los lóbulos pre frontales de la neocorteza, que se encuentran exactamente detrás de la frente. Estos entran en acción cuando alguien siente miedo o rabia, pero contiene o controla el sentimiento con el fin de ocuparse más eficazmente de la situación inmediata. Esta zona neocortical del cerebro origina una respuesta más analítica o apropiada a los recursos emocionales, adaptando la amígdala y otras zonas límbicas. (Real, 2003).

El modelo de habilidad de Mayer y Salovey

Uno de los modelos dentro del mundo de la inteligencia emocional lo presenta Mayer y Salovey (1993) recopilaron algunas de las ideas, que ya se estaban estudiando en Estados Unidos a través de Howard Gardner y sus Inteligencias Múltiples y fusionaron todas las ideas, en la cual crearon, una de las primeras definiciones sobre la Inteligencia Emocional, según ellos esta Inteligencia Emocional podría definirse, como la capacidad, que tiene todo ser humano de observar tanto nuestras propias emociones, como la de las personas que nos rodean, para poder discriminar un poco entre ellas y así poder esa información, para

guiar tanto esos pensamientos, como nuestras acciones. Esta definición de Mayer y Salovey, se considera que es una de las precursoras del concepto de Inteligencia Emocional, según ellos; esta Inteligencia Emocional, sería la combinación de cuatro tipos de habilidades. En la cual tenemos:

- La primera sería la habilidad para identificar qué es lo que estamos sintiendo en este mismo momento.
- La segunda habilidad es la capacidad que la persona identifique para que va a servir el estado emocional.
- La tercera es la habilidad de comprender y discriminar de donde vine las emociones, por lo cual esta habilidad ayuda a las personas a comprender las diferentes emociones y cómo surgió, ya sea la alegría, el miedo, la tristeza, etc.
- Por último, la cuarta habilidad es de manejar, nos referimos si somos capaz de entender y analizar las emociones que tenemos, en la cual esta habilidad nos ayuda a regular estos estados emocionales, en un determinado momento, para que estas emociones no decidan por uno mismo.

Dimensiones de la inteligencia emocional

La atención emocional, referido al grado en el que las personas creen prestar atención a sus sentimientos.

La claridad emocional: Se refiere a cómo creen percibir sus emociones las personas (ej. el ítem 10: Frecuentemente puedo definir mis sentimientos).

La reparación emocional Se refiere a la creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir estados emocionales

negativos y prolongar los positivos (ej. ítem 19: Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida). Fernández-Berrocal y Colb. (2004) encontraron una consistencia interna de 0,90 para atención, 0,90 para claridad y 0,86 para reparación” (García y De La Villa Carpio, 2014).

3.3.2. Clima social escolar

Para el estudio sobre la variable de clima social escolar fue necesario considerar definiciones según diversos autores, las bases teóricas que explican y que facilite comprender mejor el proceso de la investigación.

Moos (1974), refiere que el clima social escolar “consiste en las percepciones por parte de los alumnos del ambiente socio-psicológico en el que se produce el aprendizaje. Es decir, se trata de las percepciones que tienen los actores educativos respecto a las relaciones interpersonales que establecen en la institución escolar y el marco en el cual se dan estas relaciones”.

Fernández Ballesteros y Sierra (1982, citado en Mikulic y Cassullo, s.f.) refieren que el foco de interés ha sido para Moos la clase como el conjunto de profesor-alumnos reunidos en un lugar específico (el aula), para la realización de una tarea escolar (matemática, lengua, etc.).

Clasificación del clima escolar de la siguiente forma:

El Clima social escolar se puede clasificar, el cual consideramos importante según Arón y Milicic en 1999 de la siguiente forma:

- a) **Climas Nutritivos:** Son aquellos que generan climas en que la convivencia social es más positiva, en que las personas sienten que es más agradable participar, en que hay una buena disposición

a aprender y a cooperar, en que los estudiantes sienten que sus crisis emocionales pueden ser contenidas, y que en general contribuyen a que aflore la mejor parte de las personas. Se caracteriza por la percepción de justicia, énfasis en el reconocimiento, tolerancia a los errores, sentido de pertenencia, normas flexibles, espacio para la creatividad y enfrentamiento constructivo de conflictos (Arón y cols, 1999, citado en Arón y Milicic, 1999).

b) **Climas Tóxicos:** Un clima social tóxico, caracteriza la institución escolar como un lugar donde se percibe injusticia, priman las descalificaciones, existe una sobre - focalización en los errores, sus miembros se sienten invisibles y no pertenecientes, las normas son rígidas, se obstaculiza la creatividad y los conflictos son invisibilizados o abordados autoritariamente. Tal escenario, puede generar apatía por la escuela, miedo al castigo y la equivocación (Ascorra, Arias y Graff, 2003, citado en Arón y Milicic, 1999).

La presente investigación estuvo centrada en las relaciones interpersonales que se establecieron en el ámbito escolar, así como en las aulas y en el marco en el cual se dan las relaciones, se visualizan tres tipos de relaciones, las cuales definen todas las combinaciones que se producen. Tales relaciones son caracterizadas por Ortega (1996, citado en Milán y Vega, 2012) como sigue:

- a. Profesor/a- alumna/o
- b. Profesor/a-alumna/o-curriculum
- c. Alumna/o-alumna/o

Existen algunas teorías acerca del clima social escolar, que describen las interrelaciones y los procesos, que pueden explicar cómo el clima social escolar puede tener niveles bajos ante situaciones y se convierten en factores de riesgo, que podrían

dificultar su desarrollo, motivo por cuales se consideraron para la investigación a desarrollar las teorías que a continuación se mencionan:

Teoría de Clima Social Escolar (CES) de R. Moos y E. Tricket

Pinedo, (2017) sostiene que Moos y Tricket afirman que la escala del Clima Social Escolar se desarrolló básicamente en las teorías de Murray y tiene como objetivo estudiar y describir el clima escolar basándose en la relación entre estudiantes y profesor- estudiante, así como en la organización de la clase. (pág. 21)

Clima Social Escolar y su relación con el desarrollo social y emocional según Arón y Milicic

Pinedo, (2017) toma en cuenta la teoría de Aron y Milicic donde para estos autores el clima social escolar se crea en el contexto escolar, dependiendo del desarrollo social y emocional de los alumnos, del nivel de desarrollo personal de los profesores y de la percepción que ellos tengan; considerando que sus necesidades emocionales e interacción social sean adecuadas. (pág. 24)

A la vez, manifiestan que existe una evidente relación en el contexto social y el desarrollo de las emociones. La capacidad de conectarse con los propios estados de ánimo, empatía y los estados de ánimos con los demás. Es así el contexto social puede reaccionar de diversas formas:

- Empáticamente: quiere decir un ajuste emocional que permite sentirse reconocido y comprendido al relacionarse, lo que facilita establecer vínculos positivos.

- Negligentemente: significa la despreocupación por las necesidades del adolescente, lo que evidencia claramente que sufren experiencias frecuentes de abandono, ya sea físico o emocional. Esto perjudica en el desarrollo cognitivo por falta de estimulación, generando dificultades de empatía con otros y consigo mismo.

- En forma abusiva: es una reacción que el ambiente genera hacia las necesidades emocionales del adolescente. El cual, trae como consecuencia perturbaciones emocionales en el adolescente. (pág. 25)

Clima Social Escolar y su relación con la Teoría Cognitiva

Pinedo, (2017) toma en cuenta la teoría cognitiva de Bandura quien señala la importancia de la relación existente entre los comportamientos, el ambiente y la personalidad del individuo. El desarrollo cognitivo social para el autor es la influencia que existe entre el medio ambiente y el ser humano. Entonces el entorno puede ser cambiado por la personalidad del individuo, así como el comportamiento depende del lugar donde se desenvuelva (pag. 26)

Según las teorías del aprendizaje social y cognición social, propuestas por Huitt y Dawson, identificaron tres categorías de influencias en el desarrollo de la competencia social:

- Las conductas que los adolescentes perciben dentro de su casa.
- Los factores cognitivos tales como las expectativas de éxito.
- Factores sociales tales como el aula de clase y el clima escolar. (pág. 26)

Entonces podemos decir que Bandura (2000) señala que el aprendizaje mediante la observación es más aceptado. Manifiesta que desde niños se aprende observando e imitando

comportamientos de las personas de su entorno, como un modelo de enseñanza. (pág. 26).

En ese mismo sentido los estudiantes deben captar las enseñanzas que dan los docentes cuyo objetivo es alcanzar logros académicos; al intentar “querer ser como alguien” cercano su entorno, genera que mediante la observación imite patrones de comportamientos que construirán conocimientos nuevos.

Dimensiones y sub-escalas del clima escolar

Pinedo (2017) señala las dimensiones y sub escalas de la siguiente manera:

1. **Dimensión de Relaciones:** Mide que tanto se implican los estudiantes en su ámbito. Sub-escalas son: implicación, afiliación y ayuda.
 2. **Dimensión de Desarrollo Personal:** Se valora la importancia que tiene la clase para los estudiantes, así como la realización de tareas. Sub- escalas: tarea y competitividad.
 3. **Dimensión de Estabilidad:** Evalúa a aquellas actividades en relación con el cumplimiento de metas, funcionamiento y organización de la clase. Sub- escalas: organization, claridad y control.
 4. **Dimensión de Sistema de Cambio:** Evalúa la diversidad y la variación en las actividades de clase. Sub-escalas: innovación.
- (pág. 23)

3.3. Marco conceptual

Conciencia: conocimiento del ser humano posee sobre sí mismo, sobre su existencia y su relación con el mundo (Goleman, D. 1995).

Claridad emocional que se evalúa a través de los siguientes 8 ítems, se refiere a cómo creen percibir sus emociones las personas (ej. el ítem 10: Frecuentemente puedo definir mis sentimientos).

Clima Social Escolar: Pingo, (2015) sostiene que Moos y Trickett lo definieron como la personalidad del ambiente en base a las percepciones que los habitantes tienen de un lugar y entre las que figuran distintas dimensiones relacionales. (pág. 36).

Dimensión de Relaciones: Pinedo, (2017) Es aquella que mide que tanto se implican los estudiantes en su ámbito. El nivel de apoyo y ayuda hacia sus compañeros y el grado en que participan y expresan sus opiniones. (pág. 23).

Dimensión de Desarrollo Personal: Pinedo, (2017) a través de ella se valora la importancia que tiene la clase para los estudiantes, así como la realización de las tareas. (pág. 23).

Dimensión de Estabilidad: Pinedo, (2017) evalúa aquellas actividades en relación con el cumplimiento de metas, funcionamiento y organización de la clase. (pág. 23).

Dimensión de Sistema de Cambio: Es aquella dimensión que evalúa la diversidad y la variación en las actividades de clase. (Pintero 2017, pág. 23).

Emoción: Es cualquier agitación y trastorno de la mente, el sentimiento, la pasión; cualquier estado mental vehemente o excitado (Goleman 1998)

Inteligencia Emocional: Capacidad para entender, identificar y manejar las emociones de manera correcta, facilitando de este modo las relaciones interpersonales (Mayer y Salovey, 1997).

Regulación emocional: Consiste en la capacidad para manejar y regular las costumbres emocionales y las de los otros. Los

pensamientos permiten desarrollar el incremento emocional, intelectual y particular para forjar realidad en la administración de las emociones en la vida diaria.

IV. METODOLOGÍA

4.1 Tipo y Nivel de la Investigación.

4.1.1 Tipo de investigación

La investigación que se ha realizado fue de tipo cuantitativo porque se basa en el estudio y análisis de la realidad a través de diferentes procedimientos basados en la medición. Permite un mayor nivel de control e inferencia, siendo posible realizar experimentos y obtener explicaciones contrastadas a partir de hipótesis. (Hernández- Sampieri, R. & Mendoza, C., 2018) se realizó dentro del enfoque de la Investigación cuantitativa recogiendo la información de la población en estudio, constituida por todos los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública de Vitarte. que se agruparon los resultados para hacer un análisis cuantitativo de las variables de estudio a fin de describir e interpretar los datos recogidos y luego agruparlos estadísticamente.

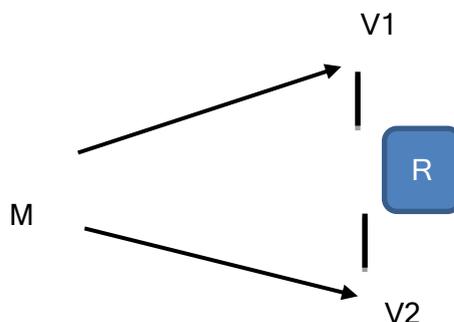
4.1.2 Nivel de investigación

El presente estudio corresponde al nivel de investigación descriptivo - correlacional porque nos permite analizar y estudiar la relación que existe entre las variables independiente y dependiente para probar la influencia o ausencia que existe entre las mismas. Carrasco, (2017).

4.2 Diseño de Investigación

En esta investigación se utilizó el diseño no experimental de corte transversal según Hernández et al. (2014) la investigación se ha realizado sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observó los fenómenos en su ambiente natural y luego ser analizados e interpretados.

Al esquematizar este tipo de investigación obtuvimos el siguiente diagrama.



En el esquema:

M= Muestra de Investigación

V1 = Inteligencia Emocional

V2 = Clima social escolar

r = Posible relación entre las variables

Se asume en este diseño una probabilidad del 90% de relación entre las variables.

4.3 Población – muestra

4.3.1. Población

La población para el presente trabajo de investigación estuvo conformada por 160 estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública de Vitarte. Es un conjunto de todos los elementos que pertenecen al ámbito espacial donde se desarrolla el trabajo de investigación. Carrasco, (2017)

4.3.2 Muestra

En el presente estudio la muestra estuvo constituida por todos los estudiantes de secundaria de la institución educativa pública de

Vitarte. son la cantidad de 160 estudiantes. Tamayo y Tamayo, (1997), afirma que la muestra es el grupo de individuos que se toma de la población para estudiar un fenómeno estadístico.

4.3.3 Muestreo

El muestreo en la presente investigación realizada fue censal, es decir se consideró la totalidad de la población. Ramírez (2012) establece la muestra censal es aquella donde todas las unidades de investigación son consideradas como muestra. De allí, que la población a estudiar se precise como censal por ser simultáneamente universo, población y muestra.

4.4 Hipótesis de la investigación

4.4.1. Hipótesis general.

Existe relación entre inteligencia emocional y clima social escolar en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública de Vitarte- UGEL 06, 2022.

4.4.2. Hipótesis específicas.

Existe relación entre la dimensión atención emocional y clima social escolar en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública de Vitarte- UGEL 06, 2022.

Existe relación entre la dimensión claridad emocional y clima social escolar en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública de Vitarte- UGEL 06, 2022.

Existe relación entre la dimensión reparación emocional y clima social escolar en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública de Vitarte- UGEL 06, 2022.

4.5 Identificación de las variables

Las variables de estudio de la presente investigación fueron:

V1: Inteligencia emocional: La capacidad para identificar, diferenciar, reconocer sentimientos propios y ajenos, y la habilidad para manejarlos en función a los intereses y necesidades circunstanciales de cada persona. Manrique (2012)

V2: Clima social escolar: Pingo, (2015) sostiene que Moos y Trickett lo definieron como la personalidad del ambiente en base a las percepciones que los habitantes tienen de un lugar y entre las que figuran distintas dimensiones relacionales.

4.6 Operacionalización de las variables

Matriz de Operacionalización de la variable inteligencia emocional

| VARIABLE | DEFINICIÓN CONCEPTUAL | DEFINICIÓN OPERACIONAL | DIMENSIONES | INDICADORES | ITEMS | ESCALA DE MEDICION | RANGO |
|-------------------------------|--|--|-----------------------------|---|--|---|---|
| Inteligencia Emocional | Manrique (2012) capacidad para identificar, diferenciar, reconocer sentimientos propios y ajenos, y la habilidad para manejarlos en función a los intereses y necesidades circunstanciales de cada persona | Quedo definida obtenida en la aplicación Escala de Inteligencia Emocional de Trait Meta-Mood Scale-TMMS-24 , con Adaptación de Fernández Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004) a la muestra de nuestro estudio, con la que se conoció la atención, claridad, reparación emocional. | Atención emocional | <ul style="list-style-type: none"> Percepción emocional personal Percepción emocional interpersonal | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8 | 1: Nada de acuerdo 2: Algo de acuerdo 3: Bastante de acuerdo 4: Muy de acuerdo 5: Totalmente de acuerdo | Bajo:24- 54 Adecuado: 55-84 Alto:85-120 |
| | | | Claridad emocional | <ul style="list-style-type: none"> Integración de la emoción Integración de la razón Empatía | 9, 10, 11,12, 13,14, 15 y 16 | | |
| | | | Reparación emocional | <ul style="list-style-type: none"> Regulación emocional personal Resolución de conflictos interpersonales | 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 y 24 | | |

Matriz de operacionalización de clima social escolar

| VARIABLE | DEFINICIÓN CONCEPTUAL | DEFINICIÓN OPERACIONAL | DIMENSIONES | INDICADORES | ITEMS | RANGO |
|-----------------------------|---|--|--|---|---|---|
| Clima social escolar | La percepción que tiene el estudiante acerca de las relaciones alumno – profesor, profesor – alumno, y la estructura organizativa va en las clases. | Proceso que consiste en comprender e interpretar su entorno (aula de clases) y el tipo de interacciones entre los agentes educativos (profesor y/o alumno), los cuales se medirán según las dimensiones del CES (relaciones, autorrealización, estabilidad y cambio), cada una con sus respectivas áreas con el objetivo de optimizar sus resultados | Relación Evalúa el grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí. | <ul style="list-style-type: none"> • Implicación • Afiliación • Ayuda | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. | Alto (81-120) Medio (41-80) Bajo (00-40). |
| | | | Desarrollo Personal o autorrealización : Permite conocer la importancia que se concede en la clase a la realización de tareas y los temas de las asignaturas. | <ul style="list-style-type: none"> • Tarea • Competitividad | 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20 | |
| | | | Estabilidad Evalúa las actividades relativas al cumplimiento de objetivos; funcionamiento adecuado de la clase, organización, claridad y coherencia en la misma. | <ul style="list-style-type: none"> • Organización • Claridad • Control | 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, y 30 | |
| | | | Sistema de cambio Evalúa el grado en que existe diversidad, novedad y variación razonables en actividades de la clase. | <ul style="list-style-type: none"> • Innovación • Cambio • Creatividad | 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39 y 40. | |

4.7. Recolección de datos.

4.7.1. Técnica de recolección de datos

La Técnica de recolección de datos se aplicó fueron los siguientes:

- La observación
- La encuesta
- Las técnicas psicométricas

La encuesta, Carrasco en el 2008, lo define como “una técnica de investigación social para la indagación, exploración y recolección de datos, mediante preguntas formuladas directa o indirectamente a los sujetos que constituyen la unidad de análisis” (p.314).

La observación “Es el registro sistemático, válido y confiable de comportamientos y situaciones observables, a través de un conjunto de categorías y subcategorías” Hernández, Fernández y Baptista (2014)

Técnica psicométrica, a través de la aplicación de cuestionarios psicológicos que evalúa las dos variables en estudio.

4.7.2. Instrumentos

Se ha aplicado el instrumento la Escala de Inteligencia Emocional de Trait Meta-Mood Scale-TMMS-24 y la Escala del clima social escolar (CES) R.H. Moos y E. J. Tricket. A continuación, que se presenta la descripción completa del instrumento:

Instrumento 1

Escala de Inteligencia Emocional de Trait Meta-Mood Scale-TMMS-24

Ficha técnica

| | |
|-----------------------------|--|
| Nombre de la escala | : Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24). |
| Autores | : Adaptación de Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004) del Trait Meta Mood Scale (TMMS-48) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). |
| N.º de ítems | : 24. |
| Ámbito de aplicación | : Estudiantes de secundaria |
| Duración | : De 10 a 30 minutos. |
| Finalidad | : Evaluar la inteligencia emocional percibida mediante los componentes: atención a las emociones, claridad emocional y reparación emocional. |
| Tipificación | : Baremación según género |

Descripción : La TMMS-24 está basada en Trait Meta-Mood Scale – TMMS, la cual es una escala rasgo que evalúa el meta conocimiento de los estados emocionales mediante 48 ítems. En concreto, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como de nuestra capacidad para regularlas. La TMMS-24 contiene tres componentes claves de la inteligencia emocional con 8 ítems cada una de ellas: atención emocional, claridad emocional, reparación emocional.

Evaluación: Para obtener una puntuación en cada uno de los componentes, **sume los ítems del 1 al 8 para la atención emocional**, los ítems del **9 al 16 para la claridad emocional** y del 17

al 24 para la reparación emocional. Luego situé la puntuación obtenida en la tabla que se presenta a continuación, la cual muestra los puntos de corte para hombres y mujeres, pues existen diferencias en las puntuaciones para cada uno de ellos.

Normas de interpretación: Es importante recalcar que las puntuaciones obtenidas mediante este instrumento reflejan la percepción que tiene el estudiante de su atención a las emociones, de su claridad emocional y de su reparación emocional. Según esto, existe la posibilidad de que algunos estudiantes sobrestimen o subestimen sus capacidades; debemos tener en cuenta que la veracidad y confianza de los resultados dependen de la sinceridad que haya tenido el estudiante al llenar el cuestionario.

Además, para interpretar correctamente la escala es necesario tener en cuenta que el componente atención emocional tanto las puntuaciones muy bajas como muy altas pueden demostrar problemas de diferente tipo en el estudiante evaluado. Prestar poca atención a las emociones es todo lo contrario a estar atendiendo en exceso a las mismas, pero en ambos casos afectan de modo negativo a la inteligencia emocional.

Instrumento N° 2.

Escala del clima social escolar (CES) R.H. Moos y E. J. Tricket

Ficha Técnica

Nombre de escala : Clima Social escolar (CES)

Autores : R.H. Moos y E. J. Tricket

Año :1984

Adaptación Argentina: Casullo, Álvarez y Pasman

Año de adaptación : 1998

Adaptación Nacional : Alenio Valqui Olivares 2012

Administración : Individual y colectiva

Tiempo : 20 minutos

Significación : Evalúa las características socio ambientales y las relaciones personales en la escuela.

Dimensiones que evalúa: Relacional, desarrollo personal, estabilidad y sistema de cambio.

Normas de aplicación y corrección La escala CES se presenta en un impreso que contiene 40 ítems con alternativas de respuesta nunca, a veces, casi siempre. La corrección de la prueba se realiza en forma objetiva aplicando una plantilla perforada sobre la hoja de respuestas, las dimensiones que evalúa son los siguientes: Relaciones (Implicación, afiliación y ayuda), Autorrealización (tareas, competitividad), Estabilidad (Organización, claridad y control), Sistema de cambio (innovación).

Escala de análisis de resultados

En cuanto a los resultados generales la escala es lo siguiente:

- alto (81-120)
- medio (41-80)
- bajo (00-40).

En cuanto a **los resultados específicos las escalas son:**

Relación: alto (21-30), medio (11-20), bajo (00-10);

Desarrollo personal o autorrealización:

Alto (21-30), medio (11-20), bajo (00-10);

Estabilidad : Alto (21-30), medio (11-20), bajo (00-10)

Sistema de cambio : Alto (21-30), medio (11-21), bajo (00-10)

Baremación :

| NIVELES DEL CLIMA SOCIAL ESCOLAR GENERAL | Límite mínimo | Límite máximo |
|---|----------------------|----------------------|
| ALTO | 81 | 120 |
| MEDIO | 41 | 80 |
| BAJO | 00 | 40 |

| NIVEL RELACIÓN | Límite mínimo | Límite máximo |
|-----------------------|----------------------|----------------------|
| ALTO | 21 | 30 |
| MEDIO | 11 | 20 |
| BAJO | 00 | 10 |

| NIVEL DESARROLLO | Límite mínimo | Límite máximo |
|-------------------------|----------------------|----------------------|
| ALTO | 21 | 30 |
| MEDIO | 11 | 20 |
| BAJO | 00 | 10 |

| NIVEL ESTABILIDAD | Límite mínimo | Límite máximo |
|--------------------------|----------------------|----------------------|
| ALTO | 21 | 30 |
| MEDIO | 11 | 20 |
| BAJO | 00 | 10 |

| NIVEL SISTEMA DE CAMBIO | Límite mínimo | Límite máximo |
|--------------------------------|----------------------|----------------------|
| ALTO | 21 | 30 |
| MEDIO | 11 | 20 |
| BAJO | 00 | 10 |

Confiabilidad y validez:

El inventario de (CES) presenta como autor a R. H. Moos y a la vez fue adaptado en Argentina por Cassullo, Álvarez y Pasmán en 1998, cuyo objetivo fue evaluar el clima social escolar en estudiantes de secundaria, los ítems de esta prueba se dividen en cuatro dimensiones: relacional, desarrollo personal, estabilidad y sistema de cambio. El instrumento original consideraba 90 preguntas, la utilizada en la presente investigación solo considera 40 preguntas pues se realizó una modificación para poder adaptarla a la realidad de la población estudiada. Se realizó una confiabilidad a través del método test retest obteniéndose un valor de correlación de 0.89, lo que indicó que la prueba presentaba valores estables en el tiempo. (Valqui, 2012)

Confiabilidad del instrumento: Para la presente investigación se realizó una prueba piloto a 43 estudiantes obteniendo una puntuación de 0,697 según el Alfa de Cronbach.

| Alfa de Cronbach | N° Elementos |
|------------------|--------------|
| ,697 | 40 |
| | |

Validez

Este instrumento presentara una validez de contenido mediante el juicio de expertos, utilizando como expertos a dos Doctores en Psicología. Cuyos resultados se presentarán, en donde los aspectos de validación: criterios e indicadores, serán considerados en el rango de 81-100%, quiere decir Excelente (Valqui, 2012).

V. RESULTADOS

5.1. Presentación de los resultados

Tabla 1.

Descripción por grado de estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte-UGEL 06.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|------------|------------|
| Primero | 17 | 10.6% |
| Segundo | 25 | 15.6% |
| Tercero | 39 | 24.4% |
| Cuarto | 36 | 22.5% |
| Quinto | 43 | 26.9% |
| Total | 160 | 100% |

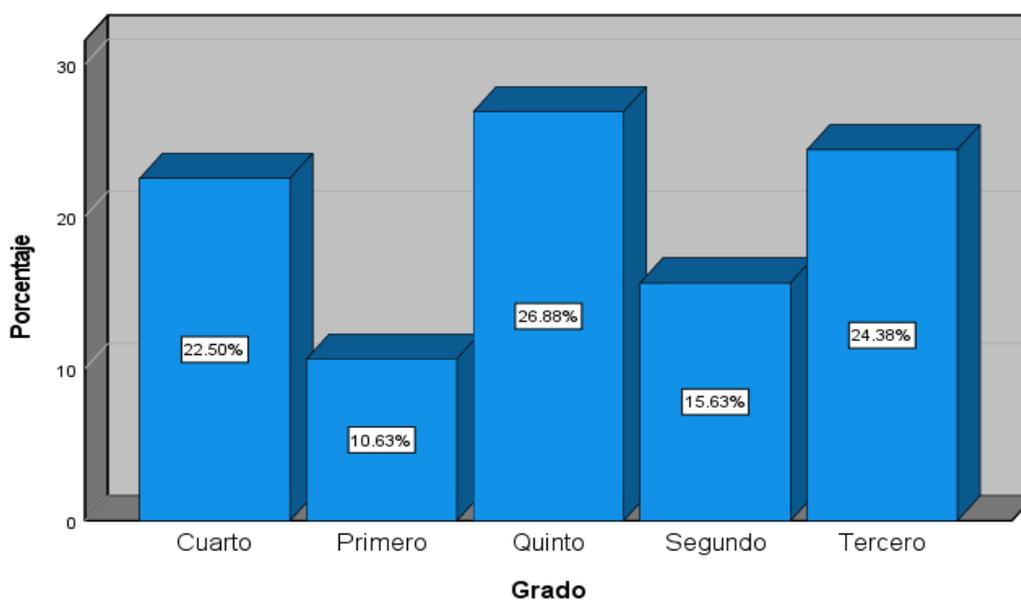


Figura 1. Estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte- UGEL 06, según grado de estudios.

En la tabla 1 y figura 1, se evidenció que la mayor parte de los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de vitarte - UGEL 06, cursaban el quinto grado (26.9%), y en menor proporción se encontraban los estudiantes de primer grado (10.6%).

Tabla 2.

Descripción por edades de estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de vitarte- UGEL 06.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|---------|------------|------------|
| 13 años | 9 | 5.6% |
| 14 años | 38 | 23.8% |
| 15 años | 56 | 35% |
| 16 años | 38 | 23.8% |
| 17 años | 19 | 11.8% |
| Total | 160 | 100% |

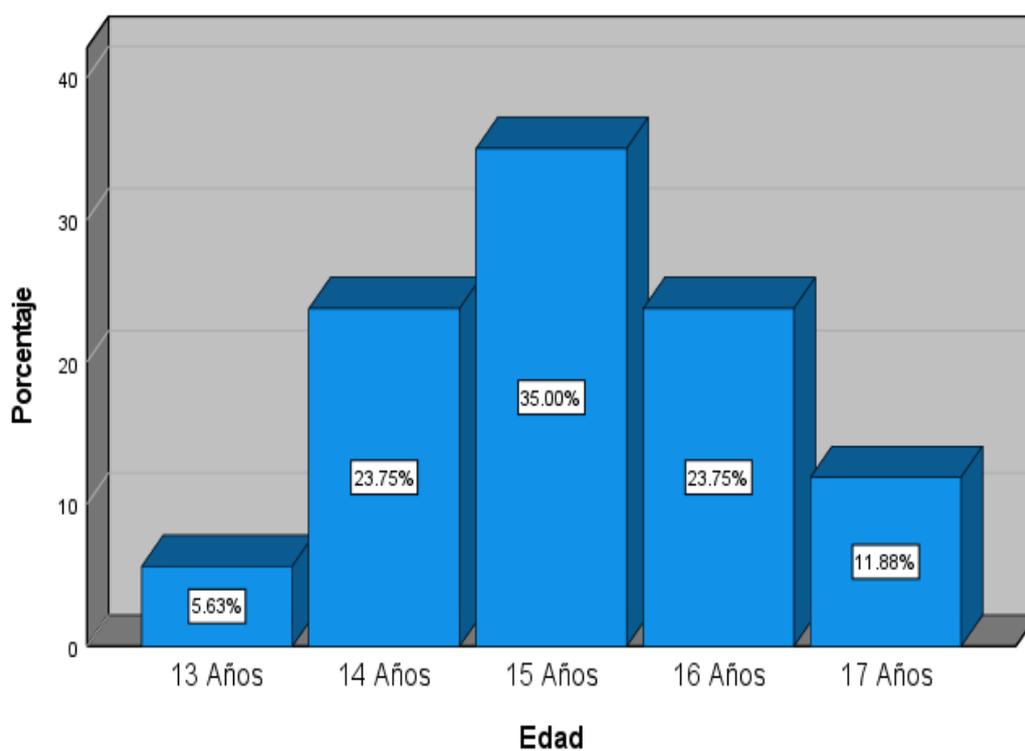


Figura 2. Edades en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte- UGEL 06, 2022.

En la tabla 2 y figura 2, la mayor parte de los estudiantes de secundaria institución educativa pública de vitarte- UGEL 06, tienen 15 años (35%) y la minoría estuvo representada por quienes tienen 13 años de edad (5.6%).

Tabla 3.

Descripción por sexo de estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-----------|------------|------------|
| Masculino | 65 | 40.6% |
| Femenino | 95 | 59.4% |
| Total | 160 | 100% |

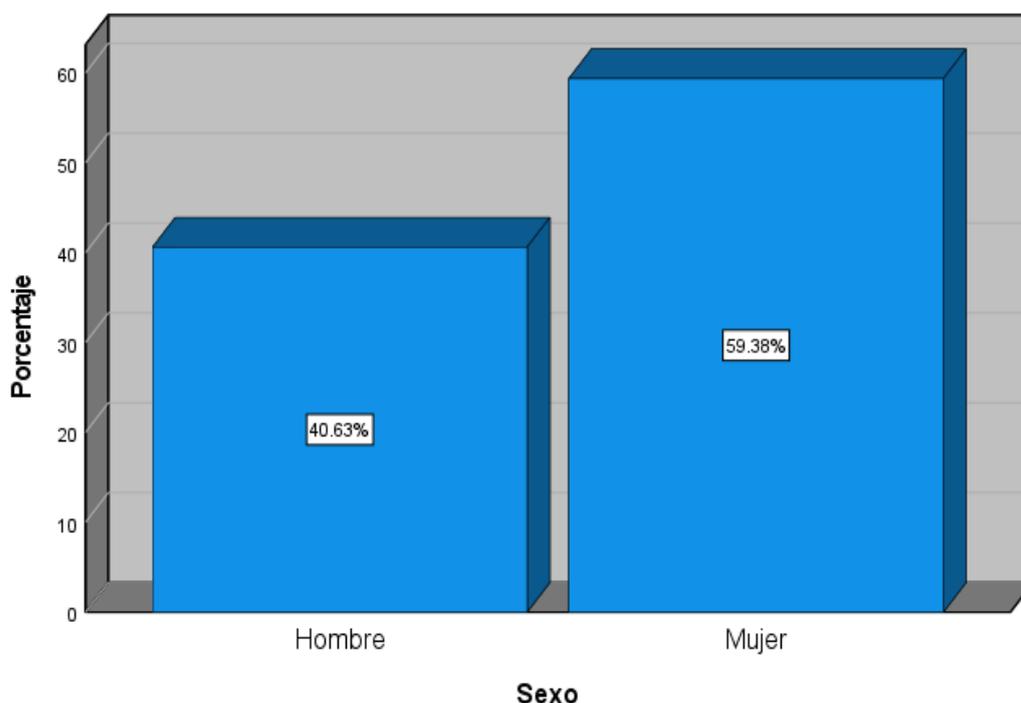


Figura 3. Estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte- UGEL 06, 2022., según sexo.

En la tabla 3 y figura 3, la mayor parte de estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte- UGEL 06, fueron del sexo femenino (59.4%), y la minoría estuvo conformada por los estudiantes de sexo masculino (40.6%).

Descripción de las variables

Tabla 4.

Inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte-UGEL 06.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-------|------------|------------|
| Bajo | 17 | 10.6% |
| Medio | 85 | 53.1% |
| Alto | 58 | 36.3% |
| Total | 160 | 100% |

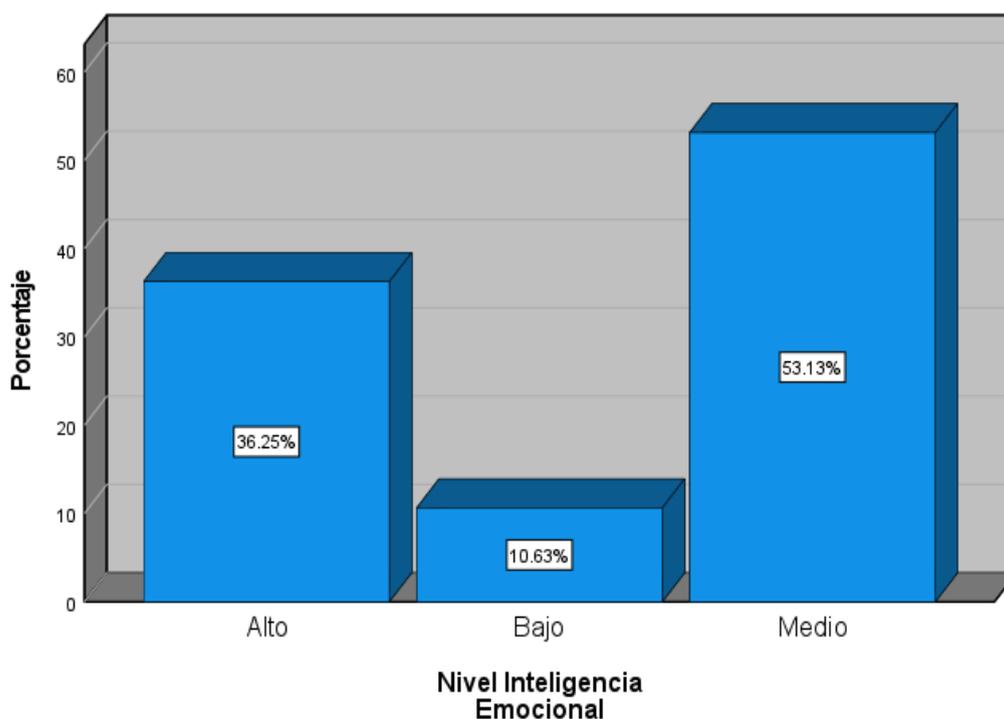


Figura 4. *Inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte- UGEL 06.*

En la tabla 4 y figura 4, se presenta el nivel de inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de vitarte-UGEL 06, donde la mayoría estuvo ubicada en un nivel medio (53.1%); mientras que, la menor proporción de estudiantes pertenecieron a un nivel bajo (10.6%).

Tabla 5.

Atención emocional en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte-UGEL 06.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-------|------------|------------|
| Bajo | 22 | 13,8% |
| Medio | 96 | 60,0% |
| Alto | 42 | 26,3% |
| Total | 160 | 100% |

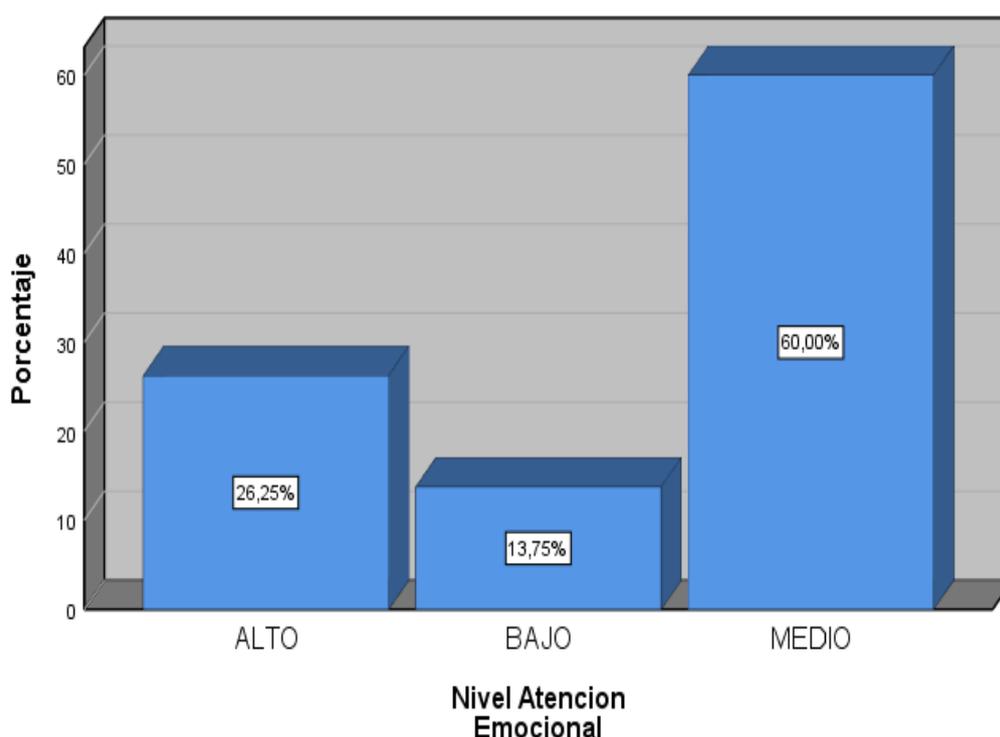


Figura 5. Atención emocional en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte- UGEL 06.

En la tabla 5 y figura 5, se muestra el nivel de atención emocional en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte-UGEL 06, donde la mayoría se encontraba en un nivel medio (60.0%); mientras que, la minoría se hallaba en un nivel bajo (13.8%).

Tabla 6.

Claridad emocional en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte-UGEL 06.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-------|------------|------------|
| Bajo | 17 | 10,6% |
| Medio | 90 | 56,3% |
| Alto | 53 | 33,1% |
| total | 160 | 100% |

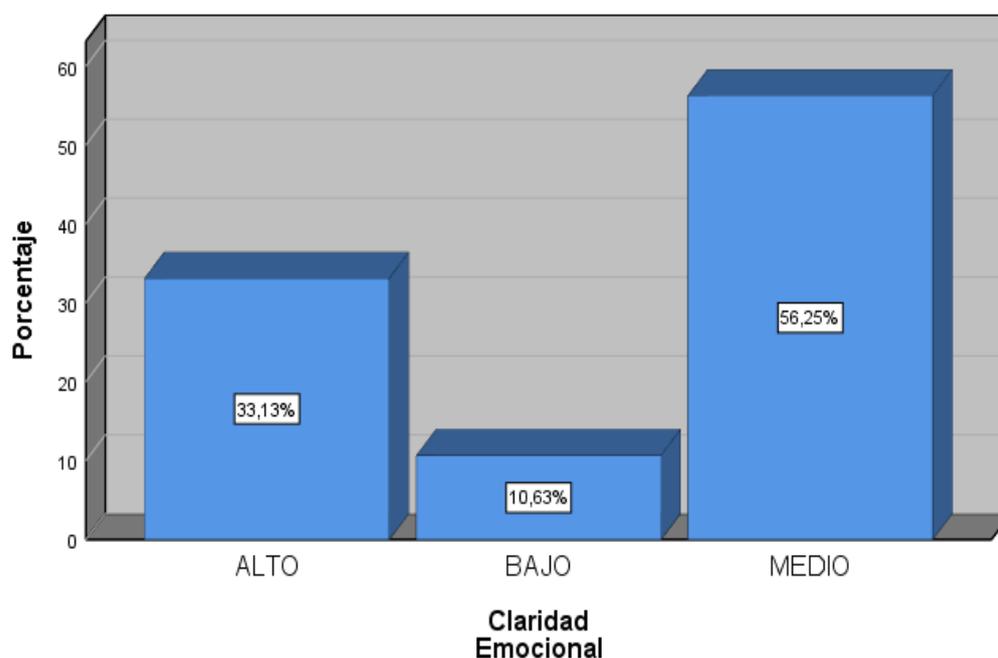


Figura 6. Claridad emocional en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte - UGEL 06.

En la tabla 6 y figura 6, se muestra el nivel de claridad emocional de los estudiantes de secundaria de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte - UGEL 06, en cual muestra que la mayoría se encontraba en un nivel medio (56.3%) y la menor parte pertenecía a un nivel alto (33.1%).

Tabla 7.

Reparación emocional en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte-UGEL 06.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-------|------------|------------|
| Bajo | 13 | 8,1% |
| Medio | 74 | 46,3% |
| Alto | 73 | 45,6% |
| total | 160 | 100% |

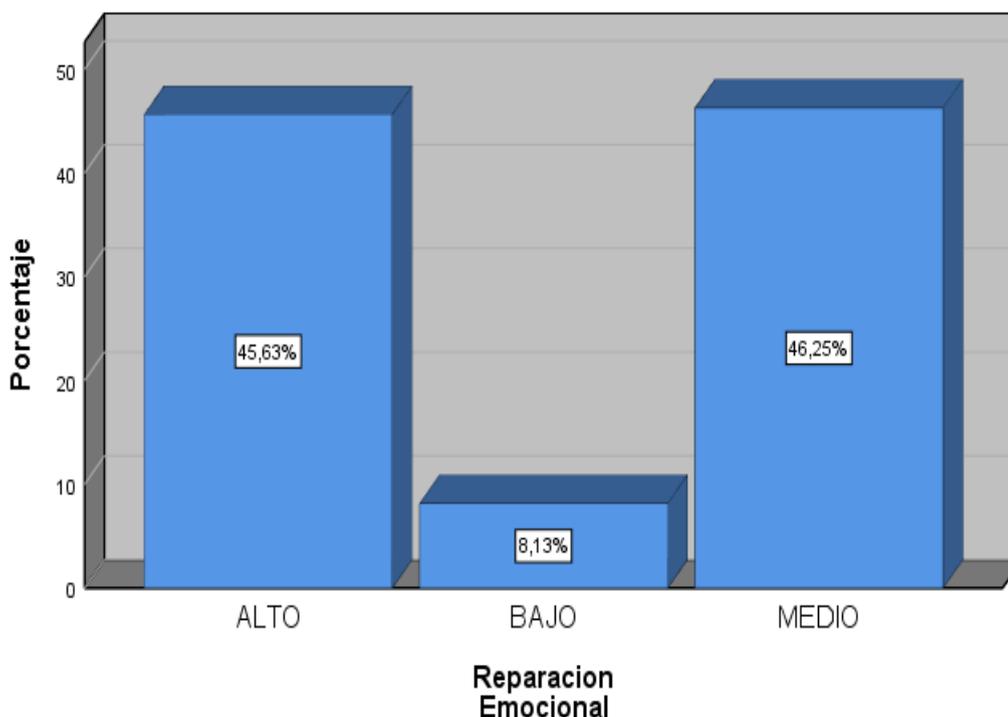


Figura 7. Reparación emocional en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte - UGEL 06.

En la tabla 7 y figura 7, se muestra el nivel de reparación emocional de los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte - UGEL 06, en el cual la mayoría se encontraba en un nivel medio (46.3%) y la menor parte pertenecía a un nivel bajo (8.1%).

Tabla 8.

Clima social escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte-UGEL 06.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-------|------------|------------|
| Bajo | 9 | 5.6% |
| Medio | 94 | 58.8% |
| Alto | 57 | 35.6% |
| Total | 160 | 100% |

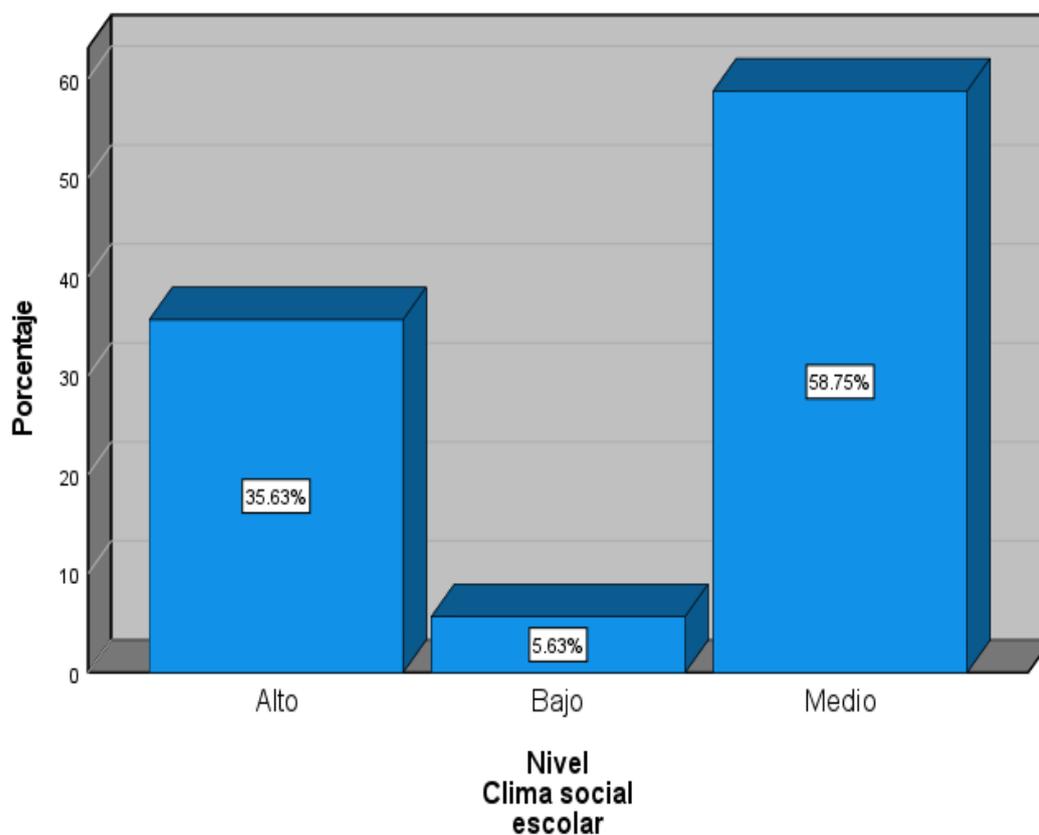


Figura 8. *Clima social escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte - UGEL 06.*

En la tabla 8 y figura 8, se muestra el nivel de clima social escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte - UGEL 06, en el cual se evidenció que la mayoría se ubicó en un nivel medio (58.8%); mientras que, la minoría se encontraba en un nivel bajo (5.6%).

Tabla 9.

Relación en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte-UGEL 06.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-------|------------|------------|
| Bajo | 9 | 5.6% |
| Medio | 53 | 33.1% |
| Alto | 98 | 61.3% |
| total | 160 | 100% |

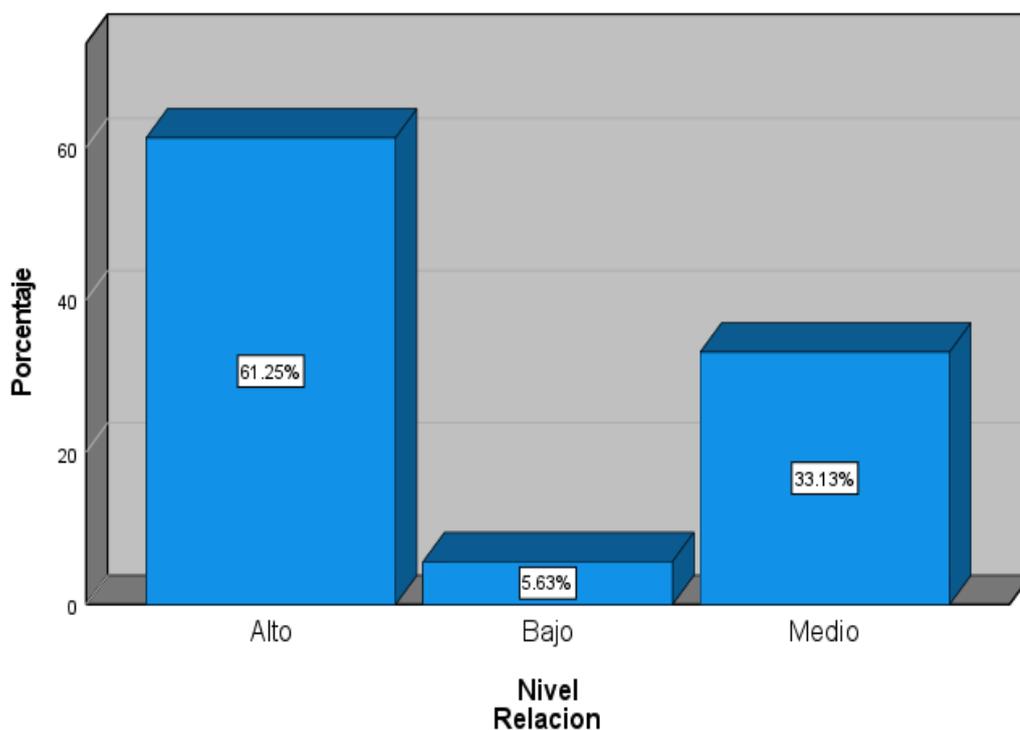


Figura 9. Relación en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte - UGEL 06.

En la tabla 9 y figura 9, se muestra el nivel de relación de los estudiantes de una institución educativa pública de Vitarte- UGEL 06, en el cual la mayoría se encontraba en un nivel alto (61.3%), mientras que la menor parte pertenecía a un nivel bajo (5.6%).

Tabla 10.

Desarrollo personal en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte-UGEL 06.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-------|------------|------------|
| Bajo | 10 | 6.3% |
| Medio | 105 | 65.6% |
| Alto | 45 | 28.1% |
| total | 160 | 100% |

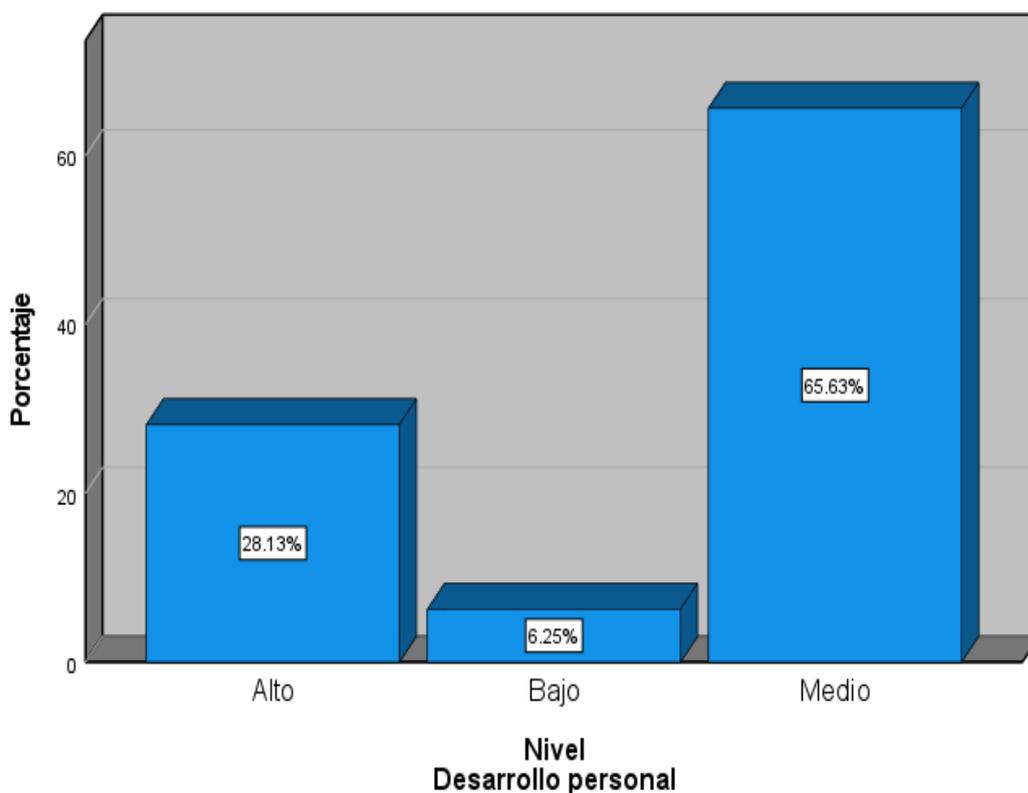


Figura 10. Desarrollo personal en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte - UGEL 06.

En la tabla 10 y figura 10, se muestra el nivel de desarrollo personal de los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de vitarte-UGEL 06, en el cual la mayoría se encontraba en un nivel medio (65.6%) y la menor parte pertenecía a un nivel bajo (6.3%).

Tabla 11.

Estabilidad en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte-UGEL 06.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-------|------------|------------|
| Bajo | 11 | 6.9% |
| Medio | 97 | 60.6% |
| Alto | 52 | 32.5% |
| total | 160 | 100% |

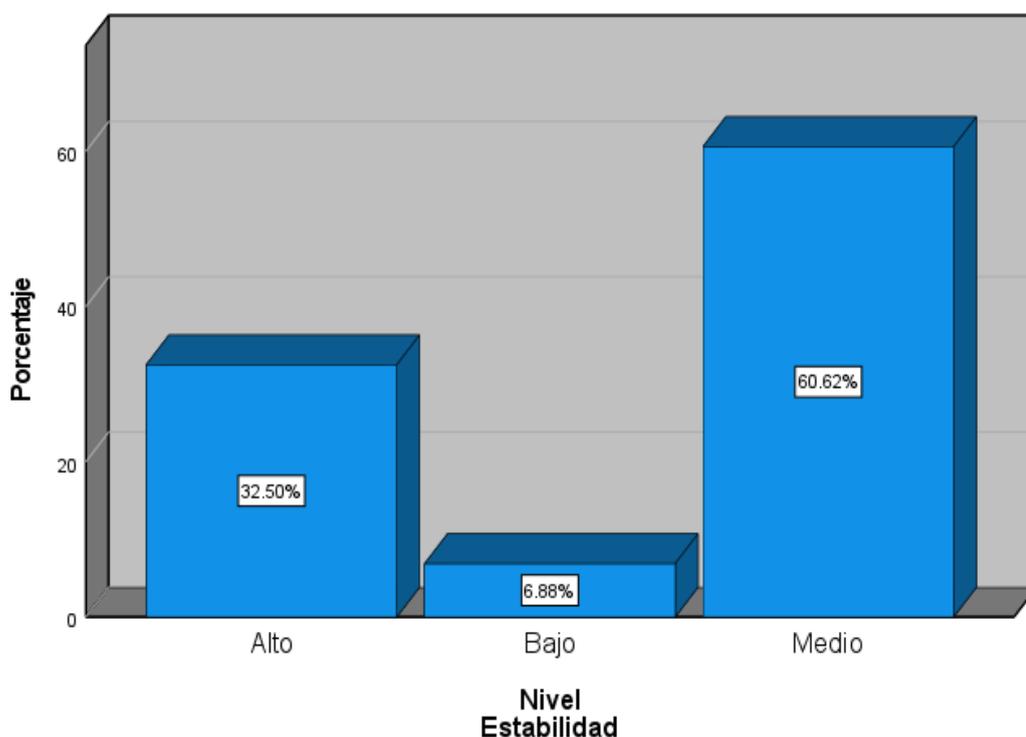


Figura 11. *Estabilidad en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte - UGEL 06.*

En la tabla 11 y figura 11, se muestra el nivel de estabilidad de una institución educativa pública de Vitarte- UGEL 06, en el cual la mayoría se encontraba en un nivel medio (60.6%), la menor parte pertenecía a un nivel bajo (6.9%).

Tabla 12.

Sistema de cambio en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte – UGEL 06.

| | Frecuencia | Porcentaje |
|-------|------------|------------|
| Bajo | 12 | 7.5% |
| Medio | 122 | 76.3% |
| Alto | 26 | 16.3% |
| total | 160 | 100% |

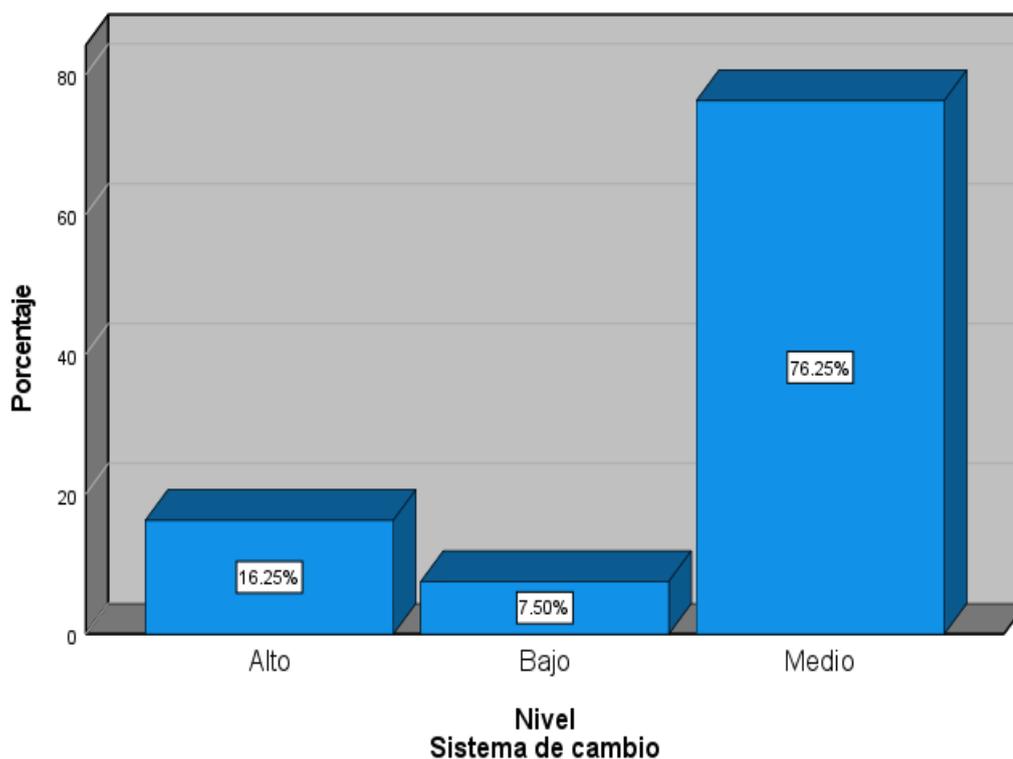


Figura 12. Sistema de cambio en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte- UGEL 06.

En la tabla 12 y figura 12, se muestra el nivel de sistema de cambio de los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte-UGEL 06, en el cual la mayoría se encontraba en un nivel medio (76.25%), la menor parte pertenecía a un nivel bajo (7.5%).

5.2. Interpretación de los resultados

Tabla 13.

Prueba de normalidad de inteligencia emocional

| | Kolmogorov-Smirnov | | |
|------------------|--------------------|-----|------|
| | Estadístico | GI | Sig. |
| Estrés académico | .088 | 160 | .004 |

a. Corrección de significación de Lilliefors

En la tabla 13, se observa el análisis de normalidad de inteligencia emocional llevado a cabo con la prueba de Kolmogorov-Smirnov, el cual fue estadísticamente significativo ($p = .004 < 0.05$). por ende, no se acepta el cumplimiento de la normalidad.

Tabla 14.

Prueba de normalidad de clima social escolar

| | Kolmogorov-Smirnov | | |
|-------------|--------------------|-----|-------|
| | Estadístico | GI | Sig. |
| Agresividad | .259 | 160 | <.001 |

a. corrección de significación de Lilliefors

En la tabla 14, se observa el análisis de normalidad de clima social escolar realizado con la prueba de Kolmogorov-Smirnov, el cual fue estadísticamente significativo ($p = .001 < 0.05$). por ende, no se acepta el cumplimiento de la normalidad.

Comprobación de la hipótesis general

H0: No existe relación entre inteligencia emocional y clima social escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte-UGEL 06, 2022.

H: Existe relación entre inteligencia emocional y clima social escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte-UGEL 06, 2022.

Tabla 15.

Inteligencia emocional y clima social escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte- UGEL 06.

| | | Inteligencia emocional | Clima social escolar |
|------------------------|----------------------------|------------------------|----------------------|
| Inteligencia emocional | Coeficiente de correlación | 1 | .029 |
| | Sig. (bilateral) | | .713 |
| | N | 160 | 160 |
| Clima social escolar | Coeficiente de correlación | .029 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | .713 | |
| | N | 160 | 160 |

En la tabla 15, se observa que no existe una relación estadísticamente significativa entre inteligencia emocional y clima social escolar ($p= 0.713 > 0.05$). asimismo, el coeficiente Rho de Spearman (.029) señaló que la relación entre las variables fue positiva y a su vez, alta. De acuerdo a ello, se procedió a rechazar la hipótesis nula; es decir, existe relación entre inteligencia emocional y clima social escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte- UGEL 06.

Comprobación de la hipótesis específica 1

H0: No existe relación entre dimensión atención emocional y clima social escolar en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública de Vitarte- UGEL 06, 2022.

H: Existe relación entre dimensión atención emocional y clima social escolar en los estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública de Vitarte- UGEL 06, 2022.

Tabla 16.

Dimensión atención emocional y Clima social escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte - UGEL 06.

| | | Clima social escolar | Atención emocional |
|----------------------|----------------------------|----------------------|--------------------|
| Clima social escolar | Coeficiente de correlación | 1 | .130 |
| | Sig. (bilateral) | | .102 |
| | N | 160 | 160 |
| Atención emocional | Coeficiente de correlación | .130 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | .102 | |
| | N | 160 | 160 |

En la tabla 16, se observa que no existe una relación estadísticamente significativa entre dimensión atención emocional y clima social escolar ($p=0.102 > 0.05$). además, el coeficiente Rho de Spearman (.130) muestra que la relación entre dimensión atención emocional y clima social escolar es positiva y al mismo tiempo, muy baja, de acuerdo a este resultado, se procedió a rechazar la hipótesis nula; es decir, existe relación entre dimensión atención emocional y clima social escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte- UGEL 06.

Comprobación de la hipótesis específica 2

H0: No existe relación entre dimensión claridad emocional y clima social escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte - UGEL 06, 2022.

H: Existe relación entre dimensión claridad emocional y clima social escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte - UGEL 06, 2022.

Tabla 17.

Dimensión claridad emocional y clima social escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte- UGEL 06.

| | | Clima social escolar | Claridad emocional |
|----------------------|----------------------------|----------------------|--------------------|
| Clima social escolar | Coeficiente de correlación | 1 | .002 |
| | Sig. (bilateral) | | .975 |
| | N | 160 | 160 |
| Claridad emocional | Coeficiente de correlación | .002 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | .975 | |
| | N | 160 | 160 |

En la tabla 17, se observa que no existe una relación estadísticamente significativa entre dimensión claridad emocional y clima social escolar ($p=0.975 > 0.05$). también, el coeficiente Rho de Spearman (.002) indica que la relación entre dimensión claridad emocional y clima social escolar es positiva, a la vez, muy alta, de acuerdo a este resultado, se procedió a rechazar la hipótesis nula; es decir, existe relación entre dimensión claridad emocional y clima social escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte - UGEL 06.

Comprobación de la hipótesis específica 3

H0: No existe relación entre dimensión reparación emocional y clima social escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de vitarte- UGEL 06, 2022.

H: Existe relación entre dimensión reparación emocional y clima social escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte - UGEL 06, 2022.

Tabla 18.

Dimensión reparación emocional y clima social escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte - UGEL 06.

| | | Clima social escolar | Reparación emocional |
|----------------------|----------------------------|----------------------|----------------------|
| Clima social escolar | Coeficiente de correlación | 1 | -.010 |
| | Sig. (bilateral) | | .900 |
| | N | 160 | 160 |
| Reparación emocional | Coeficiente de correlación | -.010 | 1 |
| | Sig. (bilateral) | .900 | |
| | N | 160 | 160 |

En la tabla 18, se observa que no existe una relación estadísticamente significativa entre dimensión reparación emocional y clima social escolar ($p=0.900 > 0.05$). también, el coeficiente Rho de Spearman (-.010) indica que la relación entre dimensión reparación emocional y clima social escolar es negativa, a la vez, muy baja, de acuerdo a este resultado, se procedió a rechazar la hipótesis nula; es decir, existe relación entre dimensión reparación emocional y clima social escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte- UGEL 06.

VI. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

A continuación, se procede al análisis descriptivo de las variables de inteligencia emocional y clima social escolar en estudio así como a la discusión de los principales hallazgos con los antecedentes nacionales e internacionales, citados y sus respectivos análisis comparativos con las teorías que sostienen la problemática investigada conforme se detalla:

6.1. Análisis descriptivo de los resultados

De acuerdo a los resultados descriptivos encontrados se presenta la evidencia de lo descrito en las tablas que se mencionan:

1. En relación a inteligencia emocional en la tabla 4 y figura 4, se presenta el nivel en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte- UGEL 06, donde la mayoría estuvo ubicada en un nivel medio (53.1%); mientras que, la menor proporción de estudiantes pertenecieron a un nivel bajo (10.6%).
2. En la tabla 5 y figura 5, se muestra el nivel de atención emocional en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte- UGEL 06, donde la mayoría se encontraba en un nivel medio (60.0%); mientras que, la minoría se hallaba en un nivel bajo (13.8%).
3. En la tabla 6 y figura 6, se muestra el nivel de claridad emocional de los estudiantes de secundaria de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte - UGEL 06, en cual muestra que la mayoría se encontraba en un nivel medio (56.3%) y la menor parte pertenecía a un nivel alto (33.1%).
4. En la tabla 7 y figura 7, se muestra el nivel de reparación emocional de los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de

Vitarte - UGEL 06, en el cual la mayoría se encontraba en un nivel medio (46.3%) y la menor parte pertenecía a un nivel bajo (8.1%).

5. En la tabla 8 y figura 8, se muestra el nivel de clima social escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte - UGEL 06, en el cual se evidenció que la mayoría se ubicó en un nivel medio (58.8%); mientras que, la minoría se encontraba en un nivel bajo (5.6%).
6. En la tabla 9 y figura 9, se muestra el nivel de relación de los estudiantes de una institución educativa pública de Vitarte- UGEL 06, en el cual la mayoría se encontraba en un nivel alto (61.3%), mientras que la menor parte pertenecía a un nivel bajo (5.6%).
7. En la tabla 10 y figura 10, se muestra el nivel de desarrollo personal de los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de vitarte- UGEL 06, en el cual la mayoría se encontraba en un nivel medio (65.6%) y la menor parte pertenecía a un nivel bajo (6.3%).
8. En la tabla 11 y figura 11, se muestra el nivel de estabilidad de una institución educativa pública de Vitarte- UGEL 06, en el cual la mayoría se encontraba en un nivel medio (60.6%), la menor parte pertenecía a un nivel bajo (6.9%).
9. En la tabla 12 y figura 12, se muestra el nivel de sistema de cambio de los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte- UGEL 06, en el cual la mayoría se encontraba en un nivel medio (76.25%), la menor parte pertenecía a un nivel bajo (7.5%).

6.2. Comparación de resultados con marco teórico

La investigación realizada se planteó como objetivo general demostrar la relación entre Inteligencia emocional y clima social escolar en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Pública de Vitarte-UGEL06, 2022. A continuación, se procedió a la discusión de los

principales hallazgos encontrados para compararlos con los antecedentes nacionales e internacionales que se han citado y se han analizado de acuerdo a las teorías vigentes que han dado un soporte el tema de investigación.

En relación a la hipótesis general se observa en los resultados obtenidos, después de la correspondiente prueba de hipótesis en la tabla 15, que no existe una relación estadísticamente significativa entre inteligencia emocional y clima social escolar ($p= 0.713 > 0.05$). asimismo, el coeficiente Rho de Spearman (.029) señaló que la relación entre las variables fue positiva y a su vez, alta. De acuerdo a ello, se procedió a rechazar la hipótesis nula; es decir, existe relación positiva muy baja entre inteligencia emocional y clima social escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte- UGEL 06. Esta correlación tiene un soporte en el análisis descriptivo de las variables en estudio, siendo que el nivel de inteligencia emocional en los estudiantes de la muestra que se estudio

Fue de un nivel medio (53.1%) y presentaron en el clima social escolar un nivel medio (58.8%). Resultados que tienen relación con la investigación realizada por Escalante, K. (2018), quien realizó una investigación titulada “Inteligencia Emocional y Clima Social Escolar en la I. E Los Libertadores - San Martín de Porres – 2015” que tuvo como objetivo determinar la relación entre Inteligencia emocional y el Clima social escolar en estudiantes del VII ciclo de la institución educativa los libertadores, SMP, 2015. El tipo de estudio descriptivo - correlacional, con un diseño no experimental. La muestra estuvo conformada por 158 estudiantes de la Institución Educativa Los Libertadores. Se aplicó la técnica para medir la primera variable Inteligencia emocional, elaborado por: Revven Barón y adaptado por Nelly Ugarriza, para la segunda variable Clima social escolar se aplicó la encuesta elaborado R.H.Moos y E.J Trickett. Concluyendo en la investigación se ha encontrado que existe una correlación significativa entre Inteligencia Emocional y Clima Social Escolar en la Institución Educativa Los libertadores. Los resultados citados permiten afirmar que, a mayores niveles de inteligencia emocional en los estudiantes de la

muestra en estudio, estos podrán percibir un mejor clima social escolar considerando que la relación no significativa es situacional por la presencia de otros factores psicosociales.

A nivel específico, al contrastar la hipótesis 01 que responde al objetivo específico 1, en la tabla 16, se observa que no existe una relación estadísticamente significativa entre dimensión atención emocional y clima social escolar ($p= 0.102 > 0.05$). además, el coeficiente Rho de Spearman (.130) muestra que la relación entre dimensión atención emocional y clima social escolar es positiva y al mismo tiempo, muy baja, de acuerdo a este resultado, se procedió a rechazar la hipótesis nula; es decir, existe relación positiva muy baja entre dimensión atención emocional y clima social escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte- UGEL 06. La correlación obtenida tiene un soporte en el análisis descriptivo de las variables, considerando que los estudiantes presentaron en la dimensión atención emocional presentaron un nivel medio (60.0%); mientras que, la minoría se hallaba en un nivel bajo (13.8%). Resultados que se asemejan al estudio realizado por Zubilete, Y. (2021) quien realizó una investigación titulada "Inteligencia emocional y clima social escolar en estudiantes de tercer grado de secundaria de una Institución Educativa Pública de Miraflores", El objetivo fundamental de la investigación fue establecer la relación entre inteligencia emocional y el clima social escolar en estudiantes de tercero de secundaria de una institución educativa pública de Miraflores. Se desarrolló una investigación básica, de diseño no experimental, de corte transversal y correlacional; la muestra fue 87 estudiantes del sexo femenino, cuyas edades oscilaban entre los 13 y 14 años; como instrumento se empleó el Inventario Emocional Bar-On Ice: NA y la Escala School Environment Scale (SES). Se encontró que la mayoría de estudiantes presentaban un nivel inteligencia emocional alto y que percibían al clima social escolar como adecuado. Se concluyó que la inteligencia emocional se relaciona directamente con el clima social escolar percibido por este grupo en la muestra analizada. Al contratar los resultados se puede considerar que a mayores niveles de la dimensión de atención emocional en los estudiantes

de la muestra que de estudio, van a tener una mejor percepción personal e interpersonal

A nivel específico, al contrastar la hipótesis 02, que responde al objetivo específico 2, en la tabla 17, se observa que no existe una relación estadísticamente significativa entre dimensión claridad emocional y clima social escolar ($p=0.975 > 0.05$). también, el coeficiente Rho de Spearman (.002) indica que la relación entre dimensión claridad emocional y clima social escolar es positiva, a la vez, muy alta, de acuerdo a este resultado, se procedió a rechazar la hipótesis nula; es decir, existe relación positiva muy baja entre dimensión claridad emocional y clima social escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte - UGEL 06. La no significancia de las variables en estudio y el nivel muy bajo de la relación nos facilita poder explicar que a mejores niveles de la dimensión claridad emocional, es decir estos podrán integrar mejor la emoción con la razón, así mismo tendrán mayores probabilidades de un desarrollo de la empatía.

A nivel específico, al contrastar la hipótesis 03 que responde al objetivo específico 2, en la tabla 18, se observa que no existe una relación estadísticamente significativa entre dimensión reparación emocional y clima social escolar ($p=0.900 > 0.05$). también, el coeficiente Rho de Spearman (-.010) indica que la relación entre dimensión reparación emocional y clima social escolar es negativa, a la vez, muy baja, de acuerdo a este resultado, se procedió a rechazar la hipótesis nula; es decir, existe relación negativa muy baja entre dimensión reparación emocional y clima social escolar en estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte- UGEL 06. La relación no significativa y muy baja tiene un soporte en el análisis descriptivo de las variables en estudio, ya que los estudiantes de la muestra presentan en la dimensión de reparación emocional un nivel medio (46.3%) y la menor parte pertenecía a un nivel bajo (8.1%). Todos estos resultados nos permiten explicar que a mayores niveles de la dimensión de reparación emocional estos estudiantes podrán percibir mejor el clima social escolar,

por cuanto presentan mejor regulación emocional a nivel intra e interpersonal.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones

Después del proceso de análisis y discusión de resultados se llegó a las siguientes conclusiones:

Primera: Que, existe relación positiva muy baja entre la inteligencia emocional y clima social escolar ($p= 0.713 > 0.05$; Rho: .029) en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte - UGEL 06.

Segunda: Que, existe relación positiva muy baja entre la dimensión atención emocional y clima social escolar ($p= 0.102 > 0.05$; Rho: .130) en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte - UGEL 06.

Tercero: Que, existe relación positiva muy baja entre la dimensión claridad emocional y clima social escolar ($p=0.975 > 0.05$; Rho: .002) en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte - UGEL 06.

Cuarto: Que, existe relación muy baja entre la dimensión reparación emocional y clima social escolar ($p=0.900 > 0.05$; Rho: -.010) en los estudiantes de secundaria de una institución educativa pública de Vitarte - UGEL 06.

Recomendaciones

Después del proceso de análisis y discusión de resultados se llegó a las siguientes conclusiones:

- Que, el director, las áreas de psicopedagogía y tutoría, de la institución educativa pública de Vitarte- UGEL 06. En estudio, planifiquen la evaluación periódica la inteligencia emocional y del clima social escolar, para identificar, mantener y mejorar las competencias emocionales y los niveles del clima social escolar.
- Que las áreas de tutoría, psicopedagogía y convivencia escolar incluyan en sus prácticas y actividad académica temas de realidad de cómo mejorar la empatía y habilidades sociales y técnicas de control de emociones, para fomentar el metaanálisis de la realidad emocional y social en los estudiantes y mejorar la dimensión atención emocional.
- Que, las áreas psicopedagogía, tutoría y docentes de la referida institución educativa motiven a los estudiantes a integren la emoción y la razón así como la empatía, incidiendo la evaluación de la realidad y como el proceso de enseñanza/aprendizaje puede permitir a nivel académico y de desarrollo personal con la integración de emoción / razón y la empatía, y faciliten el desarrollo de la dimensión claridad emocional.
- Que, las áreas psicopedagogía, tutoría y docentes de la referida institución educativa motiven a los estudiantes con técnicas de control y manejo de emociones y los impulsos, para el desarrollo de la regulación emocional personal e interpersonal. Asimismo, técnicas en la resolución de conflictos, que ayudaran a mejorar la dimensión de reparación emocional.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

- Atoche, I. G. (2021). "Inteligencia emocional y clima social escolar en estudiantes de la Institución Educativa San Jacinto, Tumbes 2019". Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de Tumbes. Tumbes – Perú.
- Baena, G. (2002). *Como desarrollar la inteligencia emocional infantil, Guía para padres y madres*. México: Trillas.
- BarOn, R. (1997). Evaluación de la Inteligencia Emocional I-CE). (105^a ed). Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Bisquerra. R. (2005), La Educación emocional en la formación del profesorado. Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 19, (3),95,114.
- Carrasco, S. (2005). Metodología de la investigación científica. Lima: San Marcos.
- Clark D. y Beck A. (2012). Terapia cognitiva para trastornos de ansiedad. Ciencia y práctica. España: Desclée de Brouwer, S.A.
- Shapiro, L. (1997). La inteligencia emocional de los niños. Bilbao: Grupo Zeta.
- Escalante, K. M. (2017). "Inteligencia emocional y clima social escolar de los estudiantes del VII ciclo de la institución educativa "Los Libertadores", San Martín de Porres, Lima – 2015". Tesis de Maestría. Universidad César Vallejo. Lima – Perú.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.

- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la Mente: La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. Fondo de Cultura Económica de España.
- Gil, R. (2006) *Neuropsicología*, 1ª Ed, ED MASSON, Barcelona, España.
- Gobierno Autónomo. Municipal de La Paz y UNICEF (2018) “Estilos educativos parentales, clima escolar y bullying en estudiantes del nivel secundario de la ciudad de La Paz”, Secretaría Municipal de Seguridad Ciudadana. La Paz- Bolivia.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. México: Vergara.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2000). *Inteligencia Emocional*. (E. Mateo, Trad.). Buenos Aires, Argentina: Vergara.
- Goleman, D. (2009): Introducción. En L. Lantier, *Inteligencia Emocional Infantil y Juvenil*. Madrid. Editorial Aguilar.
- Hernández, A. et al. (2014). *Metodología de la Investigación* – 6ta edición. Obtenido de: <http://www.Intercambios virtuales.org>
- Macías, C. (2017). “Influencia del clima social del aula en la motivación del alumnado”, Tesis de Licenciatura. Universidad de Almería. España.
- Mayer & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* .
- Mayer, J., y Salovey, P. (1993). La inteligencia de la inteligencia emocional.
- Mayer, J., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. *Handbook of intelligence*, 396–420.
- Merino, G. (2018). *Relación entre agresividad e inteligencia emocional percibida por estudiantes adolescentes en la ciudad de Valparaíso*. [Tesis de posgrado, Universidad de playa Ancha. Valparaíso].
- Mestre, J. y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de Inteligencia*

Emocional.

Mestre, J. y Fernández-Berrocal, P. (2007). *Manual de Inteligencia Emocional*

Mestre, Carrera y Guil (2002) Una aproximación a la evaluación de la inteligencia emocional como constructo teórico. *Revista peruana de psicología*, 8, 7 -116.

Neyra, M. I. (2021). “*Bases teóricas del clima social escolar*” Tesis Licenciatura, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Chiclayo – Perú.

https://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/4470/1/TL_NeyraChinchayMaria.pdf

Porras, O. S. (2021). ““clima social escolar e inteligencia emocional en estudiantes de la institución educativa parroquial La Sagrada familia, Tarma”. Tesis de Maestría. Universidad Nacional del Centro del Perú. Tarma - Perú.

Organización Mundial de la Salud. (2018). *Salud de la madre, el recién nacido, del niño y del adolescente.*

Ramírez (2012) *como hacer un proyecto de investigación.* Editorial Panapo. Caracas.

Romero Caballero, S., Hernández Sánchez, I., Barrera Villarreal, R., & Mendoza Rojas, A. (2022). Inteligencia emocional y desempeño académico en el área de las matemáticas durante la pandemia. *Revista De Ciencias Sociales*, 28(2), 110-121. <https://doi.org/10.31876/rsc.v28i2.37929>

Ruvalcaba, N. A. et al (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes”. Monografía. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 88 (31.1) (2017), 77-90. Universidad de Guadalajara México.

- Sánchez, H. & Reyes, C. (2015). *Metodología y Diseños en la Investigación Científica*. (2ª Ed.). Lima, Perú: Business Support Aneth SRL.
- Salovey, P. & Mayer, J. (2009). *Psicología Social*. Madrid: Pearson.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1997). *Emotional intelligence*. *Imagination, Cognition and personality*, 1(9), 185-211. 72 Saucedo, A. (2019), Agresividad.
- Shapiro, L. (1997). *Inteligencia emocional de los niños*. Argentina: Grupo Zeta.
- Tamayo y Tamayo, Mario. *El Proceso de la Investigación científica*. Editorial Limusa S.A. México.1997.
- UNESCO, (2012). "Análisis del clima escolar: ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe? UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean [130], Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. Santiago de Chile. – Chile.
- Valderrama, S. (2013). *Pasos para elaborar proyectos de investigación científica* 2da. Edición. Editorial San Marcos.
- Vallés, A. (2004). *La inteligencia emocional en ambientes educativos*. Lima: Universidad San Martín de Porres.
- Zubilete, Y. (2021). "Inteligencia emocional y clima social escolar en estudiantes de tercer grado de secundaria de una Institución Educativa Pública de Miraflores". Tesis de Licenciatura. Universidad Marcelino Champagnat. Miraflores. Lima – Perú.

ANEXOS

Anexo 1: Instrumento y ficha de validación de contenido de la Escala de Inteligencia Emocional de TMMS - 24

Ítems

| <u>Dimensiones</u> | | Pertinencia¹ | | Relevancia² | | Claridad³ | | Sugerencias |
|---------------------------|---|--------------------------------|-----------|-------------------------------|-----------|-----------------------------|-----------|--------------------|
| | | si | no | si | no | si | no | |
| 1. | Presto mucha atención a los sentimientos. | X | | X | | X | | |
| 2. | Normalmente me preocupo mucho por lo que siento. | X | | X | | X | | |
| 3. | Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones. | X | | X | | X | | |
| 4. | Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo. | X | | X | | X | | |
| 5. | Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos. | X | | X | | X | | |
| 6. | Pienso en mi estado de ánimo constantemente. | X | | X | | X | | |
| 7. | A menudo pienso en mis sentimientos. | X | | X | | X | | |
| 8. | Presto mucha atención a cómo me siento | X | | X | | X | | |
| 9. | Tengo claro mis sentimientos. | X | | X | | X | | |
| 10. | Frecuentemente puedo definir mis sentimientos. | X | | X | | X | | |
| 11. | Casi siempre se cómo me siento. | X | | X | | X | | |
| 12. | Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas | X | | X | | X | | |
| 13. | A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones. | X | | | | | | |
| 14. | Siempre puedo decir cómo me siento. | X | | X | | X | | |
| 15. | A veces puedo decir cuáles son mis emociones. | X | | X | | X | | |
| 16. | Puedo llegar a comprender mis sentimientos. | X | | X | | X | | |
| 17. | Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista. | X | | X | | X | | |
| 18. | Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables | X | | X | | X | | |
| 19. | Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida. | X | | X | | X | | |
| 20. | Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal. | X | | X | | X | | |
| 21. | Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme. | X | | X | | X | | |
| 22. | Me preocupo por tener un buen estado de ánimo. | X | | X | | X | | |
| 23. | Tengo mucha energía cuando me siento feliz. | X | | X | | X | | |
| 24. | Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo | X | | X | | X | | |

**Anexo 1: Instrumento y ficha de validación de contenido de la Escala
escala del clima social escolar (CES)**

| <u>Dimensiones</u> | | Ítems | | | | | | Sugerencias |
|--------------------|--|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
| | | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | |
| | | si | no | si | no | si | no | |
| 1. | Los alumnos pasan el tiempo deseando que acabe la clase | X | | X | | X | | |
| 2. | En las clases casi todos prestan realmente atención a lo que dice el profesor. | X | | X | | X | | |
| 3. | Muy pocos alumnos toman parte en las discusiones o actividades de clase. | X | | X | | X | | |
| 4. | Muchos alumnos se distraen en clase haciendo garabatos o pasándose papelitos | X | | X | | X | | |
| 5. | Aquí, fácilmente se forman grupos para realizar proyectos o tareas. | X | | X | | X | | |
| 6. | En las clases a los alumnos les agrada colaborar en los trabajos. | X | | X | | X | | |
| 7. | Algunos compañeros no se llevan bien entre ellos en la clase | X | | X | | X | | |
| 8. | Los profesores muestran interés personal por los alumnos | X | | X | | X | | |
| 9. | Cuando un alumno no sabe las respuestas hay profesores que le hacen sentir vergüenza. | X | | X | | X | | |
| 10 | Los profesores hablan a los alumnos como si se tratara de niños pequeños | X | | X | | X | | |
| 11 | Casi todo el tiempo de clase se dedica a la lección del día. | X | | X | | X | | |
| 12 | En las clases los alumnos no trabajan mucho. | X | | X | | X | | |
| 13 | Si un alumno falta a clase un par de días, tiene que recuperar lo perdido | X | | | | | | |
| 14 | Los profesores dedican tiempo de la clase para hablar sobre cosas no relacionadas con el tema. | X | | X | | X | | |
| 15 | Los profesores siguen el tema de la clase y no se desvía de él. | X | | X | | X | | |
| 16 | Los alumnos se esfuerzan mucho por obtener las mejores notas. | X | | X | | X | | |
| 17 | Algunos alumnos siempre tratan de ser los primeros en responder. | X | | X | | X | | |
| 18 | Aquí si uno entrega tarde los deberes, te bajan la nota | X | | X | | X | | |
| 19 | En esta aula no son muy importantes las calificaciones | X | | X | | X | | |
| 20 | A veces la clase se divide en grupos para competir en tareas unos con otros | X | | X | | X | | |
| 21 | En las clases, los alumnos casi siempre están callados. | X | | X | | X | | |
| 22 | Los trabajos que se piden están claros y cada uno sabe lo que tiene que hacer. | X | | X | | X | | |
| 23 | Los alumnos no interrumpen al profesor cuando está hablando. | X | | X | | X | | |

| | | | | | | | |
|----|---|---|--|---|--|---|--|
| 24 | El profesor aclara cuáles son las normas de la clase | x | | x | | x | |
| 25 | Existen unas normas claras para hacer las tareas en clase | x | | x | | x | |
| 26 | Los alumnos no están seguros de cuándo algo va contra las normas | x | | x | | x | |
| 27 | Si un alumno no cumple una norma en el aula, seguro que será castigado | x | | x | | x | |
| 28 | Los alumnos pueden tener problemas con el profesor por hablar cuando no deben | x | | x | | x | |
| 29 | Aquí, los alumnos no siempre tienen que seguir las normas | x | | x | | x | |
| 30 | Cuando un profesor propone una norma, la hace cumplir | x | | x | | x | |
| 31 | Aquí, siempre se están introduciendo nuevas ideas | x | | x | | x | |
| 32 | Aquí los alumnos hacen tareas muy diferentes de unos días a otros. | x | | x | | x | |
| 33 | Normalmente, aquí no se ensayan nuevos o diferentes métodos de enseñanza | x | | x | | x | |
| 34 | Al profesor le agrada que los alumnos hagan trabajos originales. | x | | x | | x | |
| 35 | Los alumnos pueden opinar muy poco sobre la forma de emplear el tiempo en la clase. | x | | x | | x | |
| 36 | Los profesores proponen trabajos originales para que los hagan los alumnos. | x | | x | | x | |
| 37 | Los alumnos tienen que seguir normas establecidas al hacer sus tareas. | x | | x | | x | |
| 38 | Los alumnos pueden elegir su lugar en la clase. | x | | x | | x | |
| 39 | Todos los días los alumnos hacen el mismo tipo de tareas. | x | | x | | x | |
| 40 | En las clases, se permite a los alumnos preparar sus propios proyectos. | x | | x | | x | |

ANEXO 2 INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

TMMS-24

INSTRUCCIONES:

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase y indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------|-----------------|---------------------|----------------|-----------------------|
| Nada de Acuerdo | Algo de Acuerdo | Bastante de acuerdo | Muy de Acuerdo | Totalmente de acuerdo |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Presto mucha atención a los sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Normalmente me preocupo mucho por lo que siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Pienso en mi estado de ánimo constantemente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | A menudo pienso en mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Presto mucha atención a cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Tengo claros mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Frecuentemente puedo definir mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Casi siempre sé cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Siempre puedo decir cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | A veces puedo decir cuáles son mis emociones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Puedo llegar a comprender mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Me preocupo por tener un buen estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Tengo mucha energía cuando me siento feliz. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Escala del clima social escolar (CES)

Sexo: M () F () **Edad** _____ **Grado** _____ **Fecha:** _____

Institución Educativa Publica () Privada () _____

- ✓ A continuación, encontrarás frases, referidas a su Institución Educativa sobre: los estudiantes, los profesores, las tareas de las clases, etc.
- ✓ Después de leer cada frase debes decidir por cualquiera de las alternativas
- ✓ Si crees que la frase se relaciona contigo anota una X en el espacio correspondiente.
- ✓ Si crees que la frase no se relaciona contigo anota una X en el espacio correspondiente.

| Enuncia dos | | Nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
|-------------|--|-------|---------|--------------|---------|
| 1 | Los alumnos pasan el tiempo deseando que acabe la clase. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 2 | En las clases casi todos prestan realmente atención a lo que dice el profesor. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 3 | Muy pocos alumnos toman parte en las discusiones o actividades de clase. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 4 | Muchos alumnos se distraen en clase haciendo garabatos o pasándose papelitos. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 5 | Aquí, fácilmente se forman grupos para realizar proyectos o tareas. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 6 | En las clases a los alumnos les agrada colaborar en los trabajos. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 7 | Algunos compañeros no se llevan bien entre ellos en la clase. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 8 | Los profesores muestran interés personal por los alumnos. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 9 | Cuando un alumno no sabe las respuestas hay profesores que le hacen sentir vergüenza. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 10 | Los profesores hablan a los alumnos como si se tratara de niños pequeños. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 11 | Casi todo el tiempo de clase se dedica a la lección del día. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 12 | En las clases los alumnos no trabajan mucho. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 13 | Si un alumno falta a clase un par de días, tiene que recuperar lo perdido. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 14 | Los profesores dedican tiempo de la clase para hablar sobre cosas no relacionadas con el tema. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 15 | Los profesores siguen el tema de la clase y no se desvía de él. | 0 | 1 | 2 | 3 |

| | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|
| 16 | Los alumnos se esfuerzan mucho por obtener las mejores notas. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 17 | Algunos alumnos siempre tratan de ser los primeros en responder. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 18 | Aquí si uno entrega tarde los deberes, te bajan la nota. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 19 | En esta aula no son muy importantes las calificaciones. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 20 | A veces la clase se divide en grupos para competir en tareas unos con otros. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 21 | En las clases, los alumnos casi siempre están callados. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 22 | Los trabajos que se piden están claros y cada uno sabe lo que tiene que hacer. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 23 | Los alumnos no interrumpen al profesor cuando está hablando. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 24 | El profesor aclara cuáles son las normas de la clase. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 25 | Existen unas normas claras para hacer las tareas en clase. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 26 | Los alumnos no están seguros de cuándo algo va contra las normas. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 27 | Si un alumno no cumple una norma en el aula, seguro que será castigado. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 28 | Los alumnos pueden tener problemas con el profesor por hablar cuando no deben. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 29 | Aquí, los alumnos no siempre tienen que seguir las normas. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 30 | Cuando un profesor propone una norma, la hace cumplir. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 31 | Aquí, siempre se están introduciendo nuevas ideas. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 32 | Aquí los alumnos hacen tareas muy diferentes de unos días a otros. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 33 | Normalmente, aquí no se ensayan nuevos o diferentes métodos de enseñanza. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 34 | Al profesor le agrada que los alumnos hagan trabajos originales. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 35 | Los alumnos pueden opinar muy poco sobre la forma de emplear el tiempo en la clase. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 36 | Los profesores proponen trabajos originales para que los hagan los alumnos. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 37 | Los alumnos tienen que seguir normas establecidas al hacer sus tareas. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 38 | Los alumnos pueden elegir su lugar en la clase. | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 39 | Todos los días los alumnos hacen el mismo tipo de tareas. | 3 | 2 | 1 | 0 |
| 40 | En las clases, se permite a los alumnos preparar sus propios proyectos. | 0 | 1 | 2 | 3 |

Anexo 3: Ficha de validación de contenido de la Escala de Inteligencia Emocional de TMMS - 24

Ítems

| <u>Dimensiones</u> | | Pertinencia¹ | | Relevancia² | | Claridad³ | | Sugerencias |
|---------------------------|---|--------------------------------|-----------|-------------------------------|-----------|-----------------------------|-----------|--------------------|
| | | si | no | si | no | si | no | |
| 1. | Presto mucha atención a los sentimientos. | X | | X | | X | | |
| 2. | Normalmente me preocupo mucho por lo que siento. | X | | X | | X | | |
| 3. | Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones. | X | | X | | X | | |
| 4. | Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo. | X | | X | | X | | |
| 5. | Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos. | X | | X | | X | | |
| 6. | Pienso en mi estado de ánimo constantemente. | X | | X | | X | | |
| 7. | A menudo pienso en mis sentimientos. | X | | X | | X | | |
| 8. | Presto mucha atención a cómo me siento | X | | X | | X | | |
| 9. | Tengo claro mis sentimientos. | X | | X | | X | | |
| 10 | Frecuentemente puedo definir mis sentimientos. | X | | X | | X | | |
| 11 | Casi siempre se cómo me siento. | X | | X | | X | | |
| 12 | Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas | X | | X | | X | | |
| 13 | A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones. | X | | | | | | |
| 14 | Siempre puedo decir cómo me siento. | X | | X | | X | | |
| 15 | A veces puedo decir cuáles son mis emociones. | X | | X | | X | | |
| 16 | Puedo llegar a comprender mis sentimientos. | X | | X | | X | | |
| 17 | Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista. | X | | X | | X | | |
| 18 | Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables | X | | X | | X | | |
| 19 | Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida. | X | | X | | X | | |
| 20 | Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal. | X | | X | | X | | |
| 21 | Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme. | X | | X | | X | | |
| 22 | Me preocupo por tener un buen estado de ánimo. | X | | X | | X | | |
| 23 | Tengo mucha energía cuando me siento feliz. | X | | X | | X | | |
| 24 | Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo | X | | X | | X | | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia: (X)Si hay suficiencia

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. **Dr./** Mg:

Cruz Telada, Yreneo Eugenio

DNI: 09946516

Especialidad del validador: **Psicólogo de la Salud**

.Lima, 26 de Abril del 2022

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Dr. Yreneo Eugenio Cruz Telada

**DOCTOR EN PSICOLOGIA
Firma del Validador**

Anexo 3: Ficha de validación de contenido de la Escala de Inteligencia Emocional de TMMS - 24

| <u>Dimensiones</u> | | Ítems | | | | | | Sugerencias |
|--------------------|---|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
| | | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | |
| | | si | no | si | no | si | no | |
| 1. | Presto mucha atención a los sentimientos. | X | | X | | X | | |
| 2. | Normalmente me preocupo mucho por lo que siento. | X | | X | | X | | |
| 3. | Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones. | X | | X | | X | | |
| 4. | Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo. | X | | X | | X | | |
| 5. | Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos. | X | | X | | X | | |
| 6. | Pienso en mi estado de ánimo constantemente. | X | | X | | X | | |
| 7. | A menudo pienso en mis sentimientos. | X | | X | | X | | |
| 8. | Presto mucha atención a cómo me siento | X | | X | | X | | |
| 9. | Tengo claro mis sentimientos. | X | | X | | X | | |
| 10 | Frecuentemente puedo definir mis sentimientos. | X | | X | | X | | |
| 11 | Casi siempre se cómo me siento. | X | | X | | X | | |
| 12 | Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas | X | | X | | X | | |
| 13 | A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones. | X | | | | | | |
| 14 | Siempre puedo decir cómo me siento. | X | | X | | X | | |
| 15 | A veces puedo decir cuáles son mis emociones. | X | | X | | X | | |
| 16 | Puedo llegar a comprender mis sentimientos. | X | | X | | X | | |
| 17 | Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista. | X | | X | | X | | |
| 18 | Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables | X | | X | | X | | |
| 19 | Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida. | X | | X | | X | | |
| 20 | Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal. | X | | X | | X | | |
| 21 | Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme. | X | | X | | X | | |
| 22 | Me preocupo por tener un buen estado de ánimo. | X | | X | | X | | |
| 23 | Tengo mucha energía cuando me siento feliz. | X | | X | | X | | |
| 24 | Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo | X | | X | | X | | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia): ____ **SI HAY SUFICIENCIA**

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr./ Mg:

Ysabel Virginia Pariona Navarro

DNI: 10219341

Especialidad del validador: Psicóloga Educativa

Lima, 26 de abril de 2022



Ysabel V. Pariona Navarro
Psicóloga
Esp. Terapia de Lenguaje
C.P.P. N° 9421

FIRMA DEL VALIDADOR

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Anexo 3: Ficha de validación de contenido de la escala de clima social escolar (CES)

Ítems

| <u>Dimensiones</u> | | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias |
|--------------------|--|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
| | | si | no | si | no | si | no | |
| 1. | Los alumnos pasan el tiempo deseando que acabe la clase | X | | X | | X | | |
| 2. | En las clases casi todos prestan realmente atención a lo que dice el profesor. | X | | X | | X | | |
| 3. | Muy pocos alumnos toman parte en las discusiones o actividades de clase. | X | | X | | X | | |
| 4. | Muchos alumnos se distraen en clase haciendo garabatos o pasándose papelitos | X | | X | | X | | |
| 5. | Aquí, fácilmente se forman grupos para realizar proyectos o tareas. | X | | X | | X | | |
| 6. | En las clases a los alumnos les agrada colaborar en los trabajos. | X | | X | | X | | |
| 7. | Algunos compañeros no se llevan bien entre ellos en la clase | X | | X | | X | | |
| 8. | Los profesores muestran interés personal por los alumnos | X | | X | | X | | |
| 9. | Cuando un alumno no sabe las respuestas hay profesores que le hacen sentir vergüenza. | X | | X | | X | | |
| 10 | Los profesores hablan a los alumnos como si se tratara de niños pequeños | X | | X | | X | | |
| 11 | Casi todo el tiempo de clase se dedica a la lección del día. | X | | X | | X | | |
| 12 | En las clases los alumnos no trabajan mucho. | X | | X | | X | | |
| 13 | Si un alumno falta a clase un par de días, tiene que recuperar lo perdido | X | | | | | | |
| 14 | Los profesores dedican tiempo de la clase para hablar sobre cosas no relacionadas con el tema. | X | | X | | X | | |
| 15 | Los profesores siguen el tema de la clase y no se desvía de él. | X | | X | | X | | |
| 16 | Los alumnos se esfuerzan mucho por obtener las mejores notas. | X | | X | | X | | |
| 17 | Algunos alumnos siempre tratan de ser los primeros en responder. | X | | X | | X | | |
| 18 | Aquí si uno entrega tarde los deberes, te bajan la nota | X | | X | | X | | |
| 19 | En esta aula no son muy importantes las calificaciones | X | | X | | X | | |
| 20 | A veces la clase se divide en grupos para competir en tareas unos con otros | X | | X | | X | | |
| 21 | En las clases, los alumnos casi siempre están callados. | X | | X | | X | | |
| 22 | Los trabajos que se piden están claros y cada uno sabe lo que tiene que hacer. | X | | X | | X | | |
| 23 | Los alumnos no interrumpen al profesor cuando está hablando. | X | | X | | X | | |

| | | | | | | | | |
|----|---|---|--|---|--|---|--|--|
| 24 | El profesor aclara cuáles son las normas de la clase | x | | x | | x | | |
| 25 | Existen unas normas claras para hacer las tareas en clase | x | | x | | x | | |
| 26 | Los alumnos no están seguros de cuándo algo va contra las normas | x | | x | | x | | |
| 27 | Si un alumno no cumple una norma en el aula, seguro que será castigado | x | | x | | x | | |
| 28 | Los alumnos pueden tener problemas con el profesor por hablar cuando no deben | x | | x | | x | | |
| 29 | Aquí, los alumnos no siempre tienen que seguir las normas | x | | x | | x | | |
| 30 | Cuando un profesor propone una norma, la hace cumplir | x | | x | | x | | |
| 31 | Aquí, siempre se están introduciendo nuevas ideas | x | | x | | x | | |
| 32 | Aquí los alumnos hacen tareas muy diferentes de unos días a otros. | x | | x | | x | | |
| 33 | Normalmente, aquí no se ensayan nuevos o diferentes métodos de enseñanza | x | | x | | x | | |
| 34 | Al profesor le agrada que los alumnos hagan trabajos originales. | x | | x | | x | | |
| 35 | Los alumnos pueden opinar muy poco sobre la forma de emplear el tiempo en la clase. | x | | x | | x | | |
| 36 | Los profesores proponen trabajos originales para que los hagan los alumnos. | x | | x | | x | | |
| 37 | Los alumnos tienen que seguir normas establecidas al hacer sus tareas. | x | | x | | x | | |
| 38 | Los alumnos pueden elegir su lugar en la clase. | x | | x | | x | | |
| 39 | Todos los días los alumnos hacen el mismo tipo de tareas. | x | | x | | x | | |
| 40 | En las clases, se permite a los alumnos preparar sus propios proyectos. | x | | x | | x | | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia: (X)**Si hay suficiencia**

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. **Dr./** Mg:

Cruz Telada, Yreneo Eugenio

DNI: 09946516

Especialidad del validador: **Psicólogo de la Salud**

.Lima, 26 de Abril del 2022

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión



Dr. Yreneo Eugenio Cruz Telada

**DOCTOR EN PSICOLOGIA
Firma del Validador**

Anexo 3: Ficha de validación de contenido de la escala de clima social escolar (CES)

Ítems

| <u>Dimensiones</u> | | Pertinencia ¹ | | Relevancia ² | | Claridad ³ | | Sugerencias |
|--------------------|--|--------------------------|----|-------------------------|----|-----------------------|----|-------------|
| | | si | no | si | no | si | no | |
| 1. | Los alumnos pasan el tiempo deseando que acabe la clase | X | | X | | X | | |
| 2. | En las clases casi todos prestan realmente atención a lo que dice el profesor. | X | | X | | X | | |
| 3. | Muy pocos alumnos toman parte en las discusiones o actividades de clase. | X | | X | | X | | |
| 4. | Muchos alumnos se distraen en clase haciendo garabatos o pasándose papelitos | X | | X | | X | | |
| 5. | Aquí, fácilmente se forman grupos para realizar proyectos o tareas. | X | | X | | X | | |
| 6. | En las clases a los alumnos les agrada colaborar en los trabajos. | X | | X | | X | | |
| 7. | Algunos compañeros no se llevan bien entre ellos en la clase | X | | X | | X | | |
| 8. | Los profesores muestran interés personal por los alumnos | X | | X | | X | | |
| 9. | Cuando un alumno no sabe las respuestas hay profesores que le hacen sentir vergüenza. | X | | X | | X | | |
| 10 | Los profesores hablan a los alumnos como si se tratara de niños pequeños | X | | X | | X | | |
| 11 | Casi todo el tiempo de clase se dedica a la lección del día. | X | | X | | X | | |
| 12 | En las clases los alumnos no trabajan mucho. | X | | X | | X | | |
| 13 | Si un alumno falta a clase un par de días, tiene que recuperar lo perdido | X | | | | | | |
| 14 | Los profesores dedican tiempo de la clase para hablar sobre cosas no relacionadas con el tema. | X | | X | | X | | |
| 15 | Los profesores siguen el tema de la clase y no se desvía de él. | X | | X | | X | | |
| 16 | Los alumnos se esfuerzan mucho por obtener las mejores notas. | X | | X | | X | | |
| 17 | Algunos alumnos siempre tratan de ser los primeros en responder. | X | | X | | X | | |
| 18 | Aquí si uno entrega tarde los deberes, te bajan la nota | X | | X | | X | | |
| 19 | En esta aula no son muy importantes las calificaciones | X | | X | | X | | |
| 20 | A veces la clase se divide en grupos para competir en tareas unos con otros | X | | X | | X | | |
| 21 | En las clases, los alumnos casi siempre están callados. | X | | X | | X | | |
| 22 | Los trabajos que se piden están claros y cada uno sabe lo que tiene que hacer. | X | | X | | X | | |
| 23 | Los alumnos no interrumpen al profesor cuando está hablando. | X | | X | | X | | |

| | | | | | | | | |
|----|---|---|--|---|--|---|--|--|
| 24 | El profesor aclara cuáles son las normas de la clase | x | | x | | x | | |
| 25 | Existen unas normas claras para hacer las tareas en clase | x | | x | | x | | |
| 26 | Los alumnos no están seguros de cuándo algo va contra las normas | x | | x | | x | | |
| 27 | Si un alumno no cumple una norma en el aula, seguro que será castigado | x | | x | | x | | |
| 28 | Los alumnos pueden tener problemas con el profesor por hablar cuando no deben | x | | x | | x | | |
| 29 | Aquí, los alumnos no siempre tienen que seguir las normas | x | | x | | x | | |
| 30 | Cuando un profesor propone una norma, la hace cumplir | x | | x | | x | | |
| 31 | Aquí, siempre se están introduciendo nuevas ideas | x | | x | | x | | |
| 32 | Aquí los alumnos hacen tareas muy diferentes de unos días a otros. | x | | x | | x | | |
| 33 | Normalmente, aquí no se ensayan nuevos o diferentes métodos de enseñanza | x | | x | | x | | |
| 34 | Al profesor le agrada que los alumnos hagan trabajos originales. | x | | x | | x | | |
| 35 | Los alumnos pueden opinar muy poco sobre la forma de emplear el tiempo en la clase. | x | | x | | x | | |
| 36 | Los profesores proponen trabajos originales para que los hagan los alumnos. | x | | x | | x | | |
| 37 | Los alumnos tienen que seguir normas establecidas al hacer sus tareas. | x | | x | | x | | |
| 38 | Los alumnos pueden elegir su lugar en la clase. | x | | x | | x | | |
| 39 | Todos los días los alumnos hacen el mismo tipo de tareas. | x | | x | | x | | |
| 40 | En las clases, se permite a los alumnos preparar sus propios proyectos. | x | | x | | x | | |

Observaciones (precisar si hay suficiencia): ____ **SI HAY SUFICIENCIA**

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]** Aplicable después de corregir [] No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador. Dr./ Mg:

Ysabel Virginia Pariona Navarro

DNI: 10219341

Especialidad del validador: Psicóloga Educativa

Lima, 26 de abril de 2022

¹**Pertinencia:** El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

²**Relevancia:** El ítem es apropiado para representar al componente o dimensión específica del constructo

³**Claridad:** Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión

Ysabel V. Pariona Navarro
Psicóloga
Esp. Terapia de Lenguaje
C.P.P. N° 9421

FIRMA DEL VALIDADOR

Confiabilidad de los instrumentos de investigación

Escala: Inteligencia emocional

Resumen de procesamiento de casos

| | | N | % |
|-------|----------|-----|------|
| Casos | Válido | 160 | 100% |
| | Excluido | 0 | 0% |
| | Total | 160 | 100% |

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | N ^a de elementos |
|------------------|-----------------------------|
| .930 | 24 |

Escala: Clima social escolar

Resumen de procesamiento de casos

| | | N | % |
|-------|----------|-----|------|
| Casos | Válido | 160 | 100% |
| | Excluido | 0 | 0% |
| | Total | 160 | 100% |

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Estadísticas de fiabilidad

| Alfa de Cronbach | N ^a de elementos |
|------------------|-----------------------------|
| .907 | 40 |

Anexo 4: Informe de Turnitin al 25% de similitud.

| Reporte de similitud | |
|---|----------------------------|
| NOMBRE DEL TRABAJO | AUTOR |
| 1. GERALDINNE CABANA Y ROSA DORK A.docx | CABANA ROSA |
| RECuento DE PALABRAS | RECuento DE CARACTERES |
| 19994 Words | 104415 Characters |
| RECuento DE PÁGINAS | TAMAÑO DEL ARCHIVO |
| 104 Pages | 1.1MB |
| FECHA DE ENTREGA | FECHA DEL INFORME |
| Nov 12, 2024 8:59 AM GMT-5 | Nov 12, 2024 9:01 AM GMT-5 |
| ● 21% de similitud general | |
| El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos. | |
| <ul style="list-style-type: none">• 21% Base de datos de Internet• Base de datos de Crossref• 13% Base de datos de trabajos entregados• 0% Base de datos de publicaciones• Base de datos de contenido publicado de Crossref | |
| ● Excluir del Reporte de Similitud | |
| <ul style="list-style-type: none">• Material bibliográfico• Coincidencia baja (menos de 15 palabras) | |



Dr. Giorgio Roque Córdova
120 040547 900086-192473

Resumen

- **21% de similitud general**

Principales fuentes encontradas en las siguientes bases de datos:

- 21% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 13% Base de datos de trabajos entregados
- 0% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

FUENTES PRINCIPALES

Las fuentes con el mayor número de coincidencias dentro de la entrega. Las fuentes superpuestas no se mostrarán.

| | | |
|---|--|----|
| 1 | repositorio.autonomaelca.edu.pe Internet | 9% |
| 2 | repositorio.autonomaelca.edu.pe Internet | 8% |
| 3 | Universidad Autónoma de Ica on 2024-01-30 Submitted works | 3% |
| 4 | ti.autonomaelca.edu.pe Internet | 2% |

