



Autónoma
Universidad Autónoma del Perú

FACULTAD DE HUMANIDADES
CARRERA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

TESIS

“INTELIGENCIA EMOCIONAL, AUTOESTIMA Y RENDIMIENTO
ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
PÚBLICA DE SANTIAGO DE SURCO”

PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

AUTOR

MYRIAM YUCRA SERPA

ASESOR

JAVIER ANDRÉS REYES RODRÍGUEZ

LIMA, PERÚ, MAYO DE 2017

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a Dios, mi padre celestial, porque cada día me acompaña y me guía para elegir el camino correcto y me da fuerzas para seguir adelante y levantarme de los tropiezos que tenga en mi camino.

A mis padres por apoyarme para cumplir todas mis metas y por su gran confianza depositada en mí y darme todos los recursos necesarios para poder estudiar. Además,

a una persona en especial que sé que estaría feliz al verme cumplir todos mis sueños, mi tío Rodrigo, que descansa en

paz y sé que siempre estará conmigo, y a todas las personas que me apoyaron a lo largo de mi vida como estudiante.

AGRADECIMIENTOS

El haber culminado mi trabajo ha significado realizar una de mis metas, el cual no hubiera sido posible si no contara con el apoyo y colaboración de muchas personas a quienes deseo agradecerles:

En primer lugar, a mis padres y hermanos que me dan los ánimos para seguir adelante por su insistencia y su apoyo para culminar esta investigación, depositando su confianza en mí y sin dudar en ningún momento.

A mis profesores, quienes me brindaron su apoyo y por sus sabias orientaciones académicas para mi formación profesional, a lo largo de estos años de estudio, de manera especial al Dr. José Anicama Gómez, por su disposición en apoyarme.

Así mismo también a mi asesor Andrés Reyes quien me dio las pautas para desarrollar esta investigación y en especial reconocimiento merece el Dr. Víctor Villanueva Acosta, quien me brindó su apoyo constante para poder culminar este trabajo, con quien estaré siempre agradecida.

Mi profundo agradecimiento a mis compañeros de salón con quienes compartí muchas experiencias durante casi 6 años, en especial a mi amiga Geraldine Pierina Grados por su apoyo en muchos momentos de mi vida.

Por ultima al director, docentes y estudiantes de la Institución Educativa Santa Isabel por brindarme las facilidades de recolección de datos.

RESUMEN

El objetivo principal de este estudio es el análisis de la relación entre la Inteligencia Emocional y la Autoestima y su posible influencia en el Rendimiento Académico en estudiantes de 1°, 2° y 3° de secundaria. El tipo de investigación fue no experimental, de diseño correlacional. La muestra estuvo conformada por 309 alumnos de 11 a 17 años de edad de una institución pública de Santiago de Surco. Los instrumentos utilizados fueron; el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE NA (forma abreviada), adaptado en el Perú por Ugarriza y Pajares. (2003), el Inventario de Autoestima de Coopersmith (1967), forma escolar, adaptado por Panizo (1985), para medir el rendimiento académico se utilizaron la Acta Consolidada de Evaluación de Educación Básica Regular del Nivel de Educación Secundaria MINEDU (2009). Se halló que en cuanto Inteligencia Emocional se observa que el 51,78% del total de estudiantes se ubicó en nivel promedio, seguido de un 14,24% que se ubicó en un nivel bajo y alto, a diferencia de un 10,36%, que tienen un nivel muy alto, con respecto a la variable Autoestima se halló que el 55,02% de estudiantes obtuvieron un nivel promedio, seguido de un 16,83% que se ubicó en un nivel muy alto, a diferencia de un 11,65%, que tienen un nivel bajo. En cuanto a la variable Rendimiento Académico se halló un mayor porcentaje en el nivel de proceso de aprendizaje. Finalmente en los resultados de correlación se halló que existe relación significativa entre inteligencia emocional y autoestima ($p < 0.01$), lo mismo sucedió entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico ($p < 0.01$), y por ultimo entre autoestima y rendimiento académico ($p < 0.01$), estos resultados indican relación entre inteligencia emocional y autoestima en el rendimiento académico en sentido directo positivo.

Palabras clave: inteligencia emocional, autoestima y rendimiento académico.

ABSTRACT

The main objective of this study is the analysis of the relationship between Emotional Intelligence and Self-Esteem and its possible influence on Academic Performance in 1st, 2nd and 3rd high school students. The type of research was non-experimental, of correlational design. The sample consisted of 309 students aged 11 to 17 years old from a public institution in Santiago de Surco. The instruments used were; The BarOn ICE NA Emotional Intelligence Inventory (abbreviated form), adapted in Peru by Ugarriza and Pajares. (2003), Coopersmith's Self-Esteem Inventory (1967), school form, adapted by Panizo (1985), to measure academic performance were used the Consolidated Basic Education Assessment Report of the Secondary Education Level MINEDU (2009). It was found that in terms of Emotional Intelligence it is observed that 51.78% of the total number of students was in the average level, followed by a 14.24% that was placed in a low and high level, as opposed to 10.36% , Which have a very high level, with respect to the variable Self-esteem was found that 55.02% of students obtained an average level, followed by a 16.83% that was placed at a very high level, unlike a 11 , 65%, which have a low level. As for Academic Performance variable, a higher percentage was found in the learning process level. Finally, in the correlation results, a significant relationship between emotional intelligence and self-esteem ($p < 0.01$) was found, as did emotional intelligence and academic performance ($p < 0.01$), and finally between self-esteem and academic performance ($p < 0.01$), these results indicate a relationship between emotional intelligence and self-esteem in academic performance in a positive sense.

Keywords: Emotional intelligence, self-esteem and academic performance.

RESUMO

O principal objetivo deste estudo é analisar a relação entre inteligência emocional e auto-estima e sua possível influência no desempenho acadêmico em estudantes de 1º, 2º e 3º grau. A pesquisa não foi experimental design, correlacional. A amostra foi composta de 309 estudantes com idade entre 11 a 17 anos de uma instituição pública de Santiago de Surco. Os instrumentos utilizados foram; Emotional Intelligence Inventory BarOn ICE NA (short), adaptado no Peru por Ugarriza e Pajares. (2003), o Coopersmith Self-Esteem Inventory (1967), forma escola, adaptado por Panizo (1985), para medir o desempenho acadêmico consolidado Assessment Act Educação Básica Nível Ensino MINEDU (2009) foram utilizados. Verificou-se que a Inteligência Emocional como observa-se que 51,78% dos estudantes estava no nível médio, seguido de 14,24% que se situou em um nível baixo e alto, ao contrário de 10,36% , que tem um nível muito elevado, com relação à variável estima descobriu que 55,02% dos estudantes teve um nível médio, seguidos de 16,83%, o que estava a um nível muito elevado, em oposição a um 11 , 65%, tendo um nível baixo. Quanto ao desempenho acadêmico variável uma porcentagem mais elevada foi encontrada no nível de aprendizagem. Finalmente na correlação resultados verificou-se que existe uma relação significativa entre a inteligência emocional e auto-estima ($p < 0,01$), a mesma coisa aconteceu entre inteligência emocional e desempenho acadêmico ($p < 0,01$) e, finalmente, entre a auto-estima e desempenho escolar ($p < 0,01$), estes resultados indicam relação entre inteligência emocional e auto-estima no desempenho acadêmico no sentido positivo direto.

Palavras-chave: inteligência emocional, auto-estima e desempenho acadêmico.

ÍNDICE DE CONTENIDO

Carátula	
Dedicatoria	
Agradecimiento	
Resumen	
Abstract	
Resumo	
Introducción	
CAPITULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
1.1. Descripción de la situación problemática	2
1.2. Formulación del problema	3
1.3. Objetivos general y específicos	3
1.4. Justificación e importancia	5
1.5. Limitaciones	7
CAPITULO II: MARCO TEÓRICO	
2.1. Antecedentes	9
2.1.1. Nacionales	9
2.1.2 Internacionales	14
2.2. Marco conceptual	18
2.2.1. Inteligencia emocional	18
2.2.2. Autoestima	27
2.2.3. Rendimiento académico	34
2.3. Hipótesis general y específicas	40
CAPITULO III: MÉTODO	
3.1. Tipo y diseño de investigación	43
3.2. Población y muestra	43
3.3. Variables	44
3.4. Instrumentos y técnicas de investigación	50

CAPITULO IV: RESULTADOS

4.1. Frecuencia y porcentaje de la muestra de estudio principal	65
4.2. Resultados de Inteligencia Emocional	68
4.3. Resultados de autoestima	75
4.4. Resultados de rendimiento académico	81
4.5. Inteligencia emocional y sus variables sociodemográficas	84
4.6. Autoestima y sus variables sociodemográficas	87
4.7. Rendimiento académico y sus variables sociodemográficas	91
4.8. Correlación entre las variables inteligencia emocional , autoestima y rendimiento académico	94

CAPITULO V: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Discusión	100
5.2. Conclusiones	104
5.3. Recomendaciones	105
107	

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	108
-----------------------------------	------------

ANEXOS

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla	1	Distribución de la muestra de estudio.....	45
Tabla	2	Operacionalización de inteligencia emocional.....	
Tabla	3	Operacionalización de la autoestima	45
Tabla	4	Operacionalización del rendimiento académico.....	46
Tabla	5	Pautas interpretativas según el nivel de cociente emocional.....	47
Tabla	6	Dimensiones del inventario de autoestima y los ítems que la conforman.....	55
Tabla	7	Intervalos para cada categoría de autoestima.....	
Tabla	8	Escalas de calificación de los aprendizajes en la educación básica regular	59
Tabla	9	Frecuencias y porcentajes de los estudiantes según género.....	61
Tabla	10	Frecuencias y porcentajes de los estudiantes según edad.....	62
Tabla	11	Frecuencias y porcentajes de los estudiantes según grado.....	63
Tabla	12	Estadística descriptiva de la variable Inteligencia Emocional y sus componentes en los estudiantes.....	64
Tabla	13	Distribución de frecuencias y porcentaje del componente intrapersonal de la Inteligencia Emocional de los estudiantes.....	65
Tabla	14	Distribución de frecuencias y porcentaje del componente interpersonal de la Inteligencia Emocional de los estudiantes.....	66
Tabla	15	Distribución de frecuencias y porcentaje del componente Adaptabilidad de la Inteligencia Emocional de los estudiantes.....	67
Tabla	16	Distribución de frecuencias y porcentaje del componente Manejo de estrés de la Inteligencia Emocional de los estudiantes.....	68
Tabla	17	Distribución de frecuencias y porcentaje del componente Estado de ánimo general de la Inteligencia Emocional en los estudiantes.....	69
Tabla	18	Distribución de frecuencias y porcentaje de la Inteligencia Emocional total de los estudiantes.....	70

Tabla	19	Estadística descriptiva de la variable Autoestima y sus dimensiones de los estudiantes.....	71
Tabla	20	Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión Si Mismo - General en los estudiantes.....	72
Tabla	21	Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión Social – Pares de los estudiantes.....	73
Tabla	22	Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión Hogar – Padres de los estudiantes.....	74
Tabla	23	Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión Escuela de los estudiantes.....	75
Tabla	24	Distribución de frecuencias y porcentajes de la variable autoestima total en los estudiantes.....	76
Tabla	25	Estadística descriptiva del Rendimiento Académico de los estudiantes.....	77
Tabla	26	Distribución de frecuencias y porcentajes de la variable rendimiento académico de los estudiantes.....	77
Tabla	27	Prueba de Kolmogorov Smirnov de Inteligencia Emocional.....	78
Tabla	28	Prueba de Kolmogorov Smirnov de Autoestima.....	79
Tabla	29	Prueba de Kolmogorov Smirnov de Rendimiento académico.....	79
Tabla	30	Diferencia a nivel de la variable Inteligencia emocional y sus componentes, según edad.....	80
Tabla	31	Diferencia a nivel de la variable Inteligencia emocional y sus componentes, según género.....	80
Tabla	32	Diferencia a nivel de la variable Inteligencia emocional y sus componentes, según grado.....	81
Tabla	33	Diferencia de rangos de la variable Inteligencia emocional y sus sub escalas, según grado.....	81
Tabla	34	Diferencia a nivel de la variable Autoestima y sus dimensiones, según edad.....	82

Tabla	35	Diferencia a nivel de la variable Autoestima y sus dimensiones, según género.....	83
Tabla	36	Diferencia de rangos de la variable Autoestima y sus dimensiones, según género.....	83
Tabla	37	Diferencia a nivel de la variable Autoestima y sus dimensiones, según grado.....	84
Tabla	38	Diferencia de rangos de la variable Autoestima y sus dimensiones, según grado.....	85
Tabla	39	Diferencia a nivel de la variable rendimiento académico, según edad	86
Tabla	40	Diferencia a nivel de la variable Rendimiento académico, según género.....	86
Tabla	41	Diferencia de rangos de la variable Rendimiento académico y sus dimensiones, según género.....	88
Tabla	42	Relación entre Inteligencia Emocional y Autoestima.....	56
Tabla	43	Relación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico.....	90
Tabla	44	Relación entre Autoestima y Rendimiento Académico.....	91
Tabla	45	Relación entre Inteligencia Emocional, Autoestima y Rendimiento académico	92

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Enfoque sistemático de los 15 subcomponentes de la inteligencia emocional y social del I-CE de Baron.....	21
Figura 2	Vision topográfico de los 15 subcomponentes de la inteligencia emocional y social del I-CE de Baron.....	26
Figura 3	Distribución según Género de los estudiantes.....	61
Figura 4	Distribución según grupo de edades de los estudiantes.....	5
Figura 5	Distribución según el grado de los estudiantes.....	63
Figura 6	Componente intrapersonal de la inteligencia emocional de los estudiantes.....	65
Figura 7	Componente interpersonal de la inteligencia emocional de los estudiantes.....	66
Figura 8	Componente adaptabilidad de la inteligencia emocional de los estudiantes.....	67
Figura 9	Componente de manejo de estrés de la inteligencia emocional de los estudiantes.....	68
Figura 10	Componente estado de ánimo de la inteligencia emocional de los estudiantes.....	69
Figura 11	Inteligencia Emocional Total de los estudiantes.....	70
Figura 12	Niveles de la dimensión Si Mismo General de la autoestima de los estudiantes.....	72
Figura 13	Niveles de la dimensión Social - Pares de la autoestima de los estudiantes.....	73
Figura 14	Niveles de la dimensión Hogar - Padres de la autoestima de los estudiantes.....	74
Figura 15	Niveles de la dimensión Escuela de la autoestima de los estudiantes...	75
Figura 16	Niveles de la Autoestima Total de los estudiantes.....	76
Figura 17	Niveles de Rendimiento Académico de los estudiantes.....	81

Figura 18	Niveles de los componentes de la inteligencia emocional según grado de los estudiantes.....	82
Figura 19	Niveles de las dimensiones de la autoestima según género de los estudiantes.....	84
Figura 20	Niveles de las dimensiones de la autoestima según grado de los estudiantes.....	85
Figura 21	Rendimiento académico según género de los estudiantes.....	87

INTRODUCCIÓN

En la actualidad los profesionales en educación y los psicólogos, han notado en muchos estudiantes un bajo rendimiento académico, tratando de buscar soluciones a este problema. Como se sabe el educador cumple un rol importante de enseñanza, quien está encargado de facilitar las herramientas y estrategias didácticas de aprendizaje del estudiante, para ello es necesario poder identificar cuáles pueden ser agentes predominantes en el rendimiento académico del estudiante.

Es así que la autoestima como también la inteligencia emocional pueden ser elementos que influyen en el rendimiento académico, siendo ambos aspectos importantes de la personalidad, sobre todo en la etapa de la adolescencia, la cual servirá de base para la adaptación individual, manifestado un mayor éxito personal y social, interviniendo de manera directa en el aprendizaje del estudiante.

Por lo tanto, el aprendizaje vendrá a ser el proceso educativo que necesita de numerosas relaciones interpersonales que de alguna manera afectan en la formación de la inteligencia emocional y la autoestima.

En el medio educativo, el alumno tendrá oportunidades para poder analizar sus propios sentimientos y lo que piensa de sí mismo, después se compara con los demás tanto el ámbito intelectual, emocional y físico. La autoestima es el análisis que realiza el individuo de sí mismo, donde manifiesta la aprobación o desaprobación y demostrando cuanto cree en su capacidad y el valor que se asigna como importante, exitoso y valioso (Coopersmith, 1967). El concepto que tengan de sí mismo influirá en su personalidad y en diversos momentos de su vida cotidiana, así como también en el rendimiento académico.

Muchos adolescentes forman parte de familias conflictivas donde están expuestos a violencia intrafamiliar ya sea agresiones físicas o psicológicas y que son predominantes en el bajo rendimiento académico de los adolescentes (Cabanillas y Torres, 2013). Estos adolescentes crecen con distintos tipos de pensamiento y carecen de afecto ya que no pueden encontrarlo dentro de la familia, esto conlleva que su autoestima se vea dañada, los padres juegan un papel importante dentro del hogar, quienes son responsables de su

personalidad. Algunos padres tienen un concepto negativo de la habilidad e inteligencia de su hijo, o se muestran indiferentes ante el desempeño académico, afectando en la formación de su autoestima y por lo tanto en un probable escaso rendimiento académico.

La inteligencia emocional y la autoestima permiten la superación personal, teniendo en cuenta que está conectada a todas las expresiones naturales de las personas, el desarrollo de la inteligencia emocional en los alumnos, permite que tengan un mejor desenvolvimiento frente a problemas y situaciones de riesgo, buscando soluciones y viendo el lado positivo de la vida. La inteligencia emocional es considerada como la habilidad que está relacionada con nuestras capacidades, destrezas y experiencias que intervienen en nuestra habilidad (BarOn, 1997), así mismo también la falta de autoestima puede ocasionar en el estudiante pérdida de confianza de sí mismo y pueden llevarlo a un bajo rendimiento académico.

También debemos de tener en cuenta que los factores ambientales son influenciados, así mismo la familia, los compañeros de salón, el profesor y todo lo que lo rodea.

Frente a lo expuesto, mi trabajo busca determinar la relación que existe entre rendimiento académico con las variables inteligencia emocional y autoestima en estudiantes de un colegio estatal de Santiago de Surco, en Lima, Perú.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.- Descripción de la situación problemática

Hoy en día se ha debatido a nivel de docentes, pedagogos y psicólogos acerca de la importancia de algunos elementos que intervienen en el rendimiento académico, como la inteligencia emocional y la autoestima, los cuales pueden cumplir un rol importante en el aprendizaje. Es así cuando un estudiante no logra estar seguro de sí mismo, donde inicia algunos problemas psicológicos: depresión, neurosis y ciertas señales que originan sucesos desagradables y circunstancias de dolor, ya sea por problemas que puede haber en casa con la familia, la carencia de afectos de los padres, son factores importantes en este ámbito, sobre todo en la familia, donde el bajo desempeño y el fracaso de los estudiantes estaría asociado en primer lugar a factores del entorno familiar; en el desenvolvimiento de los miembros dentro del hogar y el tipo de familia que tienen los estudiantes (Rodríguez, 2013).

El rendimiento académico es la medición de las habilidades mentales de un alumno, donde revela sus conocimientos adquiridos durante todo el proceso de formación, esto se evalúa mediante resultados cuantitativos (calificación de notas), dándonos referencia a lo aprendido del estudiante al finalizar la etapa académico. En algunos estudios realizados en nuestro país se pudo conocer que un gran número de adolescentes de grupo etario de 12 a 16 años, no se encuentra cursando estudios en el nivel ni el grado que les corresponde, esto debido a la deserción de algún grado o también por el abandono del sistema educativo, por diversos factores como problemas familiares o problemas de conducta (MINEDU, 2009).

Así mismo al realizar algunas preguntas verbales a los estudiantes de 1º, 2º y 3º de secundaria, sobre su desempeño académico, ellos manifestaron que “no se sentían seguros de aprobar el curso”, otros “más o menos” y algunos que “se encontraban bien”.

Al preguntarles cuál es la relación que tienen con sus padres algunos comentaron; “Me tratan bien, pero no son cariñosos”, “no vivo con mi papá, la única que me apoya es mi mamá” otros refirieron “mis padres trabajan todo el día y solo los veo en la noche” y los demás, que son un número menor viven con familiares y en algunos casos solos.

Estos factores pueden causar que el estudiante tenga problemas de autoestima y a su vez deficiencia en su desarrollo de inteligencia emocional para poder afrontar estos problemas, y tener un desinterés académico y a su vez una deserción académica, es por ello que se realizó esta investigación.

1.2.- Formulación del problema

¿Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la autoestima asociados con el rendimiento académico en estudiantes de 1°, 2° y 3° de secundaria de una institución educativa pública de Santiago de Surco?

1.3.- Objetivos

Objetivo general

Determinar la relación significativa entre la inteligencia emocional y la autoestima asociados con el rendimiento académico en estudiantes de 1°, 2° 3° de secundaria de una institución educativa pública de Santiago de Surco.

Objetivos específicos

1. Establecer y describir las características de los cinco componentes de la inteligencia emocional: interpersonal, intrapersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo general en estudiantes de 1°, 2° 3° de secundaria de un una institución educativa pública de Santiago de Surco.
2. Establecer y describir las características de las dimensiones de la autoestima: si mismo general, social-pares, hogar- padres y escuela en estudiantes de 1°, 2° 3° de secundaria de un una institución educativa pública de Santiago de Surco.
3. Establecer y describir las características de los niveles de rendimiento académico: en inicio, en proceso, logro previsto y logro destacado en estudiantes de 1°, 2° 3° de secundaria de un una institución educativa pública de Santiago de Surco.

4. Analizar las diferencias significativas en los componentes de la inteligencia emocional según las variables de control: edad, género, y grado, en estudiantes de 1°, 2° 3° de secundaria de un una institución educativa pública de Santiago de Surco.
5. Analizar las diferencias significativas en los niveles de autoestima según las variables de control: edad, género, y grado en estudiantes de 1°, 2° 3° de secundaria de un una institución educativa pública de Santiago de Surco.
6. Analizar las diferencias significativas en los niveles de Rendimiento Académico según las variables de control: edad, género, y grado, en estudiantes de 1°, 2° 3° de secundaria de un una institución educativa pública de Santiago de Surco.
7. Establecer una relación positiva significativa entre la inteligencia emocional y la autoestima. en estudiantes de 1°, 2° 3° de secundaria de un una institución educativa pública de Santiago de Surco.
8. Establecer una relación positiva significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de 1°, 2° 3° de secundaria de un una institución educativa pública de Santiago de Surco.
9. Establecer una relación positiva significativa entre la autoestima y el rendimiento académico en estudiantes de 1°, 2° 3° de secundaria de un una institución educativa pública de Santiago de Surco.

1.4.- Justificación e importancia

El Perú es uno de los países donde la posición económica de los estudiantes tiene mayor relevancia en su rendimiento académico, de acuerdo al reciente estudio de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), basado en la prueba del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (PISA, 2015). Así mismo, también influyen distintos factores sociales y personales en los cuales se viene trabajando de forma escasa en los centros educativos para cambiar esta situación.

Por ello, el presente trabajo es importante ya que considera tres variables que realizan un rol esencial en el desarrollo de los seres humanos, estas variables son: la inteligencia emocional, la autoestima y el rendimiento académico.

Así empezamos, destacando el valor fundamental de la autoestima, ya que está relacionada a todas las expresiones de un sujeto como: educación, ocupación, personalidad, vitalidad, satisfacción, valoración, etc. (Vildoso, 2003).

Burns (1990), considera que la autoestima es un grupo de creencias que tiene una persona de sí misma, el incremento de la autoestima hace que las personas crezcan emocionalmente viendo la vida de una manera distinta, ya que produce cambios y mejora personal en todos sentidos. Por lo tanto, para el correcto aprendizaje del conocimiento, una actitud reflexiva y una autoestima positiva son esenciales, en el momento que una persona tiene una buena autoestima podrá percibir sus defectos y por consiguiente emplea técnicas o distintas formas para resolver obstáculos y sobre salir todos los inconvenientes que se presenten.

Por otro lado, la inteligencia emocional se determinar cómo las aptitudes o destreza que muestra un individuo para reconocer su propio estado emocional y manejarlo de la mejor manera posible. Esta destreza impacta de manera excepcionalmente constructiva en las personas que destacan con esta habilidad, permitiéndoles comprender y dominar sus propios impulsos, favoreciendo así una comunicación más asertiva con los demás. (Goleman, 1995). Es decir, es la habilidad para manejar adecuadamente las emociones, de acuerdo a las diferentes situaciones

que puedan presentarse, tanto como nuestras propias emociones como las de los demás. Así mismo, la inteligencia emocional tiene un lugar considerable en el rendimiento académico por que interviene en la tranquilidad de los adolescentes (Ferragut y Fierro, 2012).

Finalmente, el rendimiento académico nos proporciona conocer el nivel o grado de aprendizaje de un estudiante, que debería vinculada con la satisfacción académica.

En estos últimos años el bajo rendimiento académico se convirtió en un obstáculo nacional según *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico* 2012 (OCDE), y El Programa de Evaluación Internacional de Estudiantes, PISA 2015, analizó el nivel de conocimiento de un grupo de estudiantes de 15 años, en las áreas de lenguaje, ciencia y matemáticas, participando 72 países, entre algunos afiliados de la OCDE y naciones donde la participaron fue de manera voluntaria, como fue el caso del Perú, ubicándonos en el penúltimo lugar de América Latina, superando solo a República Dominicana. En el área de matemática por primera vez superamos a Brasil, en cambio en las áreas de lectura y ciencia seguimos ocupando puntajes inferiores a los países como Chile, Uruguay, Costa Rica, Colombia, México y Brasil. Sin embargo las diferencias se muestran alarmantes si nos comparamos con Singapur, ya que es el país que lidera el ranking de todas las evaluaciones. Con un puntaje de 556 en ciencias, dejándonos muy atrás con 159 puntos. Es así que el Perú no llega al puntaje promedio que es 493 puntos que se encuentra fijado por la OCDE como nota aprobatoria. Teniendo así como reto llegar al puntaje promedio y para llegar al objetivo nuestro país tendría que crecer 96 puntos, cuatro veces más de lo que avanzo en estos últimos años (El Comercio, 2017).

Al no contar con programas de prevención que nos permitan conocer qué factores intervienen directamente en el rendimiento académico, no se ha podido solucionar este problema que nos ubica en el penúltimo lugar de América Latina, entonces determinaremos las causas principales. Es así que se tomó en cuenta dos factores que pueden influir en el rendimiento académico tales como la autoestima y la inteligencia emocional.

Esta investigación permitirá determinar si la inteligencia emocional y la autoestima tienen una correlación entre sí y con el rendimiento académico en un colegio público del distrito de Santiago de Surco.

1.5.- Limitaciones

Las limitaciones más relevantes en la ejecución de esta investigación fueron:

- Tiempo limitado para aplicar los inventarios, debido a esto fueron aplicados en distintos días.
- La inasistencia de algunos alumnos (as).
- La negación de resolución de los cuestionarios por parte de algunos alumnos(as), por lo que solo se trabajó con los alumnos que si mostraron interés.
- Escasa comprensión lectora para poder resolver los el inventario emocional Baron y el inventario de autoestima de Coopersmith.
- Algunas actividades programadas por el colegio perjudicaron nuestra aplicación por lo que se suspendió y se tuvo que reprogramarse.
- Poco apoyo por parte de algunos profesores y miembros del centro de estudio para el emplear las pruebas a los escolares.
- La información referente a las notas se pudo obtener después de dos meses, ya que aún no se había concluido el año escolar.

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

2.1- Antecedentes

2.1.1. Nacionales

Castellano (2010) estudió la relación de la inteligencia emocional y la comprensión lectora en estudiantes del 6° grado de primaria de la RED N° 4 del distrito del Callao. El grupo de estudio estuvo dividido en dos partes; la primera fue de 222 alumnos y la segunda de 234 alumnos de distintos colegios con edades entre 10 y 13 años. Los instrumentos de medición empleados fueron el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE: NA, en los niños y adolescentes, y una prueba de comprensión lectora, pudiendo comprobar la existencia de un vínculo notable y positivo de la inteligencia emocional general con la comprensión lectora.

Casas (2010) en su investigación de la correlación entre inteligencia emocional y las habilidades cognitivas e instrumentales en estudiantes de 2° y 3° de nivel primaria de un colegio público del Callao. Empleo el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE: NA, en un grupo que estuvo conformado por 40 alumnos del grupo etario de 7 a 12 años. En los resultados de esta investigación no se encontró una la relación de la inteligencia emocional y las habilidades para el cálculo y numeración, así como para la comprensión lectora y aptitud para solucionar problemas.

Calla (2010) en su investigación para conocer la correlación de la autoestima con el rendimiento académico en el área de personal social, con estudiantes de 5° grado de primaria del cercado del Callao. El grupo de estudio estuvo conformado por 100 estudiantes del grupo etario de 10 a 12 años. Los instrumentos de evaluación utilizadas fueron la Escala de Autoestima de A. H. Eagly, adaptada por Quispe (2006) y las actas de notas del área de Personal Social, donde concluyó la existencia de una correlación notable de la autoestima con el rendimiento académico.

Palacios (2010) ejecutó un estudio para conocer el vínculo de la inteligencia emocional con el logro académico en los alumnos de 5° grado de secundaria de un colegio público del Callao. El grupo de estudio estuvo conformado por 82 alumnos de ambos géneros. Donde se utilizó inventario de Coeficiente Emocional de BarOn. El

resultado obtenido muestra la presencia de una correlación notable de la inteligencia emocional con el logro académico.

Yactayo (2010) estableció en su estudio la relación entre la motivación de logro académico y el rendimiento académico en estudiantes de secundaria de la I.E. Mixta Fe y Alegría 43 de Ventanilla Callao. Utilizó la prueba de Motivación de logro académico (MLA) en los estudiantes del nivel secundario. El grupo que se estudio estuvo formado por 93 alumnos de 3 °, 4° y 5° grado del nivel secundario, con el grupo etario de 14 y 18 años. Obteniéndose la conclusión de la presencia de una correlación moderada entre la motivación de logro y el rendimiento académico, así mismo el género femenino presentan una motivación de logro mayor al grupo masculino.

Cabrera (2011) estableció la correlación existente entre inteligencia emocional y rendimiento académico en alumnos de secundaria de la I.E. Dos de Mayo. El grupo de muestra estuvo conformado por 268 alumnos del 1ro al 5to de secundaria, del grupo etario de 12 y 18 años. Para las evaluaciones utilizó el Inventario de Cociente Emocional de BarOn ICE: adaptada por Nelly Ugarriza y Liz Pajares, y el acta de notas finales las calificaciones. Concluyendo con la existencia notable de la relación entre estas dos variables. Encontrándose en el nivel promedio en cuanto a la inteligencia emocional y en proceso con referente al rendimiento académico.

Zambrano (2011), estableció la relación que existe entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en el área de Historia, Geografía y Economía. Para esta investigación tomó un grupo de 191 estudiantes del género masculino y femenino quienes cursaban el 2° grado de secundaria, las prueba utilizada fue el Inventario de Cociente Emocional de BarOn (ICE) adaptado por Ugarriza y Pajares (2001). Concluyendo con la existencia de un vínculo notable entre los componentes de la inteligencia emocional con el rendimiento académico.

Chapa y Ruiz (2012) estudió la correlación entre el Nivel de Autoestima y Rendimiento Académico con la Violencia Familiar en alumnos de Secundaria. El tipo de investigación fue Descriptivo – Correlacional, el grupo de estudio estuvo conformado de 135 estudiantes que estaban aptos según las características requeridas. Como parte de

la evaluación se utilizó Test de Rosenberg esto en cuanto a la autoestima, para la variable de violencia familiar se elaboró un cuestionario de 07 ítems, y por ultimo para el rendimiento académico se utilizó el acta de notas de los dos primeros trimestres de cada alumno. Como resultado obtuvo la una relación notable entre las variables nivel de autoestima y rendimiento académico medio con la violencia familiar.

Ortega (2012) determinó la relación existente en los hábitos de estudio con el rendimiento académico de los alumnos de 2° grado de secundaria de una I.E. estatal del Callao. El tipo de estudio fue descriptivo y diseño correlacional. Para esta investigación se tomó un grupo de 59 alumnos y para la obtener los datos de análisis se utilizó el Inventario de hábitos de estudio CASM- 85 y el acta de calificación de promedio finales de secundaria. Concluyendo que existe una relación directa alta, entre ambas variables, sobresaliendo las dimensiones de resolución de tareas y prelación de exámenes.

Manrique (2012) determinó la correlación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en las áreas de matemática y comunicación, en alumnos de primaria de una I.E. de Ventanilla, Callao. El tipo de investigación fue descriptiva - correlacional, donde el grupo a estudiarse estuvo conformada por 145 alumnos de 5° y 6° grado, donde se emplearon como medios de evaluación el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE NA. Las conclusiones muestran la existencia de una correlación positiva pero débil entre la inteligencia emocional total y el rendimiento académico en las áreas de matemática y comunicación.

Matassini (2012) analizó la existencia de la correlación entre los niveles de inteligencia emocional de los docentes con la percepción que tienen del clima organizacional de su institución. El grupo de estudio estuvo formado por todos los docentes de un centro educativo del distrito de La Perla, el tipo de investigación fue descriptivo-correlacional. Para obtención de datos fueron utilizados el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On adaptado por Nelly Ugarriza en 2001 y la Escala de Clima Organizacional de Sonia Palma. Las conclusiones de la investigación dieron a conocer que hay una relación positiva de la inteligencia emocional con el clima

organizacional, esto quiere decir a mayor nivel de inteligencia emocional mejor será clima organizacional.

Monrroy (2012) averiguó y estudio el desempeño docente y su relación con el rendimiento académico en de los estudiantes de una I. E. de Ventanilla –Callao, donde se trabajó con un grupo compuesto de 94 estudiantes, del grupo etario de 11 a 13 años. Para obtener estos datos se evaluó mediante una encuesta y una prueba de rendimiento académico en el área de matemática. Es así que tuvo como resultado la existencia una relación positiva entre las variables mencionadas, rescatando también el desempeño docente se encuentra una disposición de nivel regular, del mismo modo el rendimiento académico en matemáticas resulto con predisposición a nivel regular.

Monzón (2012) determinó las probables diferencias en la autoestima según género en estudiantes de 4° grado de primaria de un centro educativo de la Red N° 6 del distrito de Ventanilla. El tipo de investigación fue descriptivo comparativo, donde se tomó como muestra un grupo de 191estudiantes pertenecientes a un estatus económico bajo. El método de evaluación empleado para dicha investigación fue el Test de Autoestima – 25 de Ruiz (2003). Al analizar los datos se concluyó que no hay diferencias notables en la autoestima según género, así mismo también no se encontraron diferencias con referencia a la autoestima en el ámbito de familia, identidad personal, autonomía, emociones, motivación y socialización.

Piera (2012) analizó las diferencias según género en los niveles de autoestima en los alumnos de 5° grado de primaria de la Red Educativa N° 4 de Ventanilla. El grupo a estudiarse estuvo conformado por 128 niños y 128 niñas del grupo etario de 10 a 12 años, donde el mecanismo de medición utilizada fue el Inventario de Autoestima de Coopersmith (1967), versión escolar, adaptada por Panizo (1985). Obteniendo como resultado que en la escala General, el 57% alumnos y el 57% alumnas tienen un promedio alto de autoestima, llegando así a la conclusión que no hay diferencias notables en la autoestima según género. Por otro lado se encontró que en la dimensión Sí mismos, un gran porcentaje obtuvieron un promedio alto de autoestima; en las

dimensiones Social pares, Hogar padres y Escuela un gran numero presentó una alta autoestima.

Quispe (2012), analizó las diferencias en los niveles de inteligencia emocional entre alumnos de un centro educativo policial y una nacional. El tipo de investigación fue descriptivo comparativo, se tomó una muestra de ambas instituciones conformada de 140 estudiantes del género femenino y masculino de sexto grado de nivel primario, con las edades entre 10 y 12 años. Para evaluar y luego obtener datos se utilizó el Test Conociendo mis Emociones para Niños, adaptado por Ruiz y Benítez en el 2004. Al analizar los datos obtenidos se pudo conocer una diferencia notable de la inteligencia emocional entre la institución educativa policial y la nacional, donde la mejor puntuación obtuvo la institución educativa policial. Por otra parte, hubo también diferencias notables en el componente intrapersonal, adaptabilidad y manejo de la emoción donde el centro educativo policial obtuvo mayores puntajes. Para finalizar, en los componentes interpersonales y felicidad- optimismo no hubo diferencias entre ambas instituciones.

Robles (2012) en su estudio tuvo como objetivo establecer el clima social familiar y su relación con la autoestima en los alumnos de un centro educativo del distrito de Ventanilla - Callao. El tipo de investigación fue descriptivo correlacional, donde tuvo como grupo de muestra a 150 estudiantes, que oscilan entre 12 y 16 años de edad. Los instrumentos utilizados fueron el inventario de autoestima de Coopersmith (1979) adaptado por Ariana Llerena (1995) y la escala Clima Social Familiar de Moos (1984) adaptada por Ruiz y Guerra (1993). Como resultado obtenido del estudio muestra que existen vínculos notables entre ambas variables.

Salas (2013) realizó una investigación donde se propuso hallar la relación existente del empleo del tiempo libre con el rendimiento académico de los estudiantes de 5º grado de secundaria del Cono Sur de Lima, de colegios estatales de la UGEL N° 1 San Juan de Miraflores, de la misma manera se buscó comprobar las diferencias en el empleo del tiempo libre y en las preferencias de actividades culturales de dichos alumnos, según el nivel de rendimiento académico y género. Tomándose una muestra no probabilística conforme a reglas establecidas de 348 estudiantes, donde se empleó

como parte de la investigación el cuestionario de actividades en el tiempo libre adaptado de A. Ponce (1998) y para la variable de tiempo libre se elaboró un cuestionario. Los resultados demuestran diferencias notables en las actividades del tiempo libre y en las preferencias de actividades culturales según el rendimiento académico y género. Optando así con mayor frecuencia el canto, comida, la pintura y el teatro en las actividades culturales. Para finalizar los estudiantes tienen un rendimiento académico regular, destacando las mujeres quienes aventajan a los varones, llegando a la conclusión final que se encontró una correlación notable entre el tiempo libre y el rendimiento académico.

Mendoza (2014) estudió el vínculo de la autoestima con el rendimiento académico en las áreas: Lógico matemático, comunicación integral, historia geografía y economía, formación cívica y ciudadana, educación física, educación religiosa, ciencia, tecnología y ambiente en los estudiantes de 4° grado de secundaria del centro educativo “7 de Enero” del distrito de Corrales, Tumbes. La muestra de estudio estuvo conformado por 94 alumnos, donde se emplearon evaluaciones de medición el cuestionario de Autoestima de Rosemberg y registros de notas finales. Los resultados hallados nos dan a conocer que hay una relación muy notable entre las dos variables de estudio.

Vizcardo (2015) determinó la relación que tiene la inteligencia emocional con las alteraciones del comportamiento en la escuela, en estudiantes de un centro educativo privado de la ciudad de Arequipa. La población de estudio para esta investigación estuvo formada de 159 estudiantes de edades que oscilan entre 11 a 13 años, los instrumentos empleados en la evaluación fueron el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn-ICE-NA adaptada por Ugarriza (2001), y la Escala de Alteraciones del Comportamiento en la Escuela. Se llega a la conclusión que las alteraciones del comportamiento en la escuela correlacionan de manera negativa y significativa con tres componentes; estrés, ánimo e interpersonal. Por lo tanto se concluye que las correlaciones son bajas.

2.1.2. Internacionales

Perla, Reyes y Rivas (2011) estudiaron la relación de la autoestima con el rendimiento escolar en los estudiantes de tercer ciclo del turno matutino del centro escolar urbanización California de la Ciudad de San Miguel, El Salvador. La muestra fue conformada por 109 alumnos entre las edades que oscilan de 11 a 18 años, donde se emplearon el Test de Aysén y el test de Autoestima. Obtuvieron como resultado que existe un vínculo positivo pero baja entre las variables Autoestima y Rendimiento Escolar.

Rey, Extremera y Pena (2011) examinaron la relación entre inteligencia emocional percibida, autoestima y satisfacción vital en adolescentes, de la provincia de Málaga, España. La muestra estuvo formada de 316 adolescentes (179 mujeres y 137 hombres), del grupo etario de 14 y 18 años, para la recolección de datos demográficos se utilizaron la escala de meta-cocimiento de los estados emocionales, la Escala de Autoestima de Rosenberg y la Escala de Satisfacción Vital. Se obtuvo que en la claridad y reparación emocional, muestre una cohesión notable con la satisfacción vital esto en cuanto a la dimensión emocional. De la misma manera la autoestima cohesiono notable y positiva con los niveles de la satisfacción vital. Sin embargo se pudo conocer que la claridad y reparación emocional tienen un impacto directo a la vez una conexión indirecta con relación a la satisfacción vital.

Costa y Taberner (2012) buscaron establecer la diferencia de género en el rendimiento académico y en el autoconcepto de una muestra de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria de España. Analizándose también si el actúa como predictor del rendimiento académico. Donde la muestra del estudio estuvo formada por 406 estudiantes (190 mujeres y 215 varones), para dicho estudio se aplicó el cuestionario del Autoconcepto Forma 5(AF-5). En los resultados obtenidos se encontraron que hay diferencias notables de género, donde sobresalen las mujeres, todavía cabe señalar que los estudiantes tienen un autoconcepto positivo en distintos aspectos (académica, social, emocional, familiar y física), sin embargo no se encontraron diferencias en las dimensiones mencionadas. Para finalizar se demostró que los factores como

autoconcepto académico, familiar y físico son predominantes en el rendimiento académico.

Ferragut y Fierro (2012) analizaron la relación entre Inteligencia Emocional, Bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes de Colombia. En la cual se tomaron como muestra a 166 alumnos de último grado de primaria, entre las edades que oscilan 9 y 12 años. Los instrumentos utilizados para la evaluación fueron; el Trait Meta – Mood. Scale (TMMS - 24) de Salovey y colaboradores (1995) esto en cuanto a la inteligencia emocional y para el bienestar personal se empleó la Escala Eudemon y el Ítem General de Felicidad (Fierro, 2006) y para el rendimiento académico de la investigación demuestran la existencia de correlación notable entre bienestar e inteligencia emocional, de la misma manera sucedió entre inteligencia emocional y rendimiento académico, sin embargo no se encontró una cohesión notable de la inteligencia emocional con rendimiento académico. Se debe mencionar que el análisis de regresión múltiple evidencia una línea de regresión siendo el único predictor para nota media es el bienestar. Llegando a la conclusión final se confirma la existencia de una cohesión entre bienestar e inteligencia emocional y la importancia de estos constructos psicológicos para el logro académico.

Rodríguez (2013) realizó un estudio de rendimiento escolar, rasgos de personalidad y problemas de la adolescencia en estudiantes de una escuela preparatoria estatal de Yucatán, México. Para ello se conformó un grupo de 206 estudiantes (100 varones y 106 mujeres). Para obtener los datos se empleó el Inventario Multifásico de la Personalidad Minnesota para adolescentes (MMPI-A) estandarizada para México, los datos analizados lanzaron que hay una correlación parcial entre las variables de esta investigación.

Rodríguez, Veiga, Fuentes y García (2013) analizaron los estilos parentales y su relación con el ajuste psicosocial (autoestima) en la adolescencia dentro del contexto portugués. Para esta investigación los participantes fueron 517 adolescentes, 214 varones y 303 mujeres que tenían entre los 11 y los 18 años de edad. Para este estudio se empleó la Escala de Socialización Parental (ESPA29) y la Escala de Autoestima Multidimensional

(AF5). Donde los resultados indican que los adolescentes de familias indulgentes obtuvieron una puntuación igual o inclusive mejor los de las familias autoritativas en algunos indicadores del ajuste psicosocial. Se concluyó que la parentalidad autoritativa no se relaciona con una mayor autoestima en el contexto portugués.

Alonso (2014) tuvo como finalidad conocer la inteligencia emocional y su relación con el Rendimiento Académico en adolescentes. El grupo de estudio estuvo conformada por 96 adolescentes (45 féminas y 51 masculinos) de las edades que oscilan entre 15 y 18 años, de los cuales 27 asistían al centro concertado Jesús – María, y los demás 69 al centro de educación Cardenal López de Mendoza. Para ello se utilizaron los cuestionarios de MSCEIT, test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey y Caruso; EBP, escala de Bienestar Psicológico de Sánchez-Cánovas; y CEAM, cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación de Ayala, Martínez y Yuste; así como su Rendimiento. Como resultado se comprobó la existencia de un vínculo de la inteligencia emocional con el rendimiento, de la misma manera también con las variables mediadoras; y establecer los modelos predictivos. Por medio de estos datos se tuvo conclusiones significativas que confirman las hipótesis.

Buitrago y Herrera (2014) estudiaron la influencia que tiene la inteligencia emocional y el tratamiento de las conductas disruptivas en el aula de clase, en una población infantil del nivel básico primaria Institución Educativa Distrital Arborizadora Baja de Bogotá. Para esta investigación participaron 3 profesores y 107 alumnos, con edades que fluctúan entre 9 y 12 años. Para obtener datos se empleó el test de Inteligencia emocional TMMS 24, dos cuestionarios y una entrevista estructurada a profesores. Encontrándose como resultado un nivel adecuado de inteligencia emocional en los tres profesores, salvo con uno de ellos quien muestra un tratamiento diferente en sus alumnos que a los de sus compañeros. Los comportamientos disruptivos se categorizaron, evidenciando una convergencia en expresiones de distracción, agresivas y motrices.

Campos (2014) en su investigación tuvo objetivo determinar el rendimiento académico, inteligencia emocional y su relación con la autoestima en las Licenciaturas

de Administración y Medicina de la UAQ, México. El tipo de investigación fue observacional, analítico, transversal, prospectivo con análisis de correlación, donde la muestra estuvo conformada por 707 estudiantes, en la cual se utilizó el Inventario de Autoestima Coopersmith y la prueba TMMS-24; para obtener los datos del rendimiento académico se utilizó los promedios finales del periodo de enero a junio 2012.

Obteniendo como resultado que no hay correlación notable del rendimiento académico con la inteligencia emocional y la autoestima, ya que la autoestima y la inteligencia emocional no influyen en el rendimiento académico, aunque estas dos variables si tienen influencia una sobre la otra.

Escobedo (2015) tuvo como propósito determinar a la inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico de los estudiantes del nivel de básicos de un colegio privado, ubicado en Santa Catarina Pinula, Guatemala. La población de muestra estuvo conformada por 53 estudiantes de ambos géneros, con las edades desde los 14 a 16 años. Para la evaluación se utilizaron la prueba TMSS, basada en Trait Meta-Mood, Scale desarrollada por Peter Salovey y Jack Mayer, los datos para el rendimiento académico se obtuvo por medio de la calificación final. Los resultados demuestran que las estrategias para regular emociones y el rendimiento académico tienen un vínculo notable en los alumnos de 1ro y 2do básico. Con respecto a la subescala de Atención a las emociones, determinándose que no existe relación entre estas variables.

2.2. Marco conceptual

2.2.1. Inteligencia Emocional

2.2.1.1. Definición

Los psicólogos Salovey y Mayer(1990), dieron una definición más clara de la inteligencia emocional, como la habilidad para conocer, aceptar, entender y organizar nuestras propias emociones y las de otras personas, siendo una manera en la cual puede mejorar nuestra calidad de vida.

Según Bar-On (1988), adaptado por Ugarriza (2003), la inteligencia emocional se caracteriza por un grupo de aptitudes emocionales ya sea propia o interpersonal siendo predominantes en nuestra capacidad general y prevaleciendo en la vida.

Por otro lado, Mehrabian (1996) también introduce algunas habilidades como: comprender apropiadamente las emociones propias y de las demás personas, teniendo así un mayor control de sus propias emociones personales, dando respuestas con emociones y conductas adecuadas frente a las distintas circunstancias presentes en diversos momentos de nuestro día a día; participar en relaciones donde la manifestación de sus emociones sea puro y transparente basándose en amabilidad, atención y consideración. Finalmente emprender en labores que sean agradables emocionalmente hablando, en un ambiente cálido y no estresante, dando un balance entre el labor diario, la familia y en nuestro pasatiempo.

Así mismo, Gardner (1994) en su obra *Las Inteligencias Múltiples, Estructura de la Mente*, incluyó dos tipos de inteligencia: la inteligencia interpersonal (habilidad para entender las expectativas, las inspiraciones y los anhelos de otros individuos) y la inteligencia intrapersonal (la habilidad para entenderse, darle valor a nuestro sentimientos (temores y aspiraciones)).

Por otro lado Goleman (1995) analiza estas capacidades, propuestas por Gardner, dándoles una definición a cada uno de estos términos; a la inteligencia interpersonal como "la habilidad de observar y reaccionar adecuadamente los estados emocionales, las actitudes, las inspiraciones y los anhelos de otros sujetos" y a la inteligencia intrapersonal como "la destreza de conocer sus propios sentimientos percibidos y utilizando esta habilidad para dirigir nuestro comportamiento", de esta manera determina a la Inteligencia emocional como la destreza de distinguir nuestras emociones, teniendo un control satisfactorio en nuestras propias apariencias entusiasmadas y comprender los sentimientos de los demás, y utilizando de esta manera la "emoción" o "sentir" el conocimiento para dirigir los pensamientos y las acciones.

2.2.1.2. Teoría de la Inteligencia emocional de Bar-On

Bar-On presenta un modelo Multifactorial el cual se identifica con la misma ejecución, es decir se organiza más al procedimiento que a los resultados. El autor manifiesta que a diferencia de los agentes de personalidad, la inteligencia emocional y social podría transformarse a través de la vida (Ugarriza, 2001).

Por otro lado según Bar-On (1977) menciona que la inteligencia emocional desde su punto de vista es un grupo de aptitudes emocionales, tanto individuales e interpersonales que intervienen en la capacidad general de las personas, tomó mayor importancia en su estudio a los componentes de intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general,” y después de examinar cada uno de sus resultados llegó a la siguiente conclusión:

Las personas con la inteligencia emocional desarrollada adecuadamente son hábiles de conocer y manifestar sus emociones, de tal manera que lograra comprenderse, reformando sus aptitudes y llevando una vida normalmente sana y satisfactoria. Estas personas tienen el poder de entender el estado emocional y el cómo se sienten las demás personas, sobre todo sin tener que llegar a depender de los demás. Frecuentemente son personas muy positivas, comprensibles, centradas y realistas en distintos aspectos de su vida, resolviendo de manera correcta y exitosa sus problemas. Además suelen afrontar de manera asertiva el estrés sin perder el control.

Ugarriza (2001) explica que hay dos métodos para representar el enfoque expuesto por Bar-On, un enfoque sistémico y otro topográfico.

1. Visión Sistémica

La visión sistémica está explicada en los cinco componentes (coeficiente emocional general, interpersonal, intrapersonal, adaptabilidad y estado de ánimo general), de mayor importancia en la Inteligencia Emocional, junto a sus correspondientes subcomponentes que están enlazados lógicamente y estadísticamente, así como: la comprensión de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autoregulización e independencia, son un conjunto de componentes sistemáticamente vinculados a las

habilidades intrapersonales, es así que se designa el término de “componente intrapersonal”

Estas aptitudes y capacidades son componentes factoriales de la inteligencia emocional y son evaluadas por medio el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn.

Los componentes de la Inteligencia emocional que forman el Modelo Sistemico son (Ugarriza, 2001):

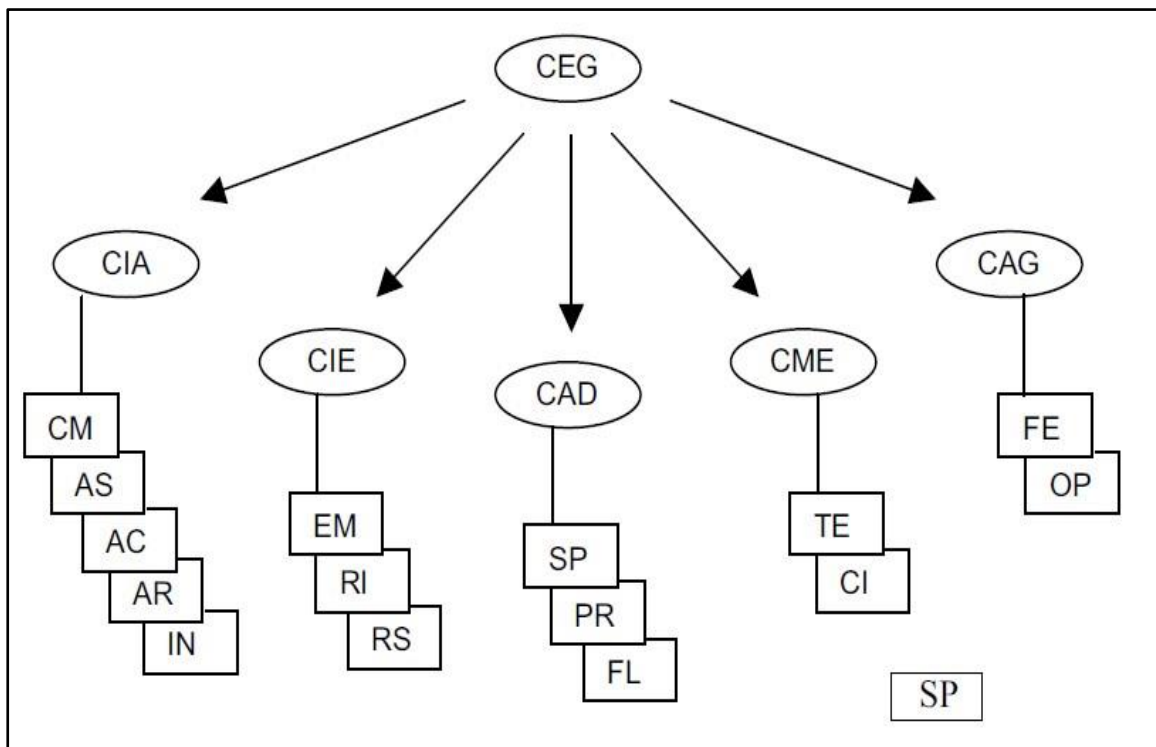


Figura 1. Enfoque sistemático de los 15 subcomponentes de la inteligencia emocional y social ICE de Baron. Fuente: Ugarriza (2001).

Abreviaturas Componentes

CEG = Cociente emocional general.

CIA = Componente intrapersonal.

CIE = Componente interpersonal.

CAD = Componente adaptabilidad.

CAG = Componente del estado de ánimo general.

Subcomponentes

CM = Comprensión de sí mismo.

AS = Asertividad.

AC = Autoconcepto.

AR = Autorrealización.

IN = Independencia.

EM = Empatía.

RI = Relaciones interpersonales.

RS = Responsabilidad social.

SP = Solución de problemas.

PR = Prueba de la realidad.

FL = Flexibilidad.

TE = Tolerancia al estrés.

CI = Control de impulsos.

FE = Felicidad.

OP = Optimismo.

2.2.1.3. Los componentes de la Inteligencia Emocional

Según Bar-On (1997) los componentes de la inteligencia emocional son los siguientes:

A. Componente Intrapersonales

- 1. Autopercepción:** Es la habilidad que presenta un individuo para reconocer, comprender y analizar sus sentimientos y emociones, diferenciándolos adecuada y conscientemente, dando una respuesta de la causa y porque de los mismos, además de valorarse tal y como es.
- 2. Asertividad:** Es la destreza que posee una persona para manifestar sus sentimientos, necesidades, pensamientos y creencias, haciendo respetar sus derechos de manera fuerte y sin tener que afectar el derecho de los demás de manera destructiva y perjudicial.

3. **Autoconcepto:** Es la habilidad que posee un individuo al aceptarse, respetarse y valorarse con toda sus virtudes y defectos, sintiéndose bien consigo mismo.
4. **Autorrealización:** La destreza que presenta una persona para entender sus propias aptitudes y potenciales. Involucrándose en proyectos y objetivos, llevándolo a tener una vida satisfactoria, es decir hacer lo que uno desea y disfrutar haciéndolo.
5. **Independencia:** Es la cualidad que posee una persona para auto-dirigirse y auto-controlarse, sintiendo seguridad de sí mismo al momento de razonar y actuar, pero sin tener que dejar de preguntas sus dudas a los demás y obtener la información necesaria, pero sin llegar a ser dependiente emocional.

B. Componentes Interpersonales

1. **Empatía:** Es la cualidad de reconocer, discernir y analizar los sentimientos también las emociones de los demás, poniéndose en la posición de la otra persona, observando de manera parcial y lógica sus sentimientos.
2. **Relaciones interpersonales:** Es la habilidad para mantener relaciones cordiales y honestas sobre todo muy agradables con los demás, mostrando afecto y emociones que nos gustaría recibir de ellos.
3. **Responsabilidad social:** Es manifestar respeto al grupo que pertenece, sobre todo identificándose con ellos, asumiendo los deberes y las responsabilidades que le correspondan por ser parte de ellos.

C. Componente de Adaptabilidad

1. **Solución de problemas:** Es la destreza para reconocer y determinar las dificultades que puedan presentarse, siendo capaces de implementar también

generar soluciones precisas y eficaces, manejando de manera responsable, disciplinaria y metódica, tomando conciencia de los pros y contras de cada solución planteada.

2. **Prueba de la realidad:** Es la habilidad referida a la evaluación de la emoción manifestada con lo que realmente ocurre de manera imparcial buscando un balance objetivo para ratificar nuestros sentimientos sin tener espejismos y fantasías ni dejarnos llevar por ellos.
3. **Flexibilidad:** es la capacidad de socializar y adaptarse a los cambios que puedan presentarse en un determinado episodio de su vida, mostrándose positivamente a la situación cambiante y nueva.

D) Manejo del estrés

1. **Tolerancia al estrés:** es la destreza que posee una persona para enfrentar situaciones desagradables, -impresiones fuertes y estresantes sin “aparentarse”. Es decir es la destreza para confrontar positivamente frente al estrés, sentir tener el control y manejar la situación. Para **Ugarriza (2001)**, esta capacidad es el manejo del estrés, la habilidad de derrotar las situaciones problemáticas o difíciles sin sentirse dominado o cansado.
2. **Control de los impulsos:** habilidad de la persona para controlar un impulso o provocación de ciertos estímulos que tendrán como respuesta una determinada acción, es decir reconocer los impulsos agresivos de uno mismo, demostrando tranquilidad y dominio del impulso, ya que pueden llevarlo a realizar actos perjudiciales para el propio sujeto.

E) Estado anímico general

- 1. Felicidad:** capacidad para sentirse conformes con vida, es la percepción de bienestar y realización que siente cuando se llega a alcanzar deseos, metas o proyectos propuestos. Disfrutando y gozando de lo de lo que hace.
- 2. Optimismo:** es la actitud para ver y juzgar las cosas de la mejor manera posible, pensar y sentirse positivos frente a las oportunidades y adversidades. Es decir “mirar el lado bueno de la vida”.

2. Visión Topográfica

El enfoque topográfico hace una estructuración de los componentes de la Inteligencia Emocional respetando según la jerarquía, diferenciando los “Factores Centrales”: FC (o primarios) que se vinculan a los “Factores Resultantes”: FR (o de más alto orden), los cuales se encuentran asociados por un conjunto de “Factores de Soporte”: FS (apoyo, secundarios o auxiliares). Los factores centrales más notables son tres: Comprensión de sí mismo (capacidad para percibir, comprender y analizar nuestros propios sentimientos y emociones), Asertividad (cualidad de manifestar sentimientos, necesidades y emociones propias) y la Empatía (destreza para discernir y entender, el sentir y las emociones de los demás). Por otro lado la prueba de la realidad y el control de impulsos son los factores centrales que complementa este grupo (Ugarriza, 2001).

Los factores centrales dirigen a factores resultantes como la solución de problemas, las relaciones interpersonales y la autorrealización, estas ayudan al individuo para sentirse satisfecho, en otras palabras, es la capacidad para estar alegre, dichoso y fabulosamente bien con su interior y también con los demás, disfrutando de una vida plena (Ugarriza, 2001).

Basándose en la investigación de Bar-On, los factores centrales y los resultantes requieren elementos de refuerzo. Por ejemplo, el reconocimiento de los sentimientos dependerá del autoconcepto (que integra el autorespeto, la comprensión y el autoreconocimiento).

La asertividad se basa del autoconcepto y la autonomía (que incorpora la libertad emocional de manera similar con la capacidad para auto-supervisar), por lo tanto es excesivamente complicado para los individuos dependientes y particularmente no asertivas mostrar de manera transparente sus emociones a los demás (Abanto, Higuera y Cueto, 2000).

Más aun, las conexiones interpersonales necesitan del autoconcepto autentico y de la obligación social. Del mismo modo, los factores de apoyo así como el optimismo y la tolerancia al estrés se involucran con los factores centrales, por ejemplo; como la prueba de la realidad y el control de los impulsos con el propósito de mejorar el pensamiento crítico de manera que sean productivas. Por último, la flexibilidad es un también otro elemento fundamental de resistencia que ayuda a los demás factores como la solución de problemas, la tolerancia al estrés y las relaciones interpersonales. A continuación se plasman estos vínculos en la figura N°2 (Ugarriza, 2001).

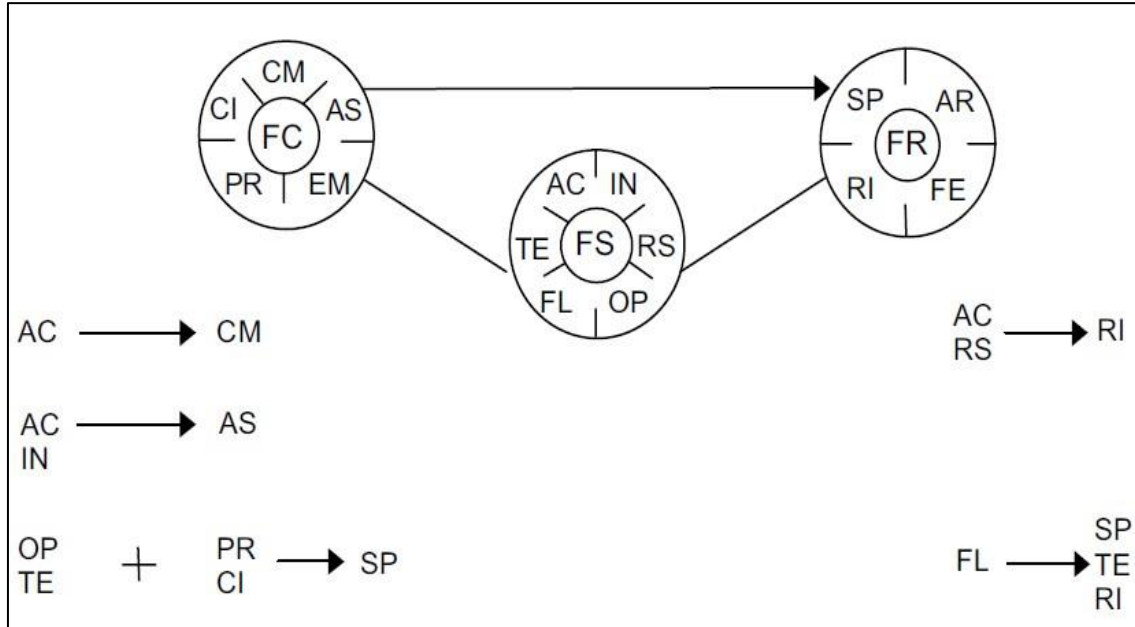


Figura 2. Visión topográfica de los 15 subcomponentes de la inteligencia emocional y social del ICE de Baron. Fuente: Ugarriza (2001).

Abreviaturas de componentes y subcomponentes Componentes

FC=Factores centrales.

FR=Factores resultantes.

FS=Factores de soporte.

Subcomponentes:

CM=Comprensión de sí mismo.

AS=Asertividad.

AC=Autoconcepto.

AR=Autorrealización.

IN=Independencia.

EM=Empatía.

RI=Relaciones interpersonales.

RS=Responsabilidad social.

SP=Solución de problemas.

PR=Prueba de la realidad.

FL=Flexibilidad.

TE=Tolerancia al estrés.

CI= Control de impulsos.

FE=Felicidad.

OP=Optimismo.

2.2.2. Autoestima

2.2.2.1. Definición

La autoestima incorpora en un sentido interno del valor que nos retribuimos a nosotros, sintiéndonos satisfechos e agradables sobre nos otros mismos, y confiamos en nuestra capacidad de hacer lo que uno se ha planteado hacerlo.

Según Ribeiro (2006) la autoestima podría determinarse como una energía que impulsa al individuo a desenvolverse, poniéndolo a prueba sus habilidades de tal modo

que lo conducirá a un balance propio, pudiendo ser origen y resultado del comportamiento que tengan las personas en diferentes momentos de su vida.

Coopersmith (1967) considera que la autoestima es el análisis que hace una persona, manteniéndolo como hábito sobre sí mismo, manifestando la conducta aceptación y valoración que siente de su propia persona, sintiéndose capaz, valioso e importante. La autoestima es la idealización o conceptualización que se elabora y se desenvuelve con referencia a sus capacidades, deseos, proyectos y funciones que tienen o la búsqueda metas a cumplir; esta idealización esta personificada por el símbolo Mí, que se basa en consiste en el pensamiento y análisis u opinión propia que tiene un individuo acerca de sí mismo.

Habitualmente en la psicología se encuentran dos expresiones que meritan ser tratados de manera singular y ser diferenciados, estos términos son el autoconcepto y la autoestima.

El autoconcepto se caracteriza como un término general que incorpora la autodescripciones, sin embargo realmente no infieren en las opiniones de valoración propia. Refiriéndose a como cada persona se comprende en términos de capacidad, estima, estimación, restricciones y beneficios.

Así mismo también consideramos que el autoconcepto es toda la impresión de sí mismo. En otras palabras, todo lo que el sujeto cree o siente ser. La autoestima es la evaluación que se realiza el individuo, donde favorece y se reconoce a sí mismo.

Considerándose admirable, de manera única o en comparación con otros.

2.2.2.2. Componentes de la autoestima

Se encontró que Calero (2000) y Eguizabal (2007) en sus análisis con referencia a la autoestima concuerdan al mencionar que tiene tres componentes siendo estas: cognitivo, afectivo y conductual.

Cognitivo.

Este campo está referido al autoconcepto, que es la definición o análisis que un individuo tiene acerca de su identidad y su conducta, este campo presenta un grupo de auto-esquemas cumpliendo el rol de estructurar las situaciones vividas, que serán útiles para explicar “los estímulos del ambiente social”. Se define también el autoesquema como la crítica que tiene de sí mismo, estructurando los conocimientos que recibiremos por medio de él, dándonos un concepto sobre nosotros mismos. Siendo así este componente la base hacia el desarrollo de los otros dos, del mismo modo también conducirá al individuo a los diferentes pensamientos, objetivos y proyectos que tenga, teniendo en cuenta que la autoimagen es de suma importancia para proceso de la autoestima.

Afectivo.

Este campo describe la importancia de lo bueno y malo que puede haber en una persona. Esto significa un sentimiento de lo adecuado y adverso, es decir de malo y bueno que se percibe en sí mismo. Este elemento describe a la autoestimación que inicia de la exploración y percepción propia del individuo, así mismo también la aceptación y negación de la apariencia y el juicio que tienen las demás personas de otras. Es decir, la autoconfianza ayudará en el desarrollo de la autoestima.

Conductual.

Este campo describe a la autoafirmación y así mismo a la autorregulación que impulsará una conducta coherente, razonable, adecuada y sobre todo analítica. Por lo tanto podemos confirmar que la autoestima depende de la disposición de la figura cognitiva expresado en el autoconcepto, con el proceso la dimensión afectiva y valorativa en la estimación propia y en la mejora de la autorrealización con una serie de hábitos, pautas o conductas presentes en el individuo.

Asimismo Eguizabal (2007) mencionó que el área cognitivo dará seguimiento a los deseos y reflexión para transformarlos, y el área afectiva actuará por encima de las emociones y sentimientos manifestadas por un individuo sobre sí mismo, mientras el área conductual interviene en la conducta para ajustar o cambiar nuestras actividades o actos.

Los tres componentes están vinculados entre sí, por lo que al comunicarse con uno de ellos, los impactos se consiguen en los otros dos.

Dimensiones de la autoestima.

Coopersmith (1990) toma en cuenta que las dimensiones que tiene la autoestima son cuatro, que serán evaluadas y asimiladas por las debilidades y fortalezas del individuo, que están caracterizadas por su extensión y alcance de actividad. Estos son:

Sí mismo, es la valoración o análisis que una persona elabora con constancia de sí mismo, con respecto a su figura física y las características propias, tomando en cuenta sus habilidades, significación, rendimiento y el amor propio, que será comprendido en el juicio personal manifestando la disposición propia. Es la dimensión afectiva de la figura individual, que está vinculada con la información objetiva, hábitos imprescindibles y las posibilidades. De la misma manera se refiere a sentirse atractivo y maravillosamente bien en su aspecto corporal o físico.

Social – pares, referida a las destrezas y capacidades involucradas con los amigos, familia y compañeros, y además asociaciones con personas ajenas en diversos ámbitos sociales. Donde se comprende el sentir de ser aceptado o rechazado por las demás personas y la identificación del grupo, en otras palabras sentirse parte del grupo e identificarse sin sentirse aludido. Igualmente está enlazado con la capacidad de afrontar con éxito distintas situaciones sociales.

Hogar – padres, esta descrita por las aptitudes y habilidades adecuadas en las relaciones personales con la familia donde la autosuficiencia, la atención y acompañadas de un conjunto de valores como el buen trato, manifestaciones de afecto y comprensión entre los miembros de la familia influirán directamente con la personalidad, y teniendo una percepción acerca de lo bueno y malo dentro del ambiente familiar. Siendo la principal influencia en el individuo, mediante la palabra y el ejemplo se formara la personalidad de la persona. En conclusión se toma esta dimensión como la más importante.

Escuela, es el análisis que el individuo hace constantemente a sí mismo con referencia al desenvolvimiento en el campo académico. Esta dimensión se refiere a la destreza para la resolución de obstáculos exitosamente, donde destaca no solo la idea de la inteligencia total, sino también las inteligencias múltiples, considerando que cada sujeto es hábil, eficiente y hábil en distintas áreas.

Es decir, la persona muestra admiración de sus interacciones propias de uno mismo y también con el ambiente, entorno o medio en el que interactúa, observando en la manera que influye dentro de ella, después y de acuerdo con el placer que esto genere, asumiendo una posición hacia sí misma. En otros términos dependerá de sus relaciones en los distintos ámbitos presentes, la posición que asuma será su autoestima.

Para Haeuessler y Milicic (1996, citados por Díaz, 1997) la autoestima posee con cuatro dimensiones:

Dimensión física, describe la acción de sentirse bien, atractivo físicamente, es decir sentirse conformes con la apariencia física o corporal presentada en ambos géneros.

Dimensión social, se refiere a la sensación de pertenencia, en otros términos, ser reconocidos por los demás, identificándose y sintiendo ser parte del grupo; también se siente preparado para manejar exitosamente diversas circunstancias sociales.

Dimensión académica, describe a la auto-percepción, como la destreza para manejar de manera exitosa las circunstancias presentes en la vida académica y especialmente tener la habilidad para superar obstáculos y tener un satisfactorio rendimiento en el campo mencionado y cambiar de acuerdo con las peticiones, demandas y exigencias sociales. Además es la autoevaluación de los límites académicos (capacidades intelectual), sentirse hábil, ingenioso, intelectual y perseverante.

Dimensión ética, está vinculada a la reacción de sentirse bien, agradable, confiable, perseverante y emprendedor. La dimensión ética se basa en la manera en que el individuo oculta o disfraza cualidades y reglas. Se observa que las dimensiones dadas por las investigadoras mencionadas anteriormente, no rechazan con lo mencionado por

Coopersmith (1990), por lo opuesto en la autoestima global se encuentran las cuatro dimensiones, que están relacionadas con las propuestas por el autor mencionado.

2.2.2.3. Clasificación de la autoestima

Los distintos niveles de autoestima deciden nuestra conducta a cuestiones o diferentes tipos de circunstancias. Visto desde este enfoque deducimos que la condición de nuestra autoestima influye en cada una de las insustancias de nuestro día a día. Determinan nuestro comportamiento ante problemas u otro tipo de situaciones. Visto desde este enfoque podemos deducir que el estado de nuestra autoestima afecta en cada situación que se presente en nuestra existencia.

1. Niveles y características de la autoestima.

Según Coopersmith (1990) indica que la autoestima cuenta con tres tipos de niveles: alto, medio y bajo; además de que cada nivel presenta sus propias características en cada área explorada.

A. Nivel alto.

En este nivel se encuentran personas que tienen una sensación duradera del talento y aptitud positiva que les lleva a enfrentarse de manera adecuada las pruebas e inconvenientes de la vida, en contraposición a tener una postura cautelosa o defensiva. Es así que su auto-concepto adecuadamente positivo y razonable. Por el contrario no significa una condición de logro agregado y coherente, sin embargo es la propia conciencia de los defectos y barreras, manifestar sentimientos de satisfacción por las destrezas, talentos y competencias, mostrando seguridad en nuestra naturaleza interior para decidir.

Si mismo general. Es la valoración que tiene un individuo de sí mismo y anhelos más notables, solidez, confianza y cualidades personales. Mostrando habilidades para construir barreras de defensas contra los comentarios y nombramiento sucesos, sentimientos, cualidades, opiniones, valores y posiciones saludables respeto de sí mismo.

Social Pares. Muestra confianza e interés individual en las relaciones interpersonales; considerándose a sí mismo como el más importante y popular; estableciendo deseos sociales de respaldo y aceptabilidad por parte de los demás o del grupo; habilidad involucradas con los compañeros, amigos y desconocidos en distintos aspectos sociales y ambientales.

Hogar Padres. Presentan grandes aptitudes y destrezas en los vinculos familiares, se sintiéndose apreciado y respetado, tienen una libertad más prominente, comparten algunos ejemplos, cualidades y las prácticas de metas con la familia; tiene un análisis propio de lo correcto o incorrecto del desenvolvimiento del grupo familiar.

Escuela. Se basa especialmente en las tareas académicas; posee gran habilidad de aprendizaje, en las áreas de conocimiento y preparación privada; se siente bien realizando trabajos grupales y también individuales; obtiene rendimientos académicos superiores a lo esperado; son más razonables en el análisis direccional de sus propio logro; sin rendirse si algo les sale mal, son muy perseverantes en sus objetivos.

B. Nivel medio.

Este nivel por lo general es el más se presenta constantemente, los individuos de autoestima nivel medio tiene una buena confianza en sí mismas, sin embargo a veces esto puede desistir. Los individuos con este nivel intentan permanecer firmes hacia los demás, pero dentro de ellos sienten una gran angustia. La autoestima tiene una base confiable y sólida, pero no siempre esta fijo, teniendo en cuenta que puede desarrollarse, fortificarse y en algunos momentos puede reducir situacionalmente por decepción, caídas o frustraciones.

Si mismo general. Manifiesta la probabilidad de sostener una alta autoevaluación propia, sin embargo en una circunstancia dada la evaluación podría llegar a ser verdaderamente baja.

Social Pares. Tiene mayores beneficios para lograr adaptase e involucrarse en el ámbito social.

Hogar Padres. Sostiene las cualidades presentes de los niveles altos y bajos.

Escuela. En circunstancias ordinarias sostienen propiedades de los niveles altos, sin embargo en la fase de riesgo o dificultades presentan actitudes de nivel bajo.

A. Nivel bajo.

Incluye grandes carencias o deficiencias en dos componentes que enmarcan (competencias y merecimiento). El individuo tiene una tendencia a victimizarse ante sí mismo y con los demás. Al no sentirse digno puede llevar al individuo a mantener relaciones dañinas o destructivas que también de retroalimentar negativamente dificultad descubrir fuentes de estimación, como por ejemplo; ser estimado por otros o saber cómo proteger sus derechos.

Si mismo general.- revelan sentimientos hostiles sobre sí mismo, como inseguridad, frustración y contradicción.

Social Pares: se encuentra con problemas para percibir acercamientos cálidos, cordiales o de tolerancia; busca la aprobación social de su propio punto de vista hostil de sí mismo; presenta poca seguridad para encontrar respaldo y por consiguiente tiene una necesidad específica de conseguirlo; probablemente tendrá atracción por otras personas que lo acepten.

Hogar Padres: presentan aptitudes y capacidades negativas en las cohesiones familiares, se consideran rechazados y hay confianza más notable; llegan a ser malhumorados, fríos, agresivos, burlones, inquietos, indiferentes y distantes hacia la familia, muestra características de desconsideración y rencor a sí mismo.

Escuela: muestra la ausencia de entusiasmo por el trabajo académico, no muestra interés por realizar trabajos grupales o individuales, no cumple con normas o reglas impuestas, presenta un rendimiento muy bajo de lo previsto; se rinden con facilidad cuando algo sale mal y no son competitivos.

2.2.3.-Rendimiento Académico

2.2.3.1. Concepto de aprendizaje

Según la determinación conductista del aprendizaje. El aprendizaje es un proceso detectable y generalmente permanente en el trabajo que se realiza en la institución, siendo resultado del hábito y dedicación que pone una persona (aprendizaje como producto)” Meza, (1998).

El significado cognitivo del aprendizaje. Meza, (1998) manifiesta que está caracterizada como el procedimiento desconcertante de obtener conocimientos (en un sentido amplio)”.

Conocimiento. Está caracterizada como la imagen mental de los artículos o sucesos, en otras palabras, se determina como todo lo que se almacena o guarda en la memoria de largo plazo.

A. Factores del Proceso Cognitivo.

Como indica Piaget, teórico interactivo, el desarrollo cognoscitivo habla de modificación en su esquema, considerando la complicada intervención de factores intrínsecos y ambientales.

1. **Maduración y Herencia:** La maduración es natural ya que estamos hereditariamente predestinados; el proceso es inalterable, ninguno nadie conseguirá retroceder.
2. **Experiencia Activa:** Es la costumbre incitada por absorción y la convivencia.
3. **Interacción Social:** Es la interacción de pensamientos, conocimientos y comportamientos entre individuos.
4. **Equilibrio:** son las normas y el dominio de los tres primeros enfoques. No obstante, frente a un procedimiento de crecimiento solitario (cognitivismo) estos

elementos son manejadas o restringidas por las condiciones del entorno social (Meece, 2000).

2.2.3.2. Concepto de rendimiento académico

Se entiende que el rendimiento académico es la medición de los límites afirmados o demostrativos expresados de manera valorativa, es decir los conocimientos adquiridos como efecto del procedimiento del aprendizaje o preparación (Pizarro, 1985). Del mismo modo desde la observación del estudiante, lo define como la capacidad de respuesta ante los estímulos educativos, dispuesto de ser descifradas según la intención o la finalidad educativa antes establecida.

Como lo indica Carrasco (1985) el rendimiento académico podría comprenderse en la conexión a un conjunto social que establece jerarquías mínimas de aprobación y máximos de desaprobación a una medida específica de aprendizaje y/o aptitudes.

Se considera al rendimiento académico como la manifestación de habilidades y atribuciones mentales, que se manifiestan por medio del proceso educativo, que permite adquirir importantes resultados académicos durante toda la etapa escolar, expresado en una nota o calificación final.

Considerando el Diseño Curricular Nacional (Ministerio de Educación (2009)), determina al rendimiento académico como el nivel obtenido del alumno en el proceso de instrucción – aprendizaje, como lo indican las normas y pautas de apreciación de cada área de estudio.

En otros términos, el rendimiento académico es la medición de las habilidades del estudiante, manifestado en lo aprendido a través del procedimiento de preparación. Además infiere los conocimientos del estudiante para dar solución a los estímulos educativos. De esta manera tomaremos en cuenta que el rendimiento académico está asociado a la destreza o habilidad.

A. Factores que influyen en el rendimiento académico

En el rendimiento académico muchos son los factores que intervienen de manera correcta o incorrecta en los alumnos; alguno de ellos son:

1. Factores endógenos.

Quiroz (2001) menciona que los factores endógenos se identifican de manera directa con la condición psicológica o cualidad del estudiante mostrándose en el desempeño individual, la inspiración, la inclinación, el grado de conocimiento, rutina de estudio, disposición, ajustes emocionales, adecuación al grupo, edad cronológica, estado de salud física y entre otros más.

2. Factores exógenos.

Para Quiroz (2001) los factores exógenos, son todos los agentes que intervienen de la superficie en el rendimiento académico, es decir en el ambiente que nos rodea, donde encontraremos factores que intervendrán en nuestro aprendizaje siendo alguna de estas como; la condición económica, el lugar de procedencia, el tipo de familia, las técnicas de aprendizaje empleadas, los materiales y la tecnología empleada, y muchos otros factores ambientales.

Para Benítez, Jiménez y Osicka (2000) este factor sería una de las más imprescindibles en la medición del proceso educativo, ya que intervienen en el rendimiento académico, buscando darle solución analizando en mayor o menor grado los agentes que lograrían ser predominantes en él, habitualmente se toma en cuenta a otros elementos socioeconómicos, técnicas empleadas por el docente, los conocimientos anteriores del alumno, también el grado de inteligencia determinada de los mismos.

De igual modo Larrosa (1994) afirma que: “La herencia y el ambiente están interconectados en el crecimiento personal, si naturalmente no hay obstáculos, el entorno elabora impulsando el crecimiento de aptitudes del educado, ésta condición es compartida a través del grupo de familia, centro de estudio y círculo ambiental, que reúnen dando sus variantes al cumplimiento del sujeto, quien es la persona que muestra, con respuestas, su circunstancia puede absorber su condición de forma inesperada,

respondiendo a ella de manera constructiva o destructiva de acuerdo a los modelos eficaces, manteniéndose como el primordial elemento de sus intervenciones”.

Esta distribución no es definitiva, a pesar de la mayoría de las variables referidas, están elementos que no son privilegiados de uno solo de la agrupación fijada, pero que emerge de la cohesión del estudiante con la familia, la condición ambiental y educativa.

2.2.3.3. Niveles de rendimiento académico.

Como se indica Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular (2009) la valoración del aprendizaje se concibe como un procedimiento estable, donde el nivel de calificación está considerado como el método sólido para asesorar como ese procedimiento va cambiando, por eso tiene que ser muy cauteloso en la manera de calificar, sin descartar que es el rendimiento del procedimiento evaluativo.

Es importante que a los padres de familia y alumnos se les ofrezca una evaluación descriptiva que aclare y conozcan la calificación adquirida durante todo el proceso escolar.

El sistema educativo en el Perú, como se expresa en la Ley General de Educación, Ley N° 28044 (aprobada en julio de 2003), Los niveles son etapas progresivas del proceso educativo enunciados adentro de los periodos educativos. Se comprende la Educación Básica Regular en los siguientes niveles:

La educación secundaria, brinda a los alumnos un aprendizaje humanista, científica y técnica, fortaleciendo su propia personalidad y social. Donde tendrán una permanencia de cinco años y se empleara la calificación numérica y descriptiva vigesimal, es decir de 0 a 20, donde la puntuación obtenida se interpreta a la categorización del logro de aprendizaje:

20-18: logro destacado

17-14: logro previsto

13-11: logro en proceso

10-00: logro en inicio

De esta manera, el Ministerio de Educación del Perú (2015) afirma que la medición de los conocimientos es realizada a través criterios e indicadores. Donde el criterio constituirá la unidad de recojo de información y la notificación de resultados a los alumnos y familias. Estos pautas se producen habilidades y aspectos de cada área curricular”.

A. Factores responsables del fracaso escolar.

Le Gall (2001) propone la cuestión de encontrar una aclaración para los factores causantes del fracaso, partiendo del origen ofrecida por la caracterología de Heymans-Le Senne. Los elementos causantes de la frustración, los reúnen en tres sectores o niveles: social, familiar y escolar:

1. Dificultades Socio-económicas.

La situación económica es una de los motivos principales del fracaso académico, donde al ver las necesidades en el hogar obligaran al estudiante a apoyar en el sustento del hogar, siendo esta razón por la que muchos países o un gran porcentaje tratan de restituir mediante apoyos sociales de becas o apoyo a la familia, las cifras nos demuestran que es una verdad muy preocupante.

2. Dificultades del ambiente familiar.

Este campo se considera como la causa más importante del fracaso académico, considerando que la enseñanza es una labor principal que cumple la familia, y el centro educativo cumplirá el rol de apoyo en la labor de la familia, también incurrirá en la parte educadora de los estudiantes.

3. Dificultades en el comportamiento de los maestros.

Sabemos que no solo empleando inversiones en tecnología educativa los efectos serán superiores, este procedimiento está acompañado con el empleo de métodos y técnicas educativas que se manifiestan en las buenas costumbres o hábitos de estudio. Regularmente hay una falta de conciencia de la comunidad educativa, las técnicas, estrategias, los objetivos a corto y medio plazo, la preparación de los educadores, el

estado de ánimo frente a la realidad educativa son algunos de los elementos que pueden ayudar en la mejora educativa, sin embargo el grupo de profesores que integran estas estrategias en su trabajo diario es mínimo.

En otras palabras no es suficiente el aporte económico para la mejora educativa, sino también la intervienen otros factores.

2.3- HIPÓTESIS

2.3.1. Hipótesis general

Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la autoestima asociados con el rendimiento académico en estudiantes de 1°, 2° y 3° de secundaria de una institución educativa pública de Santiago de Surco.

2.3.2. Hipótesis específicas

H1: Existen características de los cinco componentes de la inteligencia emocional en estudiantes de 1°, 2° 3° de secundaria de una institución educativa pública de Santiago de Surco.

H2: Existen características de las cuatro dimensiones de la autoestima en estudiantes de 1°, 2° 3° de secundaria de una institución educativa pública de Santiago de Surco.

H3: Existen características del rendimiento académico en estudiantes de 1°, 2° 3° de secundaria de una institución educativa pública de Santiago de Surco.

H4: Existen diferencias significativas en las cinco componentes de la inteligencia emocional según las variables de control: edad, género y grado en estudiantes de 1°, 2° 3° de secundaria de una institución educativa pública de Santiago de Surco.

H5: Existen diferencias significativas en las dimensiones de la autoestima, según las variables de control: edad, género y grado en estudiantes de 1°, 2° 3° de secundaria de una institución educativa pública de Santiago de Surco.

- H6: Existen diferencias significativas en las características del rendimiento académico según las variables de control: edad, género y grado, en estudiantes de 1°, 2° 3° de secundaria de un una institución educativa pública de Santiago de Surco.
- H7: Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y la autoestima en estudiantes de 1°, 2° 3° de secundaria de un una institución educativa pública de Santiago de Surco.
- H8: Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de 1°, 2° 3° de secundaria de un una institución educativa pública de Santiago de Surco.
- H9: Existe relación significativa entre la autoestima y el rendimiento académico en estudiantes de 1°, 2° 3° de secundaria de un una institución educativa pública de Santiago de Surco.

CAPÍTULO III

MÉTODO

3.1.-Tipo y diseño de investigación

3.1. 1.Tipo de investigación

El presente trabajo es descriptivo correlacional, donde objetivo es estudiar el grado de relación, entre variables dependientes e independientes, es decir estudia la correlación entre dos variables o más variables, (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), demuestran que los estudios descriptivos tratan de indicar las propiedades, cualidades, y perfiles esenciales de personas, conjuntos, grupos o alguna otra meta de análisis.

3.1.2. Diseño de investigación

El tipo de diseño de la presente investigación es no experimental, ya que busca observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlos (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

3.2.-Población y muestra

El grupo del estudio estuvo constituida por estudiantes varones y mujeres de 1°,2° y 3° grado del nivel secundario, contando con cuatro secciones por cada grado A, B, C y D. Esta investigación se trabajó con una cantidad de 309 alumnos, cuyas edades oscilan entre los 11 y 16 años de edad.

Tabla 1

Distribución de la muestra de estudio

GRADO Y SECCIÓN	1RO				2DO				3RO			
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
NÚMERO DE PARTICIPANTES	29	27	14	26	31	21	26	25	28	28	26	28
TOTAL	96				103				110			
POBLACIÓN					309							

Elaboración propia.

El tipo de muestra fue censal (Sánchez y Reyes, 2002) de tipo intencional al usar toda la población. También puede ser que el investigador seleccione directa e intencionadamente los sujetos de la población, como lo es para el presente estudio al tener la facilidad de acceso.

Criterios de inclusión

- El trabajo se realizó con alumnos de primero, segundo y tercer grado de secundaria de un centro educativo público de Surco.
- Pertenecientes de la institución educativa pública de Santiago de Surco
- Encontrarse entre los 11 y 16 años de edad.

Criterios de exclusión

- Pertenecientes de otra institución educativa estatal de Surco.
- Aquellos que no quieran participar en la prueba.
- No contar con estudios secundarios.
- Alumnos que no haya realizado la prueba correctamente.

3.3.-Variables

➤ Inteligencia emocional

Definición Conceptual

La inteligencia emocional para Bar-On (1997) está determinado como un grupo de aptitudes emocionales, ya sea propia o interpersonal, que afectan en nuestra capacidad de adaptarse eficazmente a distintas situaciones, es decir es como un conjunto de atributos determinantes en la vida.

Definición Operacional

Se evaluara con el Inventario de BarOn ICE NA, adaptada por Ugarriza (2001) para obtener datos de análisis, este inventario tiene cinco componentes: intrapersonal,

interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, estado de ánimo general, e impresión positiva; donde se considera el puntaje de 69 y menos como deficiente; de 70 a 79 muy baja; de 80 a 89 baja; de 90 a 109 adecuada; de 110 a 119 alta; de 120 a 129 muy alta y 130 y más excelentemente desarrollada.

➤ **Autoestima**

Definición Conceptual

Coopersmith (1967) caracteriza la autoestima a la autovaloración independiente y que tiene por hábito sobre sí mismo, que muestra una posición de aceptación y a la vez señala el grado en el que el sujeto se siente idóneo, fructífero, considerable, satisfecho y admirable. Es decir, es el juicio individual de valor crítica que se trasmite en las mentalidades que el individuo mantiene sobre sí mismo. La autoestima es el pensamiento que un sujeto hace y crea sobre sus capacidades, cualidades, destinos y acciones que tiene o busca; esta reflexión habla del cuadro de la imagen de sí misma, que posee o busca; esta reflexión se habla de la imagen del símbolo Mí , que comprenden de la posibilidad que el individuo tienen sobre sí mismo.

Definición operacional

Puntaje para la medición se obtendrá por medio de la Escala de Autoestima de Coopersmith, que presenta cuatro dimensiones: Sí mismo, Social – pares, Hogar – padres y Escuela; considerándose el puntaje de 0 a 24 Nivel de Autoestima Bajo; de 25 a 49 Nivel de Autoestima Medio bajo; de 50 a 74 Nivel de Autoestima Medio alto; 75 a 100 Nivel de autoestima Alto.

➤ **Rendimiento académico *Definición***

conceptual

Pizarro (1985) define como la medición de las capacidades afirmados o demostrativos expresados de manera valorativa, es decir los conocimientos adquiridos como efecto del procedimiento del aprendizaje o preparación, de la misma manera el alumno define como la habilidad para responder frente a los estímulos educativos.

Definición operacional.

Puntaje obtenido del acta de calificación del periodo 2015, según MINEDU, que se obtienen al culminar el periodo académico estos niveles se manifiestan en una escala vigesimal (0 - 20) considerando todos los cursos académicos. Los niveles de rendimiento académico son: logro destacado (18 -20), logro previsto (14 – 17), en proceso (11 – 13) y en inicio (00-10).

3.3.1. Variables de Control

- a) Género: masculino y femenino.
- b) Edad: desde los 11 a 16 años.
- c) Año de estudio: de 1º, 2º y 3º secundaria.

3.4. Instrumentos y técnica de investigación

Se empleó el Inventario de Inteligencia Emocional de Baron – Ice Na, la Escala de Autoestima de Coopersmith y en el Rendimiento Académico se trabajó con notas obtenidos durante el periodo 2015 según los reglamentos de calificación del MINEDU.

Tabla 2

Operacionalización de inteligencia emocional

Variables	Dimensiones	Indicadores
	Componentes Intrapersonal	- Comprensión emocional de sí mismo - Asertividad - Autoconcepto - Autorrealización - Independencia
	Componente Interpersonal	- Empatía - Relaciones interpersonales - Responsabilidad social
Inteligencia emocional:	Componente Adaptabilidad	- Solución de problemas - Prueba de la realidad - Flexibilidad
	Componente Manejo del Estrés	- Tolerancia al estrés - Control de los impulsos

Componentes del -Felicidad estado de ánimo en -Optimismo general

Fuente: Ugarriza (2001).

Tabla N° 3
Operacionalización de la autoestima

Variable	Dimensiones	Indicadores
Autoestima	Sí mismo – General	Expresa valoración por sus atributos personales.
	Social – Pares	Demuestra seguridad al entablar relaciones sociales.
	Hogar – Padres	Mantiene relaciones armoniosas en su entorno familiar.
	Escuela	Muestra satisfacción con su rendimiento académico.

Fuente: Test (2010).

Tabla 4

Operacionalización del rendimiento académico

Variable	Nivel descriptivo	Equivalencia a la escala Vigesimal
Rendimiento académico	Logro destacado	18 – 20
	Evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando incluso un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.	14 – 17
	Logro previsto	11 – 13
	Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado.	11 – 13
	En proceso	Menos de 10
	Cuando el estudiante está en camino de lograr los aprendizajes previstos, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable.	Menos de 10
	En inicio	Menos de 10
	Cuando el estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de estos.	Menos de 10

Fuente: Ministerio de Educación del Perú (2009).

3.4.1. Inventario de Inteligencia Emocional Baron ICE: NA

FICHA TÉCNICA

Nombre Original	EQ-I BarOn Emotional Quotient Inventory.
Autor	Reuven Bar-On
Procedencia	Toronto – Canadá
Adaptación Peruana	Nelly Ugarriza Chávez
Administración	Individual o colectiva.
Formas	Abreviada y completa
Duración	Sin límite de tiempo. (Forma completa: 20 a 25 minutos abreviada de 10-15 minutos)
Aproximadamente	de 30 a 40 Minutos.
Aplicación	Niños y adolescentes entre 7 y 18 años.
Puntuación	Calificación computarizada
Significación	Evaluación de las habilidades emocionales y sociales
Tipificación	Baremos Peruanos.

Áreas

Este inventario genera un cociente emocional y cinco cocientes emocionales compuestos basados en las puntuaciones de 15 subcomponentes.

La descripción de los 15 factores de inteligencia personal, emocional y social evaluada por el inventario de coeficiente emocional son:

A. Componente Intrapersonal (CIA).- Área que incorpora son los siguientes componentes: comprensión emocional de sí mismo, asertividad, autoconcepto, autorrealización e independencia. Ítems (3, 7, 17, 28)

- **Comprensión emocional de sí mismo (CM).** - La capacidad de ver y entender los sentimientos y emociones propias, distinguirlos y conocer la razón de ellos.
- **Asertividad (AS).**- la capacidad de revelar sensaciones, convicciones y reflexiones sin lastimar a otros y proteger nuestros derechos de una forma no peligrosa.
- **Autoconcepto (AC).**- La capacidad de entender, percibir, reconocer y estimarse, tolerando nuestras perspectivas positivas y negativas, así mismo adicionalmente nuestras barreras y oportunidades.
- **Autorrealización (AR).**- la capacidad de hacer lo que verdaderamente buscamos, necesitamos y apreciamos.
- **Independencia (IN).**- la capacidad de autodirigirse, sentir seguridad de nuestras propias capacidades, manifestaciones y acto, mostrando la independencia emocional para la toma de nuestras decisiones.

B. Componente interpersonal (CIE).- área que reúne los siguientes componentes: empatía, responsabilidad social y relación interpersonal. Ítems (2, 5, 10, 14, 20, 24).

- **Empatía (EM).**- es la cualidad de ver, conocer y distinguir el sentimiento de otras personas.
- **Relaciones Interpersonales (RI).**- es la cualidad de construir y conservar vínculos agradables, respetuosas y agradables de manera recíproca.
- **Responsabilidad social (RS).**- es la cualidad de mostrarse propiamente como una persona que organiza, apoya y es útil y valioso dentro de un grupo social.

C. Componente de adaptabilidad (CAD).- área que reúne los siguientes componentes: prueba de la realidad, flexibilidad y solución de problemas. Ítems (8, 12, 16, 22, 25, 27, 30).

- **Solución de problemas (SP).**- es la destreza de reconocer, distinguir y caracterizar desafíos, además de producir y buscar salidas efectivas.
- **Prueba de la realidad (PR).**- es la capacidad de analizar la respuesta entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en la realidad existe (lo objetivo).
- **Flexibilidad (FL).**- es la capacidad para hacer una modificación apropiada de los sentimientos, ideas y comportamiento a circunstancias y situaciones modificables.

D. Componentes del manejo de estrés (CME).- área que reúne los siguientes componentes: tolerancia al estrés y control de los impulsos. Ítems (6, 11, 13, 15, 21, 26)

- **Tolerancia al estrés (TE).**- la capacidad de soportar situaciones desfavorables, circunstancias perturbadoras y emociones fuertes sin “destruirse”, afrontando eficaz, precisa y adecuadamente el estrés.
- **Control de los Impulsos (CI).**- la capacidad de oponerse o aplazar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestros sentimientos y emociones.

E. Componentes del estado de ánimo en general (CAG).- área que reúne los siguientes componentes: Ítems (1, 4, 9, 18, 19, 23, 29)

- **Felicidad (FE).**- es la capacidad de sentirnos felices con nuestra vida, manifestando satisfacción de nuestra vida y del ambiente que nos rodea manifestando sentimientos agradables.
- **Optimismo (OP).**- es la capacidad de ver espléndidamente la vida y tener un estado de ánimo positivo, a pesar de la desventura y los malos sentimientos.

Tabla 5

Pautas interpretativas según el nivel de cociente emocional (CE)

Cociente Emocional Total	Pautas interpretativas
130 o más	☐ Marcadamente alta: capacidad emocional inusualmente bien desarrollada.
120 – 129	☐ Muy alta: capacidad emocional extremadamente bien desarrollada.
110 – 119	☐ Alta: capacidad emocional bien desarrollada.
90 – 109	☐ Promedio: capacidad emocional adecuada.
80 – 89	☐ Baja: capacidad emocional subdesarrollada, necesita mejorar.
70 – 79	☐ Muy baja: capacidad emocional extremadamente subdesarrollada, necesita mejorar.
Por debajo de 70	☐ Marcadamente baja: capacidad emocional inusualmente deteriorada, necesita mejora.

Fuente: Ugarriza (2001).

Validez:

En el inventario original, forma completa y abreviada, se muestra en el manual que se puso en primera estancia a la estructura factorial de los 40 ítems de las escalas intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés y adaptabilidad, estableciéndose inicialmente por medio de un análisis factorial exploratorio en una muestra normativa de niños y adolescentes de distintos grupos raciales en los Estados Unidos de Norteamérica (n= 9172). Se empleó un análisis de componentes primordiales con una rotación Varimax. Los factores empíricos están próximas a pertenecer a las cuatro escalas del inventario que fueron elaboradas para evaluar la inteligencia emocional (BarOn y Parker, 2000; citado por Ugarriza, 2001).

En cuanto a la muestra normativa peruana, la validación de BarOn ICE: NA, se ejecutó de la siguiente manera.

Por medio de un análisis factorial exploratorio, fueron examinados los 40 ítems de las escalas; intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad, evaluados en una población de muestra conformada por 3374 niños y adolescentes del departamento de Lima.

Donde se empleó el análisis de los componentes primordiales con una rotación Varimax, en el cual se mostró que 40 ítems estudiados presentan pesos factoriales rotadas, valores propios y porcentaje de varianza para cada uno de los factores de este análisis factorial exploratorio para la muestra total y las submuestras según género (varones = 1793, mujeres = 15819) y gestión (estatal= 1858, particular = 1516)

Para la muestra total, en la versión abreviada, sobresale el componente de adaptabilidad, en segunda instancia el manejo del estrés después el interpersonal y por último el interpersonal. En la muestra según el tipo de género, y las instituciones públicas y privadas los componentes se manifiestan de la misma manera que en la muestra total.

Las preguntas de las diversas escalas del inventario, ofrecen una base complementaria a favor de la multidimensionalidad del instrumento. Los vínculos entre las escalas semejantes de las dos formas son muy altos, siendo este también el caso de la escala del estrés de la forma completa con el manejo del estrés de la forma abreviada, es de .89, tanto para el grupo de varones como para el de las mujeres.

Las relaciones de cada una de las escalas con el cociente emocional total va desde baja .37 a elevada .94, pero todas ellas son significativas al uno por ciento. El estado de ánimo general es un componente motivacional considerable y se relaciona adecuadamente con el cociente emocional general en varones como también en mujeres y en colegios públicos y privados.

Confiabilidad:

Ugarriza (2001) desarrollo la confiabilidad test - retest; cabe señalar que el retest empleado en una muestra conformada de 60 niños con edades que oscilan fue de 13.5 años, informó la estabilidad del inventario, cuyos componentes fluctúan entre .77 y .88 para la forma completa como también para la abreviada. Sin embargo, en las muestras normativas además de los resultados del género y grupos de edad, se procedió a analizar los resultados de la gestión y el grupo de edad. La consistencia interna fue evaluada por medio de un método de coeficientes de Alfa Crombach, obteniendo coeficientes entre 0.00 (confiabilidad muy baja) y 1.00 (confiabilidad perfecta). Los coeficientes de confiabilidad son muy confortables a través de los distintos grupos normativos, a pesar que algunas escalas incluyen pocos ítems. La dimensión de las relaciones inter-ítems aumentan con el incremento de la edad.

3.4.2. Escala de Autoestima de Coopersmith**FICHA TÉCNICA**

Nombre	: Inventario de Autoestima de Coopersmith (SEI), versión escolar
Autor	: Stanley Coopersmith
Adaptación	: María Isabel Panizo (1985)
Administración	: Individual y colectiva
Duración	: 30 minutos
Ámbito de Aplicación	: De 08 a 16 años
Significación	: Medir las actitudes valorativas hacia el Sí mismo, en las áreas: académica, familiar y personal de la experiencia de una persona.
Material	: Manual, Inventario, Hojas de respuesta.

Descripción del instrumento:

El Inventario de Autoestima de Coopersmith versión Escolar, está formada por 58 ítems, de los cuales incluyen 8 ítems pertenecen a la escala de mentiras.

Se creó inicialmente en Palo Alto-California (Estados Unidos), siendo hecha junto a un amplio y complejo análisis sobre la autoestima en niños, desde que se tomó la presunción que la autoestima está totalmente relacionada con la realización personal y con el funcionamiento afectivo.

El inventario está destinado para la medición de las conductas valorativas con grupo etario de 08 a 16 años.

Los ítems tienen que ser contestadas de acuerdo como la persona se identifica o no con cada enunciado en términos de verdadero o falso. Es así que los 50 ítems del inventario crean una puntuación total así como puntajes separados en Cuatro Áreas:

- I. SI MISMO GENERAL: describe la postura que muestra el individuo con referencia a su autopercepción y hábito personal propio y estimativa, sobre sus características físicas y psicológicas.
- II. SOCIAL – PARES: está formado por los ítems que describen las conductas del individuo en el medio social frente a sus compañeros o amigos.
- III. HOGAR-PADRES: está compuesto por los ítems referidos a las conductas y/o experiencias en el ámbito familiar, referente al desenvolvimiento con los padres.
- IV. ESCUELA: está compuesto por los ítems referidos a las convivencias adentro del centro de estudios y su perspectiva con referente a la satisfacción de su rendimiento académico.

Tabla 6

Dimensiones del inventario de autoestima y los ítems que la conforman

DIMENSIONES	ÍTEMS
Si mismo general (26 ítems)	1, 3, 4, 7, 10, 12, 13, 15, 18, 19, 24, 25, 27, 30, 31, 34, 35, 38, 39, 43, 47, 48, 51, 55, 56, 57.
Social – pares (8 ítems)	5, 8, 14, 21, 28, 40, 49, 52.
Hogar – padres (8 ítems)	6, 9, 11, 16, 20, 22, 29, 44.
Escuela (8 ítems)	2, 17, 23, 33, 37, 42, 46, 54.
Mentiras (8 ítems)	26, 32, 36, 41, 45, 50, 53, 58.

Fuente: Test (2010).

Administración

La administración puede realizarse de manera individual o grupal (colectiva). Teniendo un tiempo límite aproximadamente de 30 minutos

Puntaje y calificación

La puntuación máxima es de 100 puntos, y se invalida la prueba si la escala de mentira obtiene un puntaje mayor a 4 puntos.

La calificación es un procedimiento directo, el individuo tiene que contestar de acuerdo a la identificación que se tenga o no con la afirmación en términos de Verdadero (Tal como a mí) o Falso (No como a mí).

Cada respuesta tienen el valor de un punto, además un puntaje total de autoestima que es el producto de la suma de los totales de las sub-escalas y que será multiplicado por dos (2).

Los puntajes se obtienen por medio de una clave de respuestas el cual se utilizara para el proceso de calificación. (JOSUE TEST ha elaborado una plantilla y protocolo para ser utilizado en la calificación individual o grupal).

Se obtiene el puntaje por medio de la suma de ítems contestados en forma correcta de acuerdo a la clave de respuestas, obteniendo al final el puntaje máximo de 100 sin integrar el puntaje de Escala de mentiras que son ocho (8).

Al encontrarse un puntaje mayor de cuatro puntos en la escala de mentira señalan que individuo respondió de manera defensiva, o no logro entender la intensión del inventario y trato de responder positivamente a todos los ítems, pautas que llevan a invalidad el inventario

Clave de respuestas

La Clave de respuestas por cada sub escala es:

Ítems Verdaderos: 1, 4, 5, 8, 9, 14, 19, 20, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 47, 50, 53, 58.

Ítems Falsos: 2, 3, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 30, 31, 34, 35, 40, 44, 46, 48, 49, 51, 52, 54, 55, 56, 57.

Tabla 7

Intervalos para cada categoría de autoestima

Autoestima total	Pautas interpretativas
0 a 24	Baja Autoestima
25 a 49	Promedio Bajo
50 a 74	Promedio Alto
75 a 100	Alta Autoestima

Fuente: Test (2010).

Aspectos psicométricos:

Validez

Fue hallada a través de métodos:

I. Validez de constructo:

Respecto a la validez, **Panizo (1985)** en un estudio con 7600 estudiantes del cuarto al octavo grado afirmó la validez de la 8º grado confirmó la validez de la estructura de las subescalas que propuso Coopersmith como principios de medición de la Autoestima.

II. Validez de criterio

Simons y Simons (1975) correlacionaron los puntajes de las series de logros del SEI y del SRA (Archivement Series Scores) en 87 niños que cursaban el 4º grado, encontrando un coeficiente de 0,33. Los puntajes de la prueba del SEI fueron relacionados con los puntajes de la Prueba de Inteligencia de Lorge Thordndike determinando un coeficiente de 0.36. Los autores consideran estos resultados como muestra de validez concurrente (Test, 2010).

III. Validez Predictiva.

Por medio de los resultados examinados por Coopersmith, se instauro que las puntuaciones del SEI se vinculan fundamentalmente con la creatividad, logros académicos, resistencia a la presión grupal, la complacencia de expresar opiniones poco populares constancia y perspectiva a los gustos recíprocos percibidos. Estudios posteriores también fueron en la misma línea y encontraron que los puntajes del inventario de autoestima se relacionan notablemente con la percepción de popularidad (Simon, 1972), con la ansiedad (Many, 1973); con una afectiva comunicación entre padres y jóvenes y con el ajuste familiar (Matteson, 1974; Citado por Test, 2010)

Confiabilidad.

La confiabilidad se obtuvo a través de 3 métodos:

I. Confiabilidad a través de la Fórmula K de Richardson:

Kimball (1972) administró el CEI a 7,600 niños de colegios públicos entre el 4º y 8º grado de todas las clases socioeconómicas, incluyendo a los estudiantes latinos y negros, el coeficiente que arrojó el Kuder-Richardson fue entre 0.87 - 0.92 para los diferentes grados académicos (Test, 2010).

II. Confiabilidad por mitades:

Taylor y Retz por medio de un estudio realizado en los EEUU, mostró un coeficiente de confiabilidad por mitades de 0,90. Mientras tanto Fullerton (1972), reportó un coeficiente de 0,87 en un grupo de 104 alumnos entre 5º y 6º grado (Test, 2010).

III. Confiabilidad por test re-test

Coopersmith encontró que la correlación test retest del SEI era de 0.88 para una muestra de 50 alumnos en el 5º grado (con cinco semanas de intervalo) y 0.70 para una muestra de 56 alumnos de 4º grado (con tres años de intervalo). Así mismo Donalson (1974) hizo una correlación de sub-escalas para 643 alumnos entre el 3º y 8º grado, hallando una correlación de 0.52 (Test, 2010).

EL INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH EN NUESTRO MEDIO

El Inventario de autoestima de Coopersmith, forma escolar, fue traducida y validada en nuestro medio, por primera vez por Panizo (1985) en su investigación sobre la autoestima y rendimiento escolar con alumnos de 5º y 6º grado de primaria; de edades que oscilan entre 10 y 11 años, fue un estudio comparativo de grupos socioeconómicamente altos y bajos; y después, en 1989 Cardo, en su estudio sobre Enuresis y Autoestima en el niño, y aceptación y rechazo de la madre según la percepción del niño, con un grupo etario de 8 a 10 años, de un grupo socioeconómico bajo. Estos dos trabajos fueron realizados en Lima (Test, 2010).

Validez.

Panizo (1985) realizó el trabajo en dos periodos para establecer la validez, luego de haber traducido el inventario al español y son las siguientes:

1º Traducción y Validación de contenido: se trabajó con tres personas que tenían experiencia en niños, para recoger recomendaciones o sugerencias acerca de la redacción de los ítems, también se modificaron algunas formas de expresión de éstos.

2º Validez de Constructo: empleó el método de relacionar ítems de sub-escalas. Los ítems que tuvieron una relación baja fueron eliminados, completándose el proceso con

la correlación entre la sub-escala y el total; después se purifico la muestra excluyendo a los sujetos que mostraron puntajes altos en la escala de mentira, tal como Coopersmith lo sugiere por medio del criterio de invalidación de la prueba cuando el puntaje de mentiras era mayor a 4 puntos (Test, 2010). **3.4.3. Instrumento para medir el rendimiento académico**

Actas bimestrales.

Es una herramienta que cuenta con validez oficial en todos los centros educativos, donde se detallan los datos del estudiante, como número de matrícula, apellidos y nombres, edad, las asignaturas del grado y sus respectivas calificaciones. En este instrumento se toma los promedios de los estudiantes dándoles el siguiente valor:

Para evaluar la variable rendimiento académico se consideró la Acta Consolidada de Evaluación de Educación Básica Regular del 1º, 2º y 3º de Educación Secundaria correspondiente al Periodo Lectivo del 2015.

Diseño Curricular Nacional de notas según el MINEDU

El Diseño Curricular Nacional (DCN) incluye los aprendizajes esenciales y fundamentales que desarrollaran los alumnos en cada grado, a nivel nacional, con calidad educativa e igualdad. Así mismo también respeta la diversidad humana, cultural y lingüística.

En este esfuerzo la educación intercultural y ambiental es transversal a todo el sistema educativo, al igual que la responsabilidad de considerar la educación de las personas con necesidades educativas especiales desde una perspectiva inclusiva, conforme al mandato de la Ley General de Educación N° 28044.

Tabla 8

Escalas de calificación de los aprendizajes en la Educación Básica Regular

Nivel Educativo	Escala de	Descripción
Tipo de Calificación	Calificación	
Educación Secundaria Numérica y Descriptiva	20 – 18	Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos, demostrando incluso un manejo solvente y muy satisfactorio en todas las tareas propuestas.
	17 – 14	Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado.
	13 – 11	Cuando el estudiante está en camino de lograr los aprendizajes previstos, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.
	10 – 00	Cuando el estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de estos.

Fuente: Ministerio de Educación del Perú (2009).

3.6. Procedimiento de ejecución

Para la consecuencia de la recopilación de datos se realizó los siguientes pasos:

- 1.-Se hizo una selección de instrumento de investigación tomando en cuenta los criterios de validez y confiabilidad en nuestro contexto.

2.- Para el empleo de los instrumentos se hizo de manera colectiva en fechas distintas, administrándose en primer lugar el Inventario de inteligencia emocional de BarOn-ICE, para la medición del nivel de inteligencia emocional. Después de una semana se aplicó el inventario de autoestima de Coopersmith versión escolar, y por último se solicitó la calificación de notas de los estudiantes del periodo 2015 de los alumnos del 1º, 2º y 3º de secundaria.

3.- Una vez aplicada las pruebas se procedió a realizar el análisis estadístico para obtener los resultados siguientes en esta secuencia:

- a) Primero se pasó a detallar los datos de cada factor a estudiarse promediando la varianza, la desviación estándar y el error estándar.
- b) Luego se aplicó una prueba de bondad de ajuste para precisar si cada uno de los datos siguen o no la curva de distribución normal. Se utilizó la prueba de Kolmogorov, Smirnov la cual determinará si se usan pruebas paramétricas como la t de student y el ANOVA o en caso contrario pruebas no paramétricas como la U de Mann Whitney o la Kruskal Wallis.
- c) Luego se calculó las diferencias significativas para cada variable: Inteligencia Emocional, Autoestima y Rendimiento Académico, así como el rendimiento académico, según cada una de las variables de control: género, edad y año de estudio.
- d) Por último se probó la hipótesis principal de correlación: Para el caso de una correlación entre dos variables se utilizará la correlación “r” de Pearson, y para la correlación de más de dos variables, la correlación múltiple.

CAPÍTULO IV ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4. RESULTADOS

4.1. Frecuencias y porcentajes de la muestra de estudio principal

Tabla 9

Frecuencias y porcentajes de los estudiantes según género

Género	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	160	51.8
Masculino	149	48.2
Total	309	100.0

Elaboración propia.

En la Tabla N° 9, se presenta la distribución de la muestra según el género. Se observa que 160 estudiantes son del género femenino, mientras que 149 es de género masculino, es decir la mayor población de la muestra está representada por las mujeres.

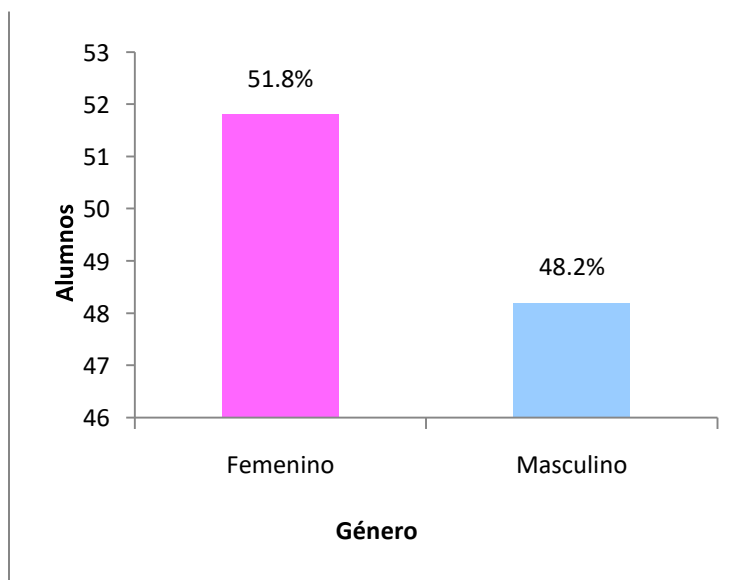


Figura 3. Distribución según Género de los estudiantes de secundaria de una institución pública del distrito de Surco. Elaboración propia.

En la figura N° 3, se observa que las mujeres representan el mayor grupo con 51.80% del total de estudiantes, mientras que 48.20% son varones.

Tabla 10

Frecuencias y porcentajes de los estudiantes según edad.

<i>Edad</i>	<i>Frecuencia</i>	<i>Porcentaje</i>
11 años	3	1.0
12 años	69	22.3
13 años	88	28.5
14 años	105	34.0
15 años	39	12.6
16 años	5	1.6
TOTAL	309	100

Elaboración propia.

En la Tabla N° 10, se presenta la distribución de la muestra según la edad. Se observa que 105 estudiantes tienen 14 años, 88 estudiantes tienen 13 años, 69 estudiantes tienen 12 años, 39 estudiantes tienen 15 años, 5 estudiantes tienen 16 años y solo 3 estudiantes tienen 11 años.

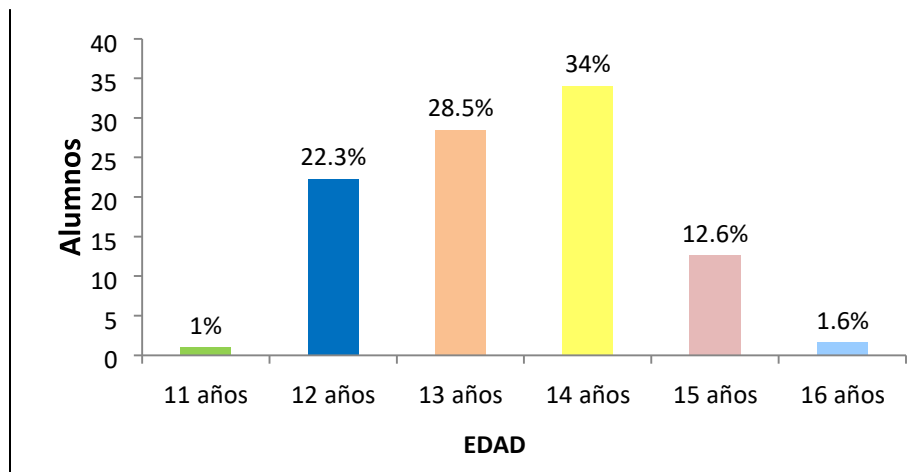


Figura 4. Distribución según grupo de edades de los estudiantes.

Elaboración propia.

En la figura N° 4, se observa que 34% de los estudiantes tienen 14 años, 28,5% tienen 13 años, 22,3% tienen 12 años, 12.6% tienen 15 años, 1.6% tienen 16 años y solo 1% tiene 11 años.

Tabla 11

Frecuencias y porcentajes de los estudiantes según Grado

Grado	Frecuencia	Porcentaje
1er grado	96	31,1%
2do grado	103	33,3%
3er grado	110	35,6%
Total	309	100%

Elaboración propia.

En la Tabla N°11, se presenta la distribución de la muestra según el grado de estudio, donde 110 estudiantes corresponden al 2do grado, también 103 estudiantes corresponde al 3er grado y 96 estudiantes corresponden al 1er grado.

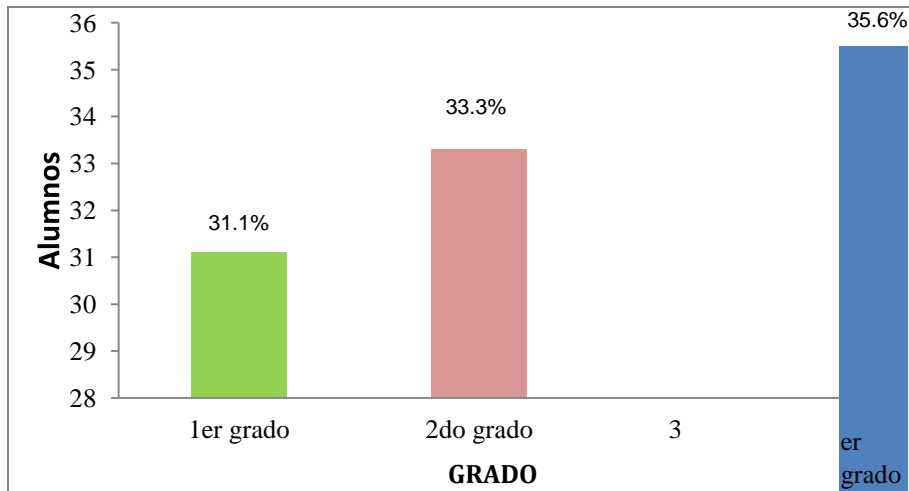


Figura 5. Distribución según el grado de los estudiantes. Elaboración propia.

En la figura N° 5, se observa que 40% de los estudiantes están representados por el 3er grado, así mismo también el 33,3% son de 2do grado y el 31,1% son de 1er grado.

4.2. RESULTADOS DE LA VARIABLE INTELIGENCIA EMOCIONAL

4.2.2. Estadísticos descriptivos de la Inteligencia Emocional

Tabla 12

Estadística descriptiva de la variable Inteligencia Emocional y sus componentes de los estudiantes

	CIA	CIE	CAD	CME	CAG	IETOTAL
Media	12.36	17.59	12.36	12.32	15.76	70.39
Mediana	12.00	18.00	12.00	12.00	16.00	71.00
Moda	12	18	12	12	16	67 ^a
Desviación estándar	2.206	3.504	2.674	2.438	2.987	9.897
Asimetría	-.233	.112	.191	-.101	-.171	-.129
Curtosis	-.408	-.348	-.114	-.267	-.041	-.109

Elaboración propia.

La tabla N°12, presenta los estadísticos descriptivos de la variable Inteligencia Emocional. Se observa que el nivel de inteligencia emocional de la muestra es promedio (Percentil (Pc.) 70.39). Siendo el área componente interpersonal (CIE) la que obtiene el

puntaje más alto (Pc. 17.59), mientras que el área componente manejo de estrés (CME) la que obtuvo el puntaje más bajo (Pc. 12.32).

Los puntajes de asimetría revelan que en todas las áreas, incluyendo el puntaje total, la curva es simétrica, es decir, existe aproximadamente la misma cantidad de valores a los dos lados de la media. Los puntajes de curtosis revelan que en todas las áreas, incluyendo el puntaje total, la curva es mesocúrtica, es decir, existe una concentración normal de valores alrededor de la media.

4.2.2. Frecuencias y porcentajes de la variable Inteligencia Emocional

Tabla 13

Distribución de frecuencias y porcentaje del componente intrapersonal de la Inteligencia Emocional de los estudiantes.

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy Bajo	14	4.53
Bajo	50	16.18
Promedio	141	45.63
Alto	48	15.53
Muy alto	56	18.12
Total	309	100.00

Elaboración propia.

La tabla N° 13, respecto al componente intrapersonal, se observa que 141 alumnos del total de estudiantes de la muestra se ubicó en el nivel promedio, seguido de 56 que obtuvo un nivel alto, mientras que un 50 estudiantes se ubicaron en el nivel bajo.

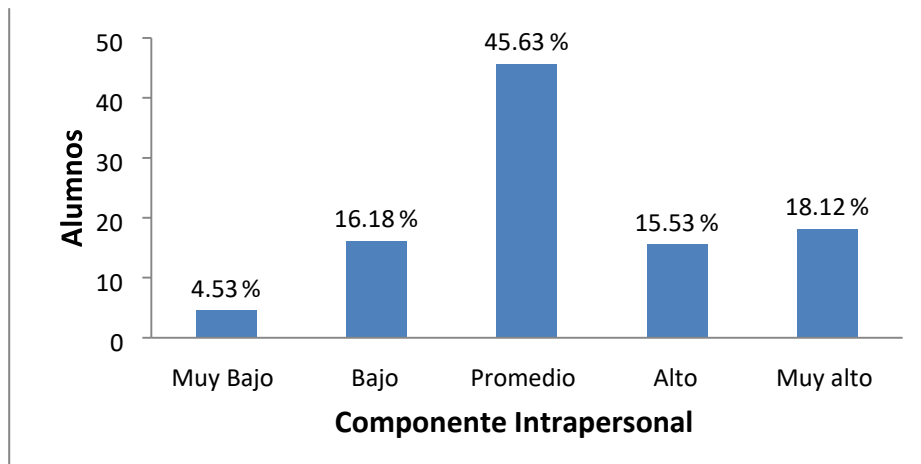


Figura 6. Componente intrapersonal de la inteligencia emocional de los estudiantes. Elaboración propia.

En la figura N°6, se observa que el componente intrapersonal es más representativa en el nivel promedio que representa 45.63% para la muestra de estudiantes, también 18.12% y 15.53% se ubicaron en el nivel alto y muy alto, así mismo el 16.18% y 4.53% se ubica en el nivel bajo y muy bajo.

Tabla 14

Distribución de frecuencias y porcentaje del componente interpersonal de la Inteligencia Emocional de los estudiantes

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy Bajo	25	8.09
Bajo	34	11.00
Promedio	160	51.78
Alto	47	15.21
Muy alto	43	13.92
Total	309	100.00

Elaboración propia.

La tabla N°12, respecto al componente interpersonal, se aprecia que 160 del total de estudiantes de la muestra se ubicó en el nivel promedio, seguido de un 47 que obtuvieron un nivel alto, mientras que 34 alcanzaron un nivel bajo.

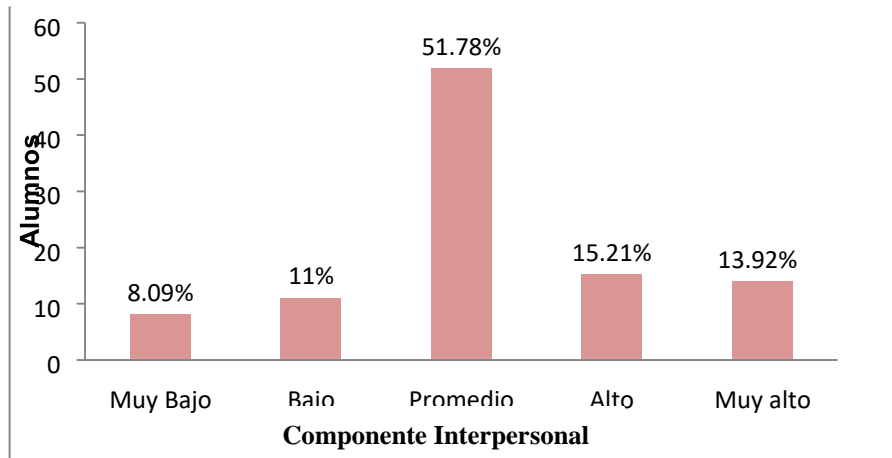


Figura 7. Componente interpersonal de la inteligencia emocional de los estudiantes. Elaboración propia.

En la figura N°7, se observa que el componente interpersonal es más representativa en el nivel promedio que representa 51.78% para la muestra de estudiantes, también 15.21% y 13.92% se ubicaron en el nivel alto y muy alto, así mismo el 11% y 8.09% se ubica en el nivel bajo y muy bajo.

Tabla 15

Distribución de frecuencias y porcentaje del componente Adaptabilidad de la Inteligencia Emocional de los estudiantes

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy Bajo	20	6.47
Bajo	53	17.15
Promedio	133	43.04
Alto	64	20.71
Muy alto	39	12.62
Total	309	100.00

Elaboración propia.

La tabla N°15, respecto al componente adaptabilidad, se observa que 13, del total de estudiantes que conforman la muestra obtuvieron un nivel promedio, seguido de un 64 que se ubicaron en un nivel alto, mientras que 53 tienen un nivel bajo.

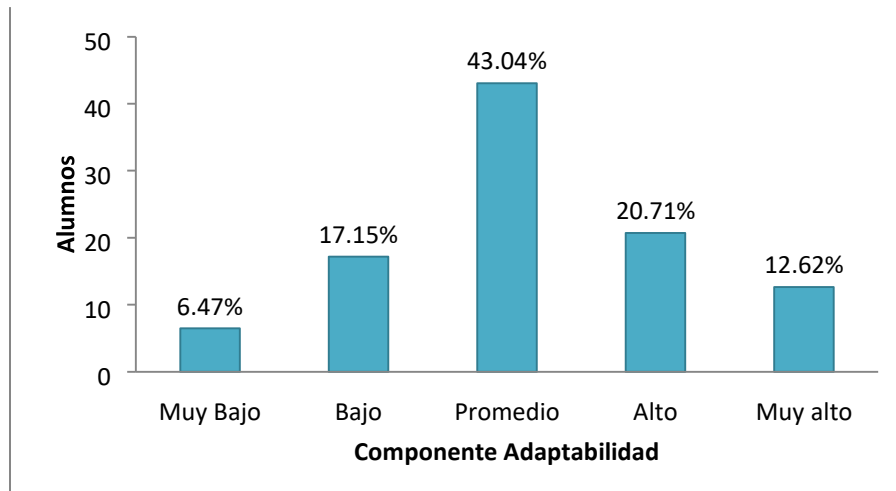


Figura 8 . Componente adaptabilidad de la inteligencia emocional de los estudiantes
Elaboración propia.

En la figura N°08, se observa que en el componente adaptabilidad el 51.78% de total de estudiantes se ubica en el nivel promedio, también 15.21% y 13.92% se ubicaron en el nivel alto y muy alto, así mismo el 11% y 8.09% se ubica en el nivel bajo y muy bajo.

Tabla 16

Distribución de frecuencias y porcentaje del componente Manejo de estrés de la Inteligencia Emocional en los estudiantes

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy Bajo	21	6.80
Bajo	48	15.53
Promedio	142	45.95
Alto	40	12.94
Muy alto	58	18.77
Total	309	100.00

Elaboración propia.

La tabla N° 16, en relación al componente manejo de estrés, se observa que 142 del total estudiantes que conforman la muestra obtuvieron un nivel promedio, seguido de 58 que se ubicaron en un nivel muy alto, a diferencia de 48 que tienen un nivel bajo.

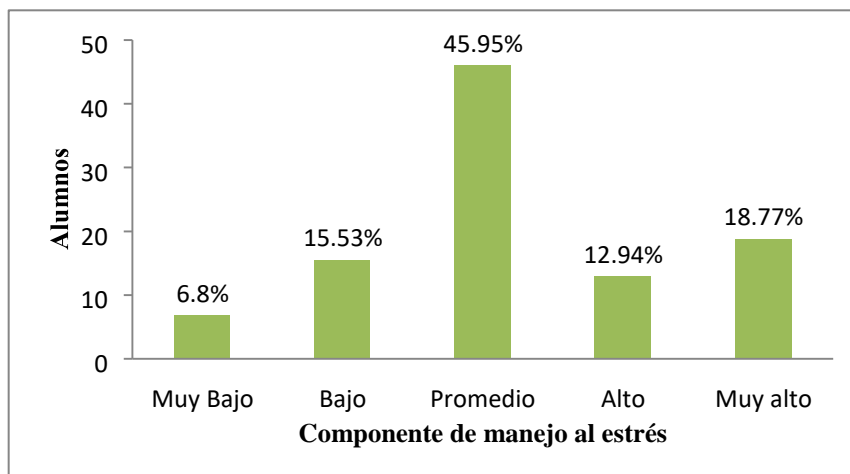


Figura 9. Componente de manejo de estrés de la inteligencia emocional de los estudiantes de secundaria de una institución pública del distrito de Surco. Elaboración propia.

En la figura N° 9, se observa que en el componente manejo de estrés el 45.95% de total de estudiantes se ubica en el nivel promedio, también 12.94% y 18.77% se ubicaron en el nivel alto y muy alto, así mismo el 15.53% y 6.8% se ubica en el nivel bajo y muy bajo.

Tabla 17

Distribución de frecuencias y porcentaje del componente Estado de ánimo general de la Inteligencia Emocional en los estudiantes

Nivel Inteligencia	Frecuencia	Porcentaje
Muy Bajo	26	8.41
Bajo	47	15.21
Promedio	148	47.90
Alto	35	11.33
Muy alto	53	17.15
Total	309	100.00

Elaboración propia.

La tabla N°17, en relación componente de estado de ánimo, se observa que el 47,90% (148) del total de adolescentes escolares que conforman la muestra obtuvieron un nivel promedio, seguido de un 17,15% (53) que se ubicó en un nivel muy alto, a diferencia de un 15,21% (47), que tienen un nivel bajo.

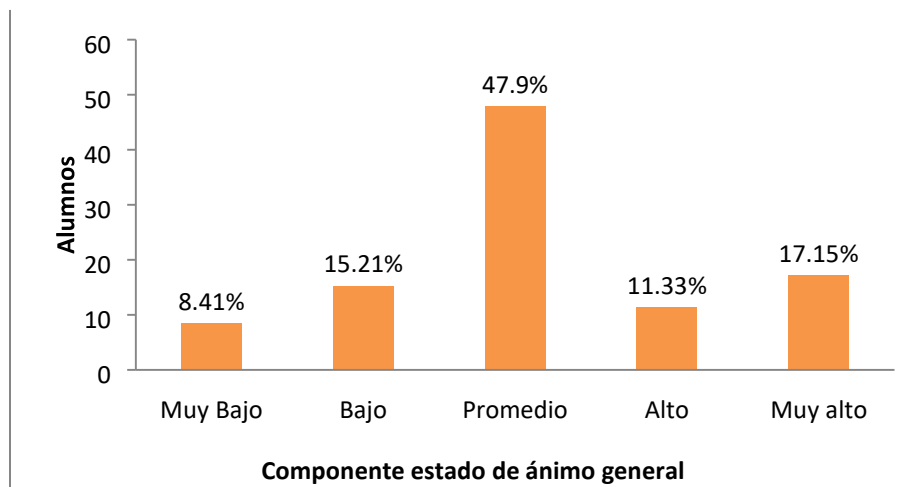


Figura 10. Componente estado de ánimo de la inteligencia emocional de los estudiantes. Elaboración propia.

En la figura N°10, se observa que en el componente de estado de ánimo el 47.9% de total de estudiantes se ubica en el nivel promedio, también 11.33% y 17.15% se ubicaron en el nivel alto y muy alto, así mismo el 15.21% y 8.41% se ubica en el nivel bajo y muy bajo.

Tabla 18

Distribución de frecuencias y porcentaje de la Inteligencia Emocional total de los estudiantes

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy Bajo	29	9.39
Bajo	44	14.24
Promedio	160	51.78
Alto	44	14.24
Muy alto	32	10.36
Total	309	100.00

Finalmente, la tabla N°18 en relación con la inteligencia emocional total, se observa que 160 del total de estudiantes que conforman la muestra alcanzaron un nivel promedio, seguido de 44 que se ubicaron en un nivel bajo y alto, a diferencia de 32 que tienen un nivel muy alto.

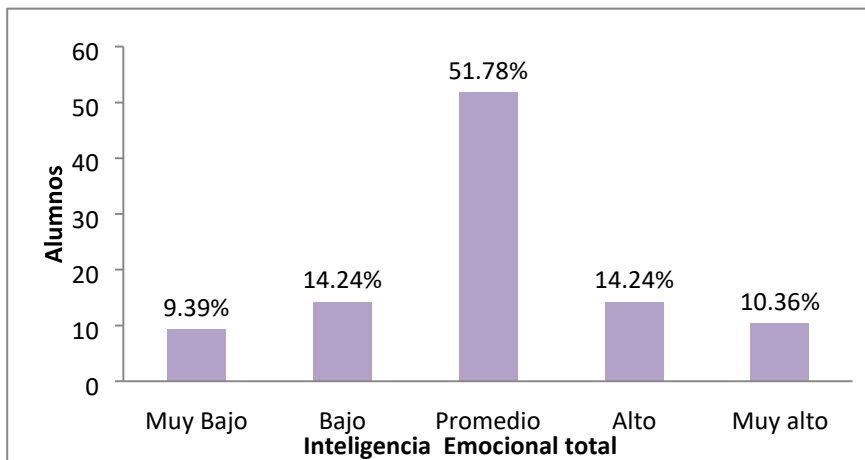


Figura 11. Inteligencia Emocional Total de los estudiantes. Elaboración propia.

En la figura N°11, se observa que en la inteligencia emocional total el 51.78% de total de estudiantes han logrado ubicarse en el nivel promedio, también 14.24% y 10.36% se ubicaron en el nivel alto y muy alto, así mismo el 14.24% y 9.39% se ubica en el nivel bajo y muy bajo.

4.3. RESULTADOS DE LA VARIABLE AUTOESTIMA

4.3.2. Estadísticos descriptivos de la variable Autoestima

Tabla 19

Estadística descriptiva de la variable Autoestima y sus dimensiones

	GEN	SOC	HOGAR	SCH	AUTOESTIMA
Media	40.33	11.70	11.72	12.58	76.34
Mediana	40.00	12.00	12.00	13.00	76.00
Moda	40	12	12	13	77
Desviación estándar	3.087	1.207	1.187	1.178	4.235

Asimetría	-.331	-.147	.319	-.251	-.186
Curtosis	.026	.299	.698	-.121	.192

Elaboración propia.

La tabla N°19, presenta los estadísticos descriptivos de la variable Autoestima. Se observa que el nivel de Autoestima de la muestra es promedio (Pc. 76,34). Siendo la dimensión de autoestima general la que obtuvo el puntaje más alto (Pc. 40,33), mientras que el área Social obtuvo el puntaje más bajo (Pc. 11,70).

Los puntajes de asimetría revelan que la curva es simétrica, es decir, existe aproximadamente la misma cantidad de valores a los dos lados de la media.

Los puntajes de curtosis revelan que en las dimensiones General, Social, Escuela y el puntaje total de autoestima la curva es mesocúrtica, es decir, existe una concentración normal de valores alrededor de la media. Por otro lado, en el área Hogar la curva es leptocúrtica, es decir, existe una gran concentración de variables alrededor de la media.

4.3.2. Frecuencias y porcentajes de la variable Autoestima

Tabla 20

Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión Sí Mismo - General de los estudiantes

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy Bajo	22	7.12
Bajo	36	11.65
Promedio	170	55.02
Alto	29	9.39
Muy alto	52	16.83
Total	309	100.00

Elaboración propia.

La tabla N° 20, en relación a la dimensión de Sí Mismo General, se observa que 170 del total de estudiantes que conforman la muestra obtuvieron un nivel promedio, seguido de 52 estudiantes que se ubicaron en un nivel muy alto, a diferencia de un 36 que tienen un nivel bajo.

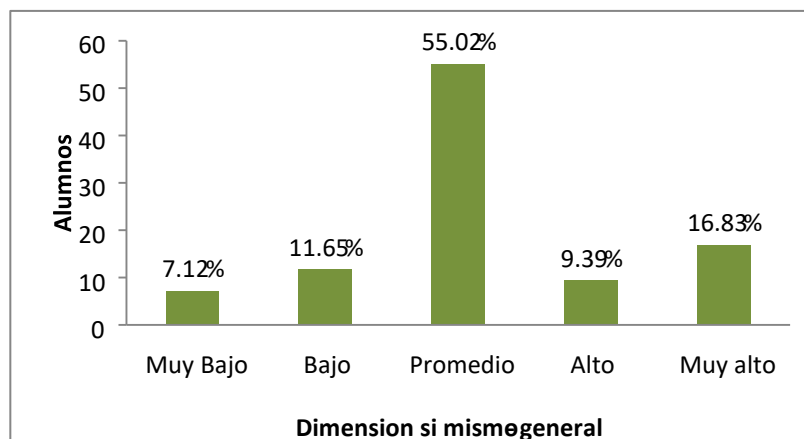


Figura 12. Niveles de la dimensión Si Mismo de la autoestima de los estudiantes. Elaboración propia.

En la figura N°12, se observa que la autoestima en la dimensión Si Mismo General es más representativo en el nivel promedio con 51.78% de total de estudiantes, también 16.86% y 9.39% se ubicaron en el nivel muy alto y alto, así mismo el 11.65% y 7.12% se ubica en el nivel bajo y muy bajo.

Tabla 21

Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión Social – Pares de los estudiantes

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy Bajo	12	3.88
Bajo	33	10.68
Promedio	81	26.21
Alto	111	35.92
Muy alto	72	23.30
Total	309	100.00

Elaboración propia.

La tabla N° 21, en relación a la dimensión social – pares, se observa que el 111 del total de estudiantes que conforman la muestra obtuvieron un nivel alto, seguido de 81 estudiantes que se ubicaron en un nivel promedio, a diferencia de 33 estudiantes que tienen un nivel bajo.

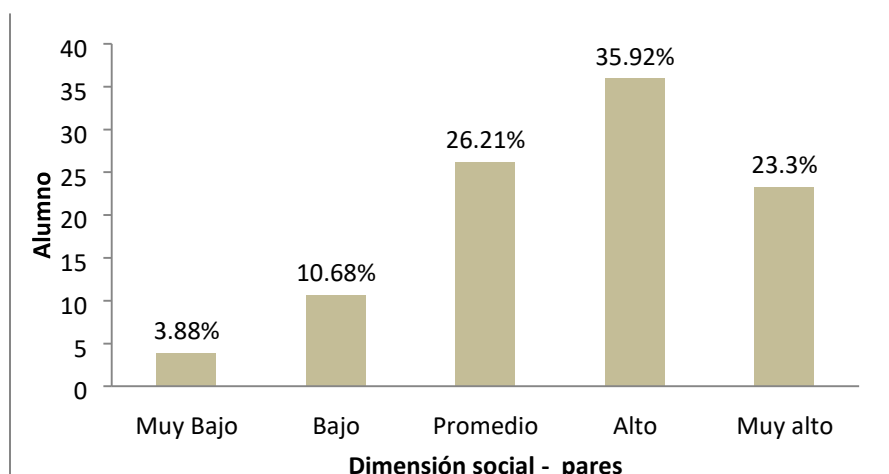


Figura 13. Niveles de la dimensión Social - Pares de la autoestima de los estudiantes. Elaboración propia.

En la figura N°13, se observa que la autoestima en la dimensión Social – Pares es más representativo en el nivel alto con 51.78% de total de estudiantes, también 26.21% y 23.3% se ubicaron en el nivel promedio y muy alto, así mismo el 10.68% y 3.88% se ubica en el nivel bajo y muy bajo.

Tabla 22

Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión Hogar – Padres de los estudiantes

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy Bajo	10	3.24
Bajo	27	8.74
Promedio	92	29.77
Alto	121	39.16
Muy alto	59	19.09
Total	309	100.00

Elaboración propia.

La tabla N° 22, en relación a la dimensión hogar – padres, se observa que 121 del total de estudiantes que conforman la muestra obtuvieron un nivel alto, seguido de 92 estudiantes que se ubicaron en un nivel promedio, a diferencia de 27 que tienen un nivel bajo.

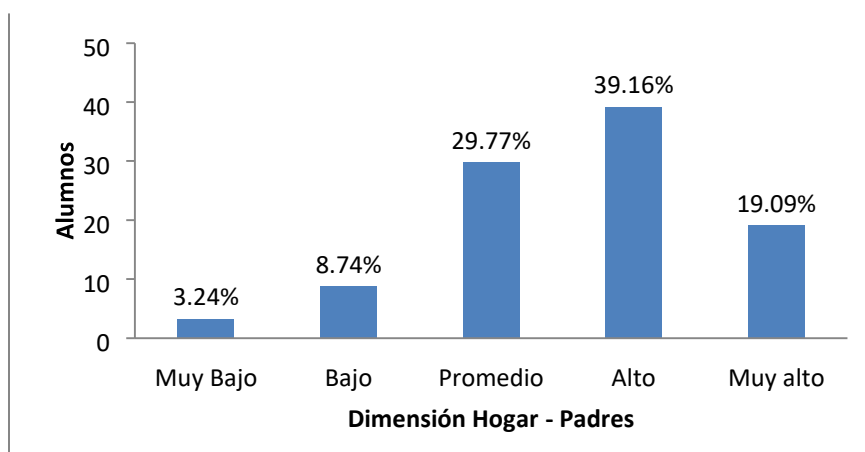


Figura 14. Niveles de la dimensión Hogar - Padres de la autoestima de los participantes. Elaboración propia.

En la figura N°14, se observa que la autoestima en la dimensión Hogar – Padres es más representativo en el nivel alto con 39.16% de total de estudiantes, también 29.77% y 19.09% se ubicaron en el nivel promedio y muy alto, así mismo el 8.74% y 3.24% se ubica en el nivel bajo y muy bajo.

Tabla 23

Distribución de frecuencias y porcentajes de la dimensión Escuela de los estudiantes

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy Bajo	15	4.85
Bajo	40	12.94
Promedio	79	25.57
Alto	113	36.57
Muy alto	62	20.06
Total	309	100.00

Elaboración propia.

La tabla N° 23, en relación a la dimensión escuela, se observa que 113 del total de estudiantes que conforman la muestra obtuvieron un nivel alto, seguido de 79

estudiantes que se ubicaron en un nivel promedio, a diferencia de 40 que tienen un nivel bajo.

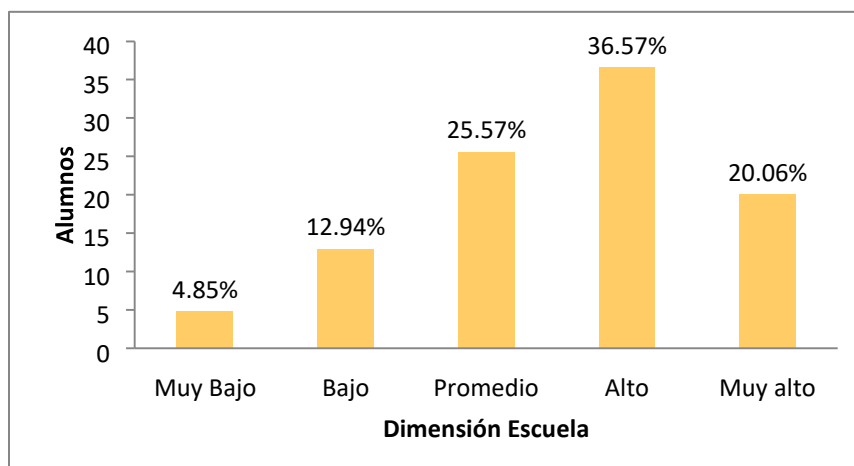


Figura 15. Niveles de la dimensión Escuela de la autoestima de los estudiantes.
Elaboración propia.

En la figura N° 15, se observa que la autoestima en la dimensión Escuela es más representativo en el nivel alto con 36.57% de total de estudiantes, también 25.57% y 20.06% se ubicaron en el nivel promedio y muy alto, así mismo 12.94% y 4.85% se ubica en el nivel bajo y muy bajo.

Tabla 24

Distribución de frecuencias y porcentajes de la variable autoestima total de los estudiantes

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
Muy Bajo	23	7.44
Bajo	48	15.53
Promedio	149	48.22
Alto	57	18.45
Muy alto	32	10.36
Total	309	100.00

Elaboración propia.

La tabla N° 24, en relación a la variable autoestima, se observa que 149 del total de adolescentes escolares que conforman la muestra obtuvieron un nivel promedio, seguido

de un 57 estudiantes se ubicaron en un nivel alto, a diferencia de 48 que tienen un nivel bajo.

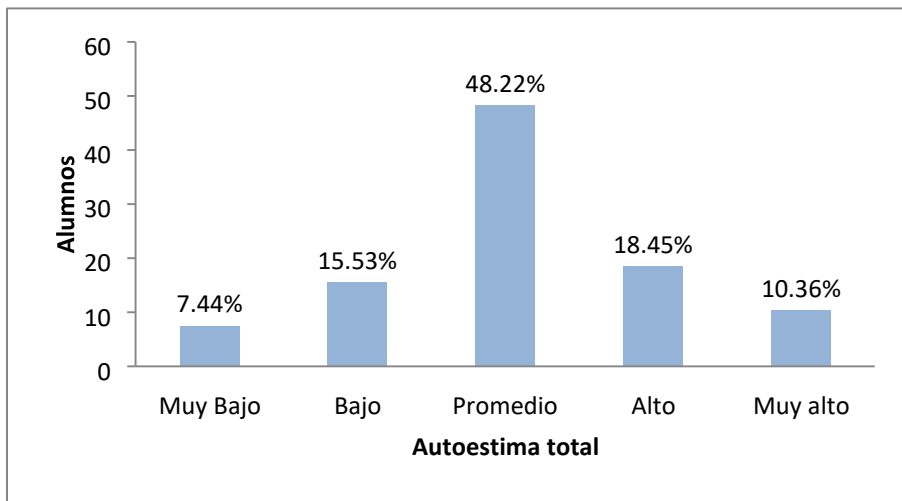


Figura 16. Niveles de la Autoestima Total de los estudiantes. Elaboración propia.

En la figura N° 16, se observa que la autoestima total es más representativo en el nivel promedio con 48.22% de total de estudiantes, también 18.45% y 10.36 % se ubicaron en el nivel alto y muy alto, así mismo 15.53% y 7.44% se ubica en el nivel bajo y muy bajo.

4.4. RESULTADOS DE LA VARIABLE RENDIMIENTO ACADÉMICO

4.4.1. Estadísticos descriptivos de Rendimiento académico

Tabla 25

Estadística descriptiva del Rendimiento Académico de los estudiantes

RENDIMIENTO ACADEMICO	
Media	13.65
Mediana	13.00
Moda	13
Desviación estándar	1.704
Asimetría	.481

Curtosis .187

Elaboración propia.

La tabla N° 25, presenta los estadísticos descriptivos de la variable rendimiento académico. Se observa que el nivel es promedio (Pc. 13,65).

Los puntajes de asimetría revelan que la curva es simétrica, es decir, existe aproximadamente la misma cantidad de valores a los dos lados de la media.

Los puntajes de curtosis revelan que la curva es mesocúrtica, es decir, existe una concentración normal de valores alrededor de la media.

4.4.2. Frecuencias y porcentajes de la variable Rendimiento Académico

Tabla 26

Distribución de frecuencias y porcentajes de la variable rendimiento académico de los estudiantes

Nivel	Frecuencia	Porcentaje
En inicio	4	1.3
En proceso	152	49.1
Logro previsto	144	46.6
Logro destacado	9	2.9
Total	309	100.00

Elaboración propia.

La tabla N° 26, en relación a la variable rendimiento académico, se observa que 152 del total de estudiantes que conforman la muestra obtuvieron un nivel en proceso, seguido de 144 estudiantes que se ubicaron en un nivel de logro previsto, a diferencia de un 4 que tienen un nivel en inicio.

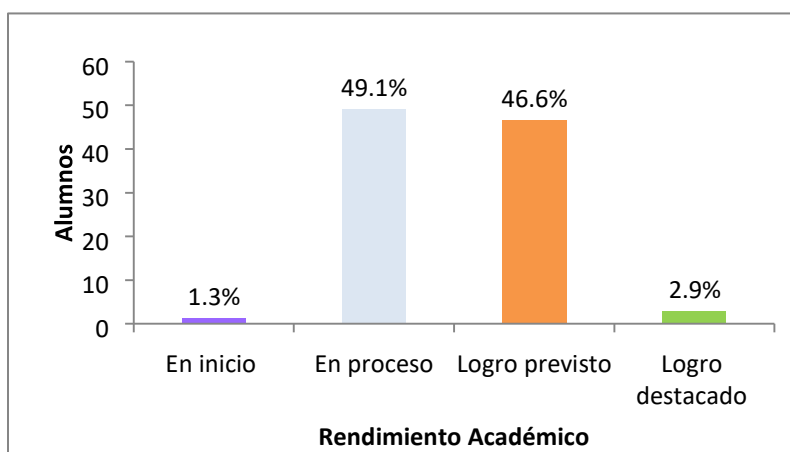


Figura 17. Niveles de Rendimiento Académico de los estudiantes.
Elaboración propia.

En la figura N° 17, se observa que en la variable de rendimiento académico es más representativo en el nivel en proceso con 49.1% de total de estudiantes, también 46.6% se encuentran en el nivel de logro previsto, así mismo solo 2.9% de estudiantes se ubicaron en el nivel de logro destacado y el 1.3% se ubicaron en nivel en inicio.

4.2. Prueba de normalidad de la variable Inteligencia emocional

Tabla 27

Prueba de Kolmogorov Smirnov de Inteligencia Emocional

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	GI	Sig.
CIA	.108	309	.000
CIE	.074	309	.000
CAD	.097	309	.000
CME	.092	309	.000
CAG	.095	309	.000
IETOTAL	.059	309	.012

Elaboración propia.

En la tabla N° 27, se muestra la prueba de normalidad para la variable inteligencia emocional y sus componentes. La distribución de la muestra es no normal ($p < 0.05$), por

lo tanto se justifica el empleo de la estadística no paramétrica, por lo que se emplearán pruebas no paramétricas para la contrastación de hipótesis.

4.3. Prueba de normalidad de la variable Autoestima

Tabla 28

Prueba de Kolmogorov Smirnov de Autoestima

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	Gl	Sig.
GENERAL	.088	309	.000
SOCIAL	.190	309	.000
HOGAR	.216	309	.000
SCH	.206	309	.000
AUTOESTIMA	.075	309	.000

Elaboración propia.

En la tabla N° 28, se muestra la prueba de normalidad para la variable Autoestima y sus dimensiones. La distribución de la muestra es no normal ($p < 0.05$), por lo tanto se justifica el empleo de la estadística no paramétrica, por lo que se emplearán pruebas no paramétricas para la contrastación de hipótesis.

4.4. Prueba de normalidad de la variable Rendimiento académico

Tabla 29

Prueba de Kolmogorov Smirnov de Rendimiento académico

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	Gl	Sig.
RENDIMIENTO ACADEMICO	.154	309	.000

Elaboración propia.

En la tabla N° 29, se muestra la prueba de normalidad para la variable rendimiento académico. La distribución de la muestra es no normal ($p < 0.05$), por lo tanto se justifica

el empleo de la estadística no paramétrica, por lo que se emplearán pruebas no paramétricas para la contrastación de hipótesis.

4.5. Inteligencia emocional y sus variables sociodemográficas

Tabla 30

Diferencia a nivel de la variable Inteligencia emocional y sus componentes, según edad.

	CIA	CIE	CAD	CME	CAG	IE TOTAL
Chicuarado	2.187	1.761	6.400	9.710	4.969	4.844
GI	5	5	5	5	5	5
Sig. Asintótica	.823	.881	.269	.084	.420	.435

Elaboración propia.

En la tabla N° 30, se aprecia que en la variable inteligencia emocional y sus componentes, no existen diferencias estadísticamente significativas según edad ($p > 0.05$).

Tabla 31

Diferencia a nivel de la variable Inteligencia emocional y sus componentes, según género.

	CIA	CIE	CAD	CME	CAG	IETOTAL
U de MannWhitney	11319.000	11382.000	10934.500	11489.000	9872.500	10602.500
W de Wilcoxon	22494.000	22557.000	22109.500	22664.000	21047.500	21777.500
Z	-.773	-.688	-1.264	-.553	-2.623	-1.680
Sig. asintótica (bilateral)	.440	.491	.206	.580	.009	.093

Elaboración propia.

En la tabla N° 31, se observa que en la variable inteligencia emocional y sus sub escalas, no existen diferencias estadísticamente significativas según género ($p > 0.05$).

Tabla 32

Diferencia a nivel de la variable Inteligencia emocional y sus componentes, según grado.

	CIA	CIE	CAD	CME	CAG	IETOTAL
Chicuarado	6.862	2.307	10.219	1.224	.490	4.479
GI	2	2	2	2	2	2
Sig. Asintótica	.032	.316	.006	.542	.783	.106

Elaboración propia.

En la tabla N° 32, se observa que en los componentes de Intrapersonal y Adaptabilidad, existen diferencias estadísticamente significativas según grado ($p < 0.05$).

Tabla 33

Diferencia de rangos de la variable Inteligencia emocional y sus sub escalas, según grado

GRADO		N	Rango promedio
	1er grado	96	166.48
CIA	2do grado	103	136.50
	3er grado	110	162.31
	1er grado	96	156.94
CIE	2do grado	103	144.69
	3er grado	110	162.96
	1er grado	96	144.55
CAD	2do grado	103	141.62
	3er grado	110	176.65
	1er grado	96	146.82
CME	2do grado	103	157.47
	3er grado	110	159.83

	1er grado	96	151.50
CAG	2do grado	103	153.29
	3er grado	110	159.66
	1er grado	96	153.85
IETOTAL	2do grado	103	142.17
	3er grado	110	168.01

Elaboración propia.

En la tabla N° 33, se aprecia que los estudiantes de primer grado tienen mayor inteligencia intrapersonal, mientras que los de tercer grado presentan mayor adaptabilidad.

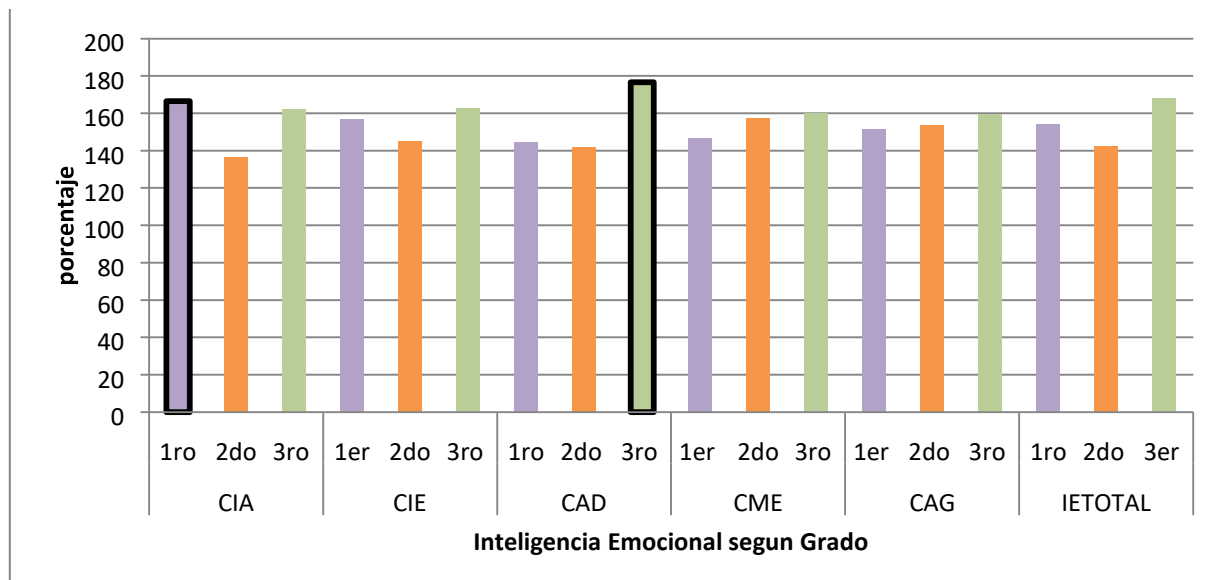


Figura 18. Niveles de los componentes de la inteligencia emocional según grado de los estudiantes. Elaboración propia.

En la figura N° 18, se observa que en los componentes de la inteligencia emocional los estudiantes del 1er grado muestran mayor nivel en el componente intrapersonal y los estudiantes de 3er grado presentan mayor nivel en componente adaptabilidad.

4.6. Autoestima y sus variables sociodemográficas

Tabla 34

Diferencia a nivel de la variable Autoestima y sus dimensiones según edad

	GEN	SOC	HOGAR	SCH	AUTOESTIMA
Chicuarado	17.089	6.863	2.217	4.835	10.132
GI	5	5	5	5	5
Sig. Asintótica	.004	.231	.818	.436	.072

Elaboración propia.

En la tabla N° 34, se aprecia que solo en la dimensión de autoestima general, existen diferencias estadísticamente significativas según edad ($p < 0.05$).

Tabla 35

Diferencia a nivel de la variable Autoestima y sus dimensiones según genero

	GEN	SOC	HOGAR	SCH	AUTOESTIMA
U de MannWhitney	10640.500	9739.000	9634.500	11323.000	9430.500
W de Wilcoxon	21815.500	20914.000	20809.500	22498.000	20605.500
Z	-1.639	-2.883	-3.051	-.790	-3.182
Sig. asintótica (bilateral)	.101	.004	.002	.430	.001

Elaboración propia.

En la tabla N° 35, se observa que en las áreas Social, Hogar y el puntaje total de la autoestima, existen diferencias estadísticamente significativas según el género de los estudiantes ($p < 0.05$).

Tabla 36

Diferencia de rangos de la variable Autoestima y sus dimensiones según género.

SEXO		N	Rango promedio	Suma de rangos
GEN	Femenino	160	163.00	26079.50
	Masculino	149	146.41	21815.50
SOC	Femenino	160	168.63	26981.00
	Masculino	149	140.36	20914.00
HOGAR	Femenino	160	169.28	27085.50
	Masculino	149	139.66	20809.50
SCH	Femenino	160	158.73	25397.00
	Masculino	149	150.99	22498.00
AUTOESTIMA	Femenino	160	170.56	27289.50
	Masculino	149	138.29	20605.50

Elaboración propia.

En la tabla N° 36, se aprecia que las mujeres presentan mayor puntaje en la dimensión Social, Hogar y el total de autoestima, llegando a la conclusión que las mujeres presentan mayor autoestima que los hombres.

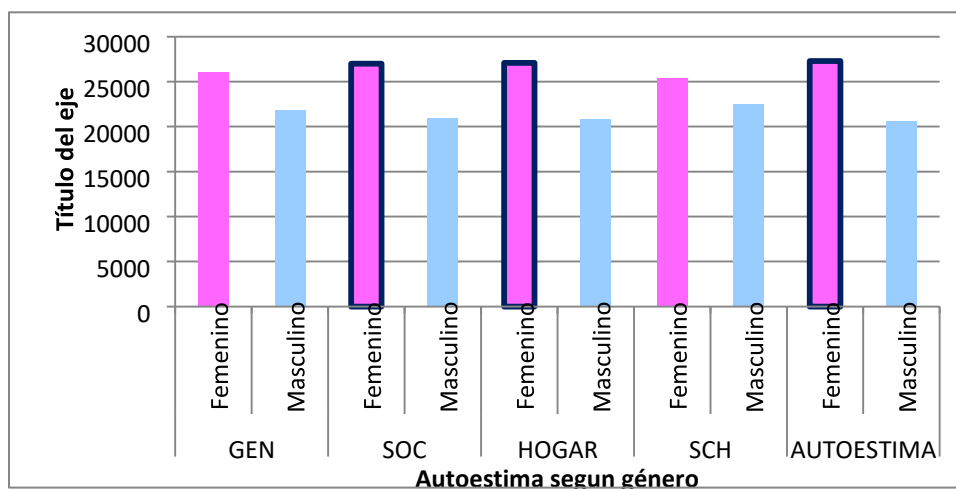


Figura 19. Niveles de las dimensiones de la autoestima según género de los estudiantes.

Elaboración propia.

En la figura N° 19 se observa que en la autoestima y sus dimensiones el género femenino muestra mejor autoestima que los de género masculino destacando en la dimensión social, hogar y autoestima total.

Tabla 37

Diferencia a nivel de la variable Autoestima y sus dimensiones según grado

	GEN	SOC	HOGAR	SCH	AUTOESTIMA
Chi-cuadrado	6.109	4.898	2.567	1.427	9.427
Gl	2	2	2	2	2
Sig. Asintótica	.047	.086	.277	.490	.009

Elaboración propia.

En la tabla N° 37, se observa que en la dimensión General y el puntaje total de autoestima, existen diferencias estadísticamente significativas según grado de los estudiantes de secundaria ($p < 0.05$).

Tabla 38

Diferencia de rangos de la variable Autoestima y sus dimensiones según grado

GRADO		N	Rango promedio
GEN	1er grado	96	137.25
	2do grado	103	158.31
	3er grado	110	167.40
SOC	1er grado	96	146.86
	2do grado	103	147.01
	3er grado	110	169.58
HOGAR	1er grado	96	147.63
	2do grado	103	150.86

	3er grado	110	165.31
	1er grado	96	148.84
SCH	2do grado	103	152.63
	3er grado	110	162.60
	1er grado	96	136.55
AUTOESTIMA	2do grado	103	151.59
	3er grado	110	174.29

Elaboración propia.

En la tabla N° 38, se aprecia que los estudiantes de tercer grado de secundaria, presentan mayor puntaje en las áreas General y el total de autoestima, llegando a la conclusión que los alumnos de tercer grado de secundaria presentan mayor autoestima.

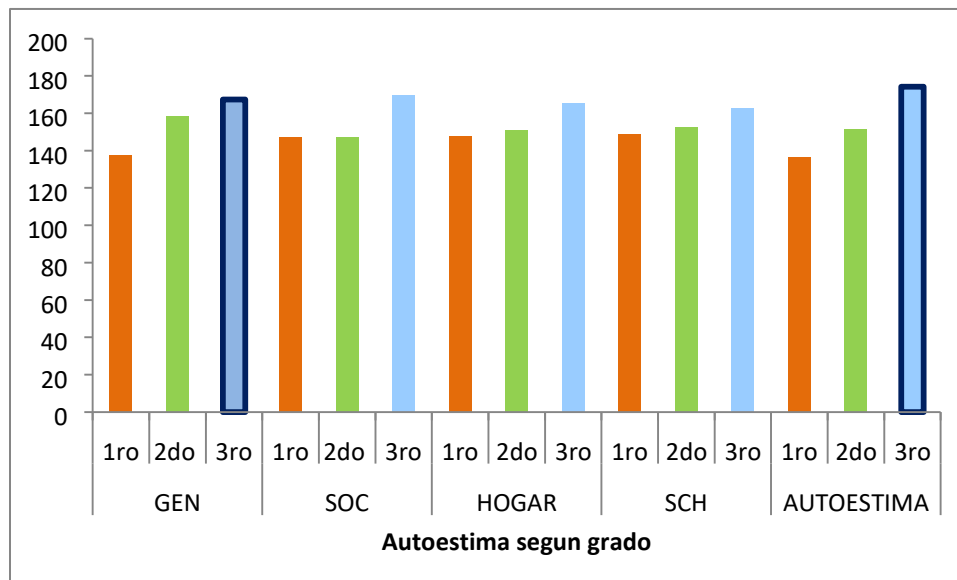


Figura 20. Niveles de las dimensiones de la autoestima según grado de los estudiantes.

Elaboración propia.

En la figura N° 20 se observa que en la autoestima y sus dimensiones los estudiantes de 3er grado presentan mejor autoestima destacando en las dimensiones sí mismo-general y en total de autoestima.

4.7. Rendimiento académico y sus variables sociodemográficas

Tabla 39

Diferencia a nivel de la variable rendimiento académico según edad

RENDIMIENTO ACADEMICO	
Chi-cuadrado	16.588
GI	5
Sig. asintótica	.005

Elaboración propia.

En la tabla N° 39, se aprecia que en la variable rendimiento académico, existen diferencias estadísticamente significativas según edad ($p < 0.05$).

Tabla 40

Diferencia a nivel de la variable Rendimiento académico según genero

RENDIMIENTO ACADEMICO	
U de Mann-Whitney	7646.000
W de Wilcoxon	18821.000
Z	-5.542
Sig. asintótica (bilateral)	.000

Elaboración propia.

En la tabla N°40, se observa que en la variable rendimiento académico, existen diferencias estadísticamente significativas según género ($p < 0.05$).

Tabla 41

Diferencia de rangos de la variable rendimiento académico según género

	SEXO	N	Rango promedio	Suma de rangos
RENDIMIENTO ACADÉMICO		160	181,71	29074,00
	Masculino	149	126,32	18821,00
	Total	309		

Elaboración propia.

En la tabla N° 41, se aprecia que el grupo del sexo femenino presenta mayor rendimiento académico que el grupo de sexo masculino.

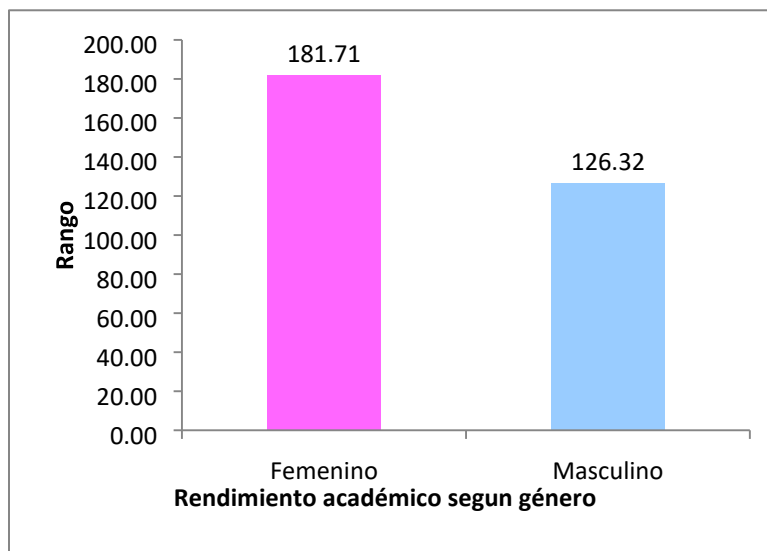


Figura 21. Rendimiento académico según género de los estudiantes.

Elaboración propia.

En la figura N° 21 se puede observar que en la variable de rendimiento académico el grupo femenino obtuvo 181.71 como rango promedio mientras que el grupo masculino obtuvo 126.32 como rango promedio, es decir grupo del sexo femenino presentó un mayor rendimiento académico que el grupo de sexo masculino.

4.8. Correlación entre las variables Inteligencia emocional, Autoestima y Rendimiento académico

4.8.1. Correlación entre las variables Inteligencia Emocional y Autoestima

Tabla 42

Relación entre Inteligencia Emocional y Autoestima. Yucra (2017)

		GEN	SOC	HOGAR	SCH	AUTOESTIMA
Rho de Spearman	CIA	.119*	.038	.093	.109	.132*
		.036	.505	.101	.056	.020
CIE	(bilateral) Coeficiente de correlación Sig.	.163**	.063	-.002	.086	.140*
		.004	.266	.971	.132	.014
CAD	(bilateral) Coeficiente de correlación Sig.	.082	.070	.014	.075	.088
		.151	.219	.809	.191	.123
CME	(bilateral) Coeficiente de correlación Sig.	-.028	.008	.009	.044	-.029
		.622	.883	.874	.441	.607
CAG	(bilateral) Coeficiente de correlación Sig.	.114*	.031	.102	.109	.137*

	Sig.	.046	.587	.073	.057	.016
	(bilateral)					
	Coeficiente					
	de	,152**				
IE	correlación					
TOTAL	Sig.		.067	.070	,119*	,155**
	(bilateral)	.007	.244	.222	.036	.006

Elaboración propia.

En la tabla N°42, en lo que respecta a las dimensiones de la inteligencia emocional y autoestima, se destaca lo siguiente: existe una correlación positiva y significativa ($p < 0.05$), entre el componente Intrapersonal y la dimensión si mismo general ($\rho = 0,036$) y el total de Autoestima ($\rho = 0,020$).

Existe una correlación altamente significativa ($p < 0.01$) entre el componente Interpersonal con la dimensión general ($\rho = 0.004$) y el total de Autoestima ($\rho = 0,014$).

Existe una correlación positiva y significativa ($p < 0.05$) entre el componente estado de ánimo general, con la dimensión general ($\rho = 0.046$) y el total de Autoestima ($\rho = 0,016$).

Finalmente, existe una correlación positiva y altamente significativa ($p < 0.01$) entre el total de Inteligencia emocional con la dimensión General ($\rho = 0,007$) y el total de Autoestima ($\rho = 0,006$). Por otro lado, existe una correlación positiva y significativa ($p < 0.05$) entre el total de Inteligencia emocional con el área Escuela ($\rho = 0,036$). Este resultado indica entonces que, en el caso de la muestra estudiada, existe una relación entre inteligencia emocional y autoestima.

4.8.2. Correlación entre las variables Inteligencia Emocional y Rendimiento

Académico

Tabla 43

Relación entre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico. Yucra (2017)

RENDIMIENTO ACADEMICO			
Rho de		Coeficiente de correlación	.098
	CIA	Sig. (bilateral)	.087
Spearman		Coeficiente de correlación	,254**
	CIE	Sig. (bilateral)	.000
	CAD	Coeficiente de correlación	,123*
		Sig. (bilateral)	.030
	CME	Coeficiente de correlación	.055
		Sig. (bilateral)	.334
	CAG	Coeficiente de correlación	,217**
		Sig. (bilateral)	.000
	INTELIGENCIA EMOCIONAL	Coeficiente de correlación	,234**
		Sig. (bilateral)	.000

Elaboración propia.

En la tabla N°43, en lo que respecta a los componentes de la inteligencia emocional y rendimiento académico, se destaca lo siguiente: existe una correlación positiva y altamente significativa ($p < 0.01$), entre el componente Interpersonal y el total de rendimiento académico ($\rho = 0,000$).

Existe una correlación positiva significativa ($p < 0.05$) entre el componente de adaptabilidad y el total de rendimiento académico ($\rho = 0,030$).

Existe una correlación positiva y altamente significativa ($p < 0.01$) entre el componente estado de ánimo general y el total de rendimiento académico ($\rho = 0,000$).

Finalmente, existe una correlación positiva y altamente significativa ($p < 0.01$) entre el total de Inteligencia emocional y el rendimiento académico ($\rho = 0,000$). Este

resultado indica entonces que, en el caso de la muestra estudiada, existe una relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico.

4.8.3. Correlación entre las variables Autoestima y Rendimiento Académico

Tabla 44

Relación entre Autoestima y Rendimiento. Académico. Yucra (2017)

			RENDIMIENTO ACADEMICO
Rho de		Coeficiente de correlación	,208**
Spearman	GEN	Sig. (bilateral)	.000
		Coeficiente de correlación	.030
	SOC	Sig. (bilateral)	.593
		Coeficiente de correlación	.029
	HOGAR	Sig. (bilateral)	.616
		Coeficiente de correlación	.093
	SCH	Sig. (bilateral)	.101
		Coeficiente de correlación	,205**
	AUTOESTIMA	Sig. (bilateral)	.000

Elaboración propia.

En la tabla N°44, en lo que respecta a las dimensiones de la autoestima y rendimiento académico, se destaca lo siguiente: existe una correlación positiva y altamente significativa ($p < 0.01$), entre la dimensión general y el total de rendimiento académico ($\rho = 0,000$).

Finalmente, existe una correlación positiva y altamente significativa ($p < 0.01$) entre el total de autoestima y el rendimiento académico ($\rho = 0,000$). Este resultado indica entonces que, en el caso de la muestra estudiada, existe una relación entre autoestima y rendimiento académico

4.9. Correlación entre las variables Inteligencia Emocional, Autoestima y

Rendimiento Académico

Tabla 45

Puntajes de correlación múltiple entre las variables: Inteligencia Emocional, Autoestima y Rendimiento Académico

Variables	R	p
Inteligencia Emocional, Autoestima y Rendimiento Académico.	,234	,000***

* Diferencias significativas ($p < .05$)

** Diferencias muy significativas ($p < .01$)

*** Diferencias altamente significativas ($p < .001$)

Elaboración propia.

En la tabla N° 45, en lo que respecta a la correlación múltiple de las variables Inteligencia Emocional y Rendimiento académico, se destaca lo siguiente: existe una correlación positiva y altamente significativa ($p < 0.01$), entre la Inteligencia Emocional, la Autoestima y el Rendimiento académico ($\rho = 0,234$). Este resultado indica entonces que, en el caso de la muestra estudiada, existe una relación entre las tres variables de estudio, es decir a mayor inteligencia emocional, mayor autoestima y por ende también un mayor rendimiento académico.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Discusión

Esta investigación pretende analizar la relación entre la inteligencia emocional, autoestima y el rendimiento académico en estudiantes de 1°, 2° y 3° de secundaria de un colegio público de Santiago de Surco.

A continuación, se discuten los principales hallazgos:

Analizando los resultados en cuanto a la inteligencia emocional general, se observa que el 51,78% del total de estudiantes que conforman la muestra alcanzaron un nivel promedio, seguido de un 14,24% que se ubicó en un nivel bajo y alto, a diferencia de un 10,36%, que tienen un nivel muy alto; en cuanto al género, no existen diferencias notables. Estos resultados coinciden con los encontrados por Cabrera (2011) quien en una investigación realizada en alumnos del 1° al 5° grado de secundaria, en el grupo etario de 12 a 18 años, del distrito del Callao, halló que el 45.1% del total de la muestra se ubicó en el nivel promedio de la evaluación de inteligencia emocional, sucesivamente 22.8% en el nivel bajo; y tan solo el 8,6% se encontró en el nivel muy alto, en cuanto al género no se hallaron diferencias significativas entre de varones y mujeres, podemos afirmar que inteligencia emocional es similar entre los hombres y mujeres. Estos resultados podrían ser a causa de que se fijaron vínculos tempranos y fuertes de apego sin diferencia de género, así mismo también influye el cambio sociocultural, en donde ya no hay distinción de género, donde ambos tienen las mismas oportunidades.

En cuanto a la variable de autoestima, se halló que el 55,02% de estudiantes obtuvieron un nivel promedio, seguido de un 16,83% ubicándose en un nivel muy alto, a diferencia del 11,65%, con un nivel bajo, en cuanto al género se halló la existencia de diferencias notables entre los varones y mujeres, donde sobresalen las mujeres presentando mayor autoestima que los varones. Estos resultados son similares a los hallados por Robles (2012), que realizó un estudio con una población de estudiantes de secundaria de un centro educativo del Callao, donde halló que los alumnos presentan un nivel medio de autoestima con un 86.7%, además en el nivel alto un con un 8.75% y por lo opuesto en el nivel bajo con un 4.6%. Sin embargo Piera (2012), en una población de estudiantes de 5° de primaria de Ventanilla, halló que no hay una correlación

determinante en los niveles de autoestima según género. Es posible que estos resultados se deban a su hogar y el entorno en que se desenvuelven los alumnos, los amigos y su escuela son un elemento influyente en la construcción de la autoestima satisfactoria, permitiéndoles desarrollar un afecto individual haciéndoles sentir seguros y confiados, como lo manifiesta Eguizabal (2007) interviene en distintos factores, siendo así las más importantes las conexiones que mantienen con su condición social y familiar que mantienen de su entorno social y familiar sobre todo las que tiene con sus padres estos determinan el desarrollo de la autoestima. Coopersmith (1959) señala que la dimensión de la autoestima social mide el apoyo y también el liderazgo de las personas, ante las diferentes actividades con jóvenes de su misma edad, manifestándose abierto y firme al dar sus puntos de vista.

Así mismo también en los resultados de la variable rendimiento académico se encontró un mayor porcentaje en el nivel proceso con 49.1 %, en el logro previsto 46.6%, y con 4.2% entre logro destacado y en logro en inicio; en cuanto al género se halló la existencia de diferencia notable entre hombres y mujeres, siendo las mujeres quienes presentan mayor rendimiento académico. Estos resultados concuerdan por los estudios realizados por Chapa y Ruiz (2012) quienes hallaron que el 91.1% de estudiantes no alcanzaron un nivel de rendimiento óptimo, de los cuales el 30.4% presentaron nivel medio y el 61.5% presentaron niveles entre bajo y deficiente. Por otro lado Ortega (2012), en su estudio halló que los alumnos se encuentran en el nivel en proceso con 81.4%, también en el nivel en inicio con 16.9% y hallando un porcentaje menor en el nivel de logro previsto con 1.7% del total de muestra. Así mismo también Cabrera (2011), en su estudio con referencia al rendimiento académico encontró que el 61.6% de los alumnos se ubicaron en el nivel en proceso, el 4.9 % en el nivel en inicio y ningún alumno en el nivel de logro destacado. Lo contrario sucedió en la diferencia género ya que se contradujo con lo obtenido en nuestro estudio, hallando que no hay grandes diferencias entre el grupo femenino y masculino con respecto al rendimiento académico. Así mismo también, Perla, Reyes y Rivas (2011) en su estudio hallaron que los alumnos del género masculino presentaron niveles más bajos que las mujeres en cuanto a Rendimiento Escolar.

Los resultados hallados en nuestro estudio pueden explicarse debido al pobre rendimiento de los estudiantes de nuestro país ya que en distintas evaluaciones de desempeño escolar de los estudiantes peruanos, como por ejemplo, las realizadas a nivel nacional por el Ministerio de Educación–UMC (1998, 2001, 2004 y 2009) y PISA; fueron un tanto lamentable pero a la vez pudimos darnos cuenta que fuimos mejorando en algunas áreas. Debe considerarse que la prioridad de la evaluación PISA es conocer en qué frecuencia los adolescentes han conseguido una gran escala de conocimientos y capacidades en las áreas de las competencias lectoras, matemática y científica que les proporcionara a desarrollarse en su vida adulta.

En cuando a la correlación de variables pude hallar la existencia de una correlación positiva e importante en los componentes de la inteligencia emocional y su relación con las dimensiones de la autoestima: componente Intrapersonal con la dimensión general ($\rho = 0,036$) y el total de Autoestima ($\rho = 0,020$), Interpersonal con la dimensión general ($\rho = 0,004$) y el total de Autoestima ($\rho = 0,014$), estado de ánimo general, con la dimensión general ($\rho = 0,046$) y el total de Autoestima ($\rho = 0,016$) y total de Inteligencia emocional con la dimensión General ($\rho = 0,007$) y el total de Autoestima ($\rho = 0,006$). Por otro lado, también existe un vínculo positivo e importante ($p < 0,05$) entre el total de Inteligencia emocional con la dimensión Escuela ($\rho = 0,036$). Este resultado indica entonces que, en el caso de la muestra estudiada, existe una relación entre inteligencia emocional y autoestima. Estos resultados concuerdan con los hallados por Velásquez (2003), quien en una investigación en estudiantes de secundaria de Lima Metropolitana, halló la existencia de relación baja de la Autoestima con la Inteligencia Emocional. Por otro lado Matalinares et al. (2005), en un estudio de inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales, hallaron que hay una relación estadística entre las variables inteligencia emocional y autoconcepto. De acuerdo a los resultados hallados conceptualizamos a Inteligencia Emocional como la capacidad de persuadir, enfrentarse al fracaso, mantener la calma, impedir que las adversidades dificulten las destrezas para razonar, desarrollar empatía y tener entusiasmo en el seguimiento de metas (Goleman,1996).

Con respecto a la variable inteligencia emocional y su correlación con el rendimiento académico, se halló una correlación elevadamente significativa, entre el rendimiento académico y los componentes de la inteligencia emocional: Interpersonal ($\rho = 0,000$), adaptabilidad ($\rho = 0,030$), ánimo general ($\rho = 0,000$) y el total de Inteligencia emocional ($\rho = 0,000$). Este resultado indica entonces que, en el caso de la muestra estudiada podemos afirmar la existencia correccional de la inteligencia emocional con el rendimiento académico. Con lo mencionado anteriormente se puede confirmar que a mayor inteligencia emocional mucho mejor será el rendimiento académico en los estudiantes. Estas conclusiones se asemejan a los hallados por Palacios (2010), quien en su estudio realizado en estudiantes de secundaria del Callao, halló la existencia de un vínculo importante entre el logro académico y la inteligencia emocional. Por otro lado también Cabrera (2011), en una investigación realizada en alumnos de nivel secundario encontró una relación positiva débil, pero estadísticamente significativa en estas variables. La explicación a estos hallazgos se puede deber a que ambos criterios están relacionados entre sí, de tal manera que al presentarse una mejor inteligencia emocional, mejor será su rendimiento académico en los estudiantes, quienes pasan por un tiempo de dolencia, cambios y formación de su personalidad (Palacios, 2010).

Finalmente en cuanto a las variables autoestima su relación con el rendimiento académico, se halló que existe una correlación positiva y altamente significativa ($p < 0.01$) entre el total de autoestima y el rendimiento académico ($\rho = 0,000$). Este resultado indica entonces que, en el caso de la muestra estudiada, existe una relación entre autoestima y rendimiento académico. Estas conclusiones concuerdan con los encontrados por Chapa y Ruiz (2012), quienes en un estudio realizado en estudiantes de secundaria en Tarapoto – Perú, hallaron que sí existe relación significativa entre estas variables, así mismo también concuerdan con los estudios realizados por Chavarry (2008) y Mendoza (2014) quienes investigaron con el fin de conocer si hay relación entre autoestima y rendimiento académico, hallando una correlación positiva y muy notable ; lo que determina que a mejor nivel de autoestima mayor rendimiento académico. La explicación a este hallazgo se debe a que la autoestima interviene en el desarrollo

emocional y cognitivo de cada persona Coopersmith (1992), señala que la autoestima es un grupo de aspectos positivos que nuestra la personas así misma. Y son manifestadas en las destrezas, capacidad y habilidad de afrontar desafíos y dificultades que se presentan en la vida.

5.2. Conclusiones

1. La variable inteligencia emocional muestra un nivel promedio (Pc.70.39), siendo el puntaje más alto en el Componente Interpersonal (Pc. 17.59), mientras que el puntaje más bajo lo obtuvo el Componente de Manejo del Estrés (Pc.12.32). Así mismo también, nos revela que existe una distribución asimétrica en todos sus componentes.
2. La variable autoestima presenta un nivel promedio (Pc. 76.34), siendo el puntaje más alto la dimensión Autoestima General (Pc. 40.33), mientras que el puntaje más bajo la obtuvo dimensión Social (Pc. 11.70). Los puntajes de asimetría revelan que la curva es de distribución simétrica.
3. La variable rendimiento académico muestra que un gran porcentaje obtuvo el calificativo de 13 como promedio, ubicándose así en nivel en proceso. Los puntajes de asimetría revelan que la curva es simétrica.
4. En la inteligencia emocional se establece diferencia significativa en el grado en curso, a nivel de los puntajes de los componentes Intrapersonal y Adaptabilidad ($p < 0.05$), sin embargo no existe diferencias significativa en la edad y género ($p > 0.05$) de los estudiantes.
5. En cuanto a la autoestima se establecen diferencias significativas en la edad, género y grado: en cuanto la edad solo establece diferencias en la dimensión de autoestima general ($p < 0.05$), el género establece diferencia significativa en las dimensiones de Social, Hogar y el puntaje total de autoestima ($p < 0.05$) y el grado

se establece diferencia significativa en las dimensión general y el puntaje total de autoestima ($p < 0.05$).

6. En cuanto al rendimiento académico muestran que, la edad y el género establecen diferencias significativas ($p < 0.05$), por lo contrario el grado no establece diferencia significativa ($p > 0.05$).
7. Existe una relación significativa positiva entre inteligencia emocional y la autoestima; lo cual nos indica que al presentarse una inteligencia emocional alta mayor será la autoestima en los estudiantes de secundaria.
8. Existe una relación significativa positiva entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico. Lo que nos indica que al desarrollar la inteligencia emocional tendrán un mejor rendimiento académico.
9. Existe relación significativa positiva entre autoestima y rendimiento académico. Lo que nos indica que al desarrollar un nivel adecuado de autoestima tendrán mayor posibilidad de tener un rendimiento académico adecuado.

5.3. Recomendaciones

- Realizar talleres de autoestima, para que los estudiantes tengan un mejor nivel de autoestima y así mismo realizar escuela de padres donde se profundice la importancia de la autoestima. Realizar charlas con los padres y proporcionarles estrategias para apoyar a sus hijos a desarrollar la inteligencia emocional y autoestima de manera adecuada para un desarrollo pleno del estudiante.
- Incluir dentro de los cursos de persona familia y relaciones humanas también de tutoría programas estratégicas para desarrollar la inteligencia emocional y la autoestima y que no sólo se preocupen de la formación académica de los estudiantes.

- Realizar investigaciones en el cual se incluya otras variables que pueden influir en el rendimiento académico de los estudiantes.
- Realizar capacitaciones sobre la importancia de la autoestima, ya que ellos cumplen un rol fundamental dentro de una institución educativa.
- Fomentar el mejoramiento del rendimiento académico mediante actividades en las distintas áreas de los alumnos, y en cuanto a los docentes realizar capacitaciones, actualizaciones o especializaciones para poder encontrar estrategias y técnicas de aprendizaje.
- Realizar talleres de padres de familia donde el tema a tratar sea la importancia de la autoestima y también de la inteligencia en sus hijos, para que logren un rendimiento adecuado en el colegio. Así mismo también orientarlos de la importancia de una relación agradable con sus hijos recomendándolos ser parte de la formación de ellos apoyándolos en tareas escolares y todo lo con relación a las actividades dentro y fuera del plantel.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abanto, Z.; Higuera, L. y Cueto, J. (2000). *Inventario de cociente emocional de BarOn. Traducción y adaptación para uso experimental en el Perú*. Manual técnico. Lima: Grafimag.
- Ademola, R., Akintunde, S., Yakasi, M. (2010). Emotional Intelligence, Creativity and Academic Achievement of Business Administration Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(21), 763-786.
- Alonso, L. (2014). *Inteligencia Emocional y rendimiento académico: análisis de variables mediadoras* (Trabajo fin de grado). Universidad de Salamanca. Salamanca.
- Berger, C., Alcalay, L., Torretti, A. y Milicic, N. (2011). Socio-emotional well-being and academic achievement: evidence from a multilevel approach. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(2), 344-351.
- Baron, R. (1988). The development of a concept of psychological well-being. *Disertación doctoral inédita*. Grahamstown. Sudáfrica: Rhodes University.
- Baron, R. (1997). Development of the BarOn EQ- I: a measure of emotional and social intelligence. 105 annual convention of the American Psychological Association in Chicago.
- Baron, R. (1997b). *BarOn Emotional Quotient Inventory*. Technical manual. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Baron, R. y Parker, J. (2000). *EQi: YV BarOn Emotional Quotient Inventory: Youth version*. Technical manual. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Benítez, M.; Jiménez, M. & Osicka, R. (2000). Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación?. Chaco.
- Buitrago, D. y Herrera, C. (2014). *La inteligencia emocional y el tratamiento de las conductas disruptivas en el aula de clase* (Tesis para optar al título de Magíster en Educación). Universidad del Tolima, Tolima.

- Burns, R. (1990). El autoconcepto. Bilbao: EGA.
- Burón, J. (1990). El efecto Pigmalión, o la influencia de las expectativas de los profesores en los alumnos. *Revista Educadores*, 154 (1), 271-291.
- Cabanillas C. y Torres O. (2013). Influencia de la violencia intrafamiliar en el rendimiento académico en adolescentes de la Institución Educativa Fanny Abanto Calle, 2012 (Tesis para optar el título de Licenciado de Enfermería). Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo. Chiclayo.
- Cabrera, M. (2011). Inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel secundario de una institución educativa de la región Callao (Tesis de maestría). Universidad San Ignacio de Loyola. Lima.
- Calero, M. (2000). Autoestima y Docencia. Lima: Editorial San Marcos.
- Calla Z. (2010). Autoestima y rendimiento académico en el área personal social en alumnos del quinto ciclo de primaria de una institución educativa del callao (Tesis de Maestría en la Mención de Psicopedagogía). Universidad San Ignacio de Loyola. Lima.
- Campos, A. (2014). Relación entre autoestima, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de dos licenciaturas de la universidad autónoma de Querétaro (Tesis para obtener el título de Maestro en Investigación Médica). Universidad Autónoma de Querétaro. Querétaro.
- Capella, C. y otros. (2001). Estilos de Profesorado, Aprendizaj. Lima: Fondo Editorial PUCP.
- Capella, C. y otros. (2003). Estilos de aprendizaje en estudiantes de la Facultad de Educación de la Pontificia. Lima: Fondo Editorial de la PUCP
- Carrasco, J. (1985). La recuperación educativa. España: Anaya.
- Casas, R. (2010). Inteligencia emocional y habilidades cognitivas e instrumentales en alumnos del segundo y tercer grado de primaria de una institución educativa del Callao (Tesis de Maestría). Universidad San Ignacio de Loyola. Lima.

- Castellano J. (2010). Inteligencia emocional y comprensión lectora en alumnos de sexto grado de primaria de la red n° 4 distrito del Callao (Tesis de Maestría). Universidad San Ignacio de Loyola. Lima.
- Castellano, J. (2010). Inteligencia Emocional y Comprensión Lectora en alumnos del 6° Grado de Primaria de la RED N° 4 Distrito del Callao (Tesis de Maestría). Universidad San Ignacio de Loyola. Lima.
- Chapa, S. y Ruiz, M. (2012). Presencia de violencia familiar y su relación con el nivel de autoestima y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de la I.E. N° 0031 María Ulises Dávila Pinedo Morales (Tesis para optar el título de Licenciada en Enfermería). Universidad Nacional de San Martín. Tarapoto.
- Chavarry F. (2008). Correlación entre Autoestima y Rendimiento Académico promedio en las Áreas: Lógico Matemática, Comunicación Integral, Ciencias Sociales, Ciencia Tecnología y Ambiente de los estudiantes del primer grado de secundaria de la Institución Educativa N° 81526 de Santo Domingo Trujillo (Tesis de Maestría). Universidad Cesar Vallejo. Lima.
- Chayña, M. (2007). Estilos de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes (Tesis de Maestría). Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez. Juliaca.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self Esteem*. University of California, Davis. San Francisco: W. H. Freeman and Company.
- Coopersmith, S. (1990). *Inventario de Autoestima*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press. Inc.
- Costa, S. y Taberner, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2), 175-193.
- De la Barrera, M., Donolo, D., Acosta, L. y González, M. (2012). Inteligencia emocional y ambientes escolares: una propuesta psicopedagógica. *Revistas Científicas de América Latina, Enseñanza e Investigación en Psicología*. 17(1), 63-81.

- Díaz, A. (2012). Relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de las estudiantes de la escuela profesional de enfermería de la facultad de ciencias de la salud (Informe de investigación). Universidad Nacional del Callao. Lima.
- Díaz, B. (1997). Inventario de autoestima original de Coopersmith. Arequipa: Facultad de Psicología.
- Eguizabal, R. (2007). Autoestima. Lima: Instituto de Desarrollo Humano AMEX SAC.
- El comercio (2017). Perú sale del último lugar en la prueba PISA 2015. El comercio. Recuperado de <http://elcomercio.pe/sociedad/peru/exclusivo-peru-sale-ultimolugar-prueba-pisa-2015-noticia-1951513>.
- Escobedo P. (2015). Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel básico de un colegio privado (Tesis para optar el grado de Licenciatura en educación). Universidad Rafael Landívar, Guatemala de la Asunción. Guatemala.
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. Revista Latinoamericana de Psicología, 44(3), 95-104.
- García, M. & Giménez, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. Espiral. Cuadernos del Profesorado. 3(6), 43-52.
- García, M. Y Giménez, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. Revista digital del centro del profesorado Cuevas.- Olula (Alemania), 3(6), 43-52.
- Gardner, H., Kornhaber, M. y Krechevsky, M. (1993). Abordar el concepto de inteligencia. En: Gardner, H. (Ed.). Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica. Barcelona: Paidós.
- Gardner, J. (1994). Las Inteligencias Múltiples, Estructura de la Mente. México: Ediciones Fondo de Cultura Económica.
- Garrido, M. (1997). Autoestima en adolescentes con bajo rendimiento escolar a través del psicodiagnóstico de Rorschach. Revista de Psicología de la PUCP. 15(2).

- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Buenos Aires: Ediciones B, Argentina S.A.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam.
- Haeussler, I. Y Milicic N. (1996) *En uno mismo: Programa de Autoestima*, Santiago: Dolmen.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Distrito Federal: McGraw-Hill.
- Josue, T.(2010) *Coopersmith escolares*. Academia. Recuperado de http://www.academia.edu/4266986/Coopersmith_escolares.
- Larrosa, F. (1994). *El rendimiento educativo*. España: Instituto de Cultura Juan Gil Albe.
- Le Gall, A. (2001). *Los Fracazos Escolares*. México: Visor.
- Manrique F. (2012). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes del V ciclo primaria de una institución educativa de Ventanilla – Callao (Tesis para optar el título de Maestro en Educación)*. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima.
- Matalinares M., Arenas C., Dioses A., Muratta R., Pareja C., Díaz G., García C., Diego M. Y Chávez J. (2005). *Inteligencia Emocional Y Autoconcepto en Colegiales de Lima Metropolitana*. *Revista de la Facultad de Psicología Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 8 (2), 41 – 5.
- Matassini H. (2012). *Relación entre inteligencia emocional y clima organizacional en los docentes de una institución educativa pública de la Perla – Callao (Tesis de Maestría en Educación)*. Universidad San Ignacio de Loyola. Lima.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1988). *Personality moderates the effects of affect on cognition*. En: Forgas, J. & Fiedler, K. (Eds.). *Affect, cognition, and social behavior*. Toronto: Hogrefe.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* En: Salovey, P. & Sluyter, D. (Eds.). *Emotional development, emotional literacy, and emotional intelligence*. New York: Basic Books

Meece, J. (2000). Psicología del desarrollo de la Infancia (pp127-128). Lima Facultad de Educación

:

Mehrabian, A. (1996). Manual for the Balanced Emotional Empathy Scale (BEES), Alta Mesa. Monterrey: Mehrabian.

Mendoza S. (2014). Relación entre Autoestima y el Rendimiento Académico en los estudiantes del cuarto año del nivel secundario de la institución educativa " 7 de enero" del distrito de corrales – tumbes, 2014 (Tesis para optar el título de Licenciatura en Psicología). Universidad Católica Los Ángeles de Chimbote. Ancash.

Meza, A. (1998). Delimitando los ámbitos de la psicología educacional. Libro de aprendizaje, 4(4), 51 – 63.

Ministerio de Educación (2007). Plan estratégico institucional. Lima.

Ministerio de Educación (2009). Diseño Curricular Nacional Educación Básica Regular. 2° edición. Lima: Ministerio de Educación.

Monrroy, M. (2012). Desempeño docente y rendimiento académico en matemática de los alumnos de una institución educativa de Ventanilla – Callao (Tesis de Maestría en educación). Universidad San Ignacio de Loyola. Lima.

Monzón L. (2012). Autoestima según género en el cuarto grado de primaria de instituciones educativas de la red 6 de Ventanilla (Tesis de Maestría en educación). Universidad San Ignacio de Loyola. Lima.

Mori, P. (2008). Personalidad, autoconcepto y percepción del compromiso parental: sus relaciones con el rendimiento académico en alumnos del sexto grado (Tesis de Doctor en Psicología). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.

Natale (1990). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos que cursaron genética clínica en el periodo de primavera 2009 en la facultad de medicina de la benemérita universidad autónoma de puebla. Revista estilos de aprendizaje, 5(5).

- Núñez J., Gonzales J., García M., Gonzales S., Roces C., Álvarez L., Gonzales M. (1998). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico. *Revista Psicothema*, 10 (1), 97-109.
- Omar A., Urteaga F., Uribe H. y Sores N. (2010). Capital sociocultural familiar, autoestima y desempeño académico en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15 (2), 93-114.
- Ortega, V. (2012). Hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de segundo de secundaria de una institución educativa del Callao (Tesis de Maestría en educación). Universidad San Ignacio de Loyola. Lima.
- Palacios, V. (2010). Inteligencia Emocional y Logro Académico en los alumnos de educación secundaria de una institución educativa pública de Ventanilla – Callao (Tesis de Maestría). Universidad San Ignacio de Loyola. Lima.
- Panizo, M. (1985). Autoestima y rendimiento escolar en un grupo de niños de quinto grado (Tesis para optar el título de Bachiller). Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima.
- Perla, L., Reyes, M. y Rivas L. (2011). Relación entre autoestima y el rendimiento escolar en los estudiantes de tercer ciclo del turno matutino del centro escolar urbanización California de la Ciudad de San Miguel (Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología). Universidad de El Salvador.
- Piera, E. (2012). Autoestima según género en estudiantes del quinto grado de la red educativa N° 4 – Ventanilla (Tesis de maestría en Educación). Universidad San Ignacio de Loyola.
- Quiroz, R. (2001). El empleo de módulos auto instructivos en la enseñanza aprendizaje de la asignatura de legislación deontología bibliotecológica (Tesis de Maestría de Educación). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
- Quispe, I. (2012). Inteligencia emocional en alumnos de sexto grado de una institución educativa policial y una estatal del distrito Callao (Tesis de Maestría en Educación). Universidad San Ignacio de Loyola. Lima.

- Rabell, M. (2012). Autoestima y rendimiento académico: un estudio aplicado al aula de educación primaria (Tesis de Maestría en educación). Universidad Internacional de La Roja. Barcelona.
- Ramirez, P., Duarte J. y Muñoz, R. (2015). Autoestima y refuerzo en estudiantes de 5º básico de una escuela de alto riesgo. *Anales de psicología* 2005, 21(1),102-115.
- Rey, L., Extremera, N., Pena, M. (2011) Perceived Emotional Intelligence, SelfEsteem and Life Satisfaction in Adolescents. *Psychosocial Intervention*. 20(2), 227-234.
- Ribeiro, L. (2006). Desarrollo humano. Barcelona: Odisea.
- Robles L. (2012). Relación entre clima social familiar y autoestima en estudiantes de secundaria de una institución educativa del Callao (Tesis de Maestría en Educación). Universidad San Ignacio de Loyola, Lima.
- Rodrigues, Y.; Veiga, F.; Fuentes, M. y García, F. (2013). Parenting and adolescents' Self-esteem: The Portuguese Context. *Revista de Psicodidáctica*, 18 (2), 395-416.
- Rodriguez L. (2013). Rendimiento escolar, rasgos de personalidad y problemas de la adolescencia en estudiantes de una escuela preparatoria estatal de Yucatán (Tesis de Maestría en Investigación Educativa). Universidad Autónoma de Yucatán. Mérida.
- Salas V. (2013) Tiempo libre y rendimiento académico en alumnos de secundaria del cono sur de Lima (Tesis de Maestría en Psicología). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Sanchez G., Jimenez, F. y Marino V. (1997) Autoestima y del autoconcepto en adolescentes: una reflexión para la orientación educativa. *Revista de Psicología PUCP*, 15 (2), 201-221.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2002) Metodología y diseños de la investigación científica. Lima: Universitaria.

- Torres L., Reyes M. y Rivas L. (2011). Relación entre autoestima y el rendimiento escolar en los estudiantes de tercer ciclo del turno matutino del centro escolar urbanización California de la Ciudad de San Miguel (Tesis para optar el título de Licenciatura en Psicología). Universidad de El Salvador. San miguel.
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Baron ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Revistas científicas e América Latina, el caribe, España y Portugal*, 8, 11-58.
- Ugarriza, N. (2001) La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana, *Revista persona*, 4, 129-160.
- Vildoso, V. (2003). Influencia de los Hábitos de Estudio y la Autoestima en el Rendimiento Académico de los estudiantes de la Escuela Profesional de Agronomía de la Universidad Jorge Basadre Grohmann (Tesis de Maestría en Educación). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
- Vizcardo, M. (2015) Inteligencia emocional y alteraciones del comportamiento en alumnos de 11 a 13 años de Arequipa (Tesis de Maestría en Psicología). Universidad San Martín de Porres. Lima.
- Yactayo, Y. (2010) Motivación de logro académico y rendimiento académico en alumnos de secundaria de una institución educativa del Callao (Tesis de Maestría en Psicopedagogía). Universidad San Ignacio de Loyola. Lima.
- Zambrano, G. (2011). La Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico en Historia y Geografía y Economía, en alumnos del 2º Grado de Secundaria, de una Institución Educativa de Ventanilla. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad San Ignacio de Loyola. Lima.

ANEXOS

Anexo 1

Nombre : _____ Edad: _____ Sexo: _____
Colegio : _____
Grado : _____ Fecha: _____

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn: NA - A

Adaptado por Dra. Nelly Ugarriza Chávez



INSTRUCCIONES

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

1. Muy rara vez

2. Rara vez

3. A menudo

4. Muy a menudo

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

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1.	Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
2.	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
3.	Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
4.	Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4

5.	Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
6.	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
7.	Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
8.	Peleo con la gente.	1	2	3	4
9.	Tengo mal genio.	1	2	3	4
10.	Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
11.	Nada me molesta.	1	2	3	4
12.	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
13.	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
14.	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
15.	Debo decir siempre la verdad.	1	2	3	4
16.	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
17.	Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
18.	Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
19.	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	2	3	4
20.	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
21.	Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento.	1	2	3	4
22.	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
23.	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
24.	Soy bueno (a) resolviendo problemas.	1	2	3	4
25.	No tengo días malos.	1	2	3	4
26.	Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	1	2	3	4
27.	Me fastidio fácilmente.	1	2	3	4
28.	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	1	2	3	4
29.	Cuando me molesto actúo sin pensar.	1	2	3	4

30.	Sé cuándo la gente está molesta aún cuando no dicen nada.	1	2	3	4
-----	---	---	---	---	---

Anexo 2

INVENTARIO DE AUTOESTIMA COOPERSMITH VERSIÓN ESCOLAR

Adaptado por Panizo (1985)

Nombre : _____ Edad: _____ Sexo: _____
Colegio : _____
Grado : _____ Fecha: _____

Marque con un aspa (x) debajo de V o F, de acuerdo a los siguientes criterios:

V: cuando la frase “**SI**” coincide con su forma de ser o pensar.

F: si la frase “**NO**” coincide con su forma de ser o pensar

	ÍTEMS	SI	NO
1.	Las cosas mayormente no me preocupan.	SI	NO
2.	Me es difícil hablar frente a la clase.	SI	NO
3.	Hay muchas cosas sobre mí mismo que cambiaría si pudiera.	SI	NO
4.	Puedo tomar decisiones sin dificultades.	SI	NO
5.	Soy una persona muy divertida.	SI	NO
6.	En mi casa me molesto muy fácilmente.	SI	NO
7.	Me toma bastante tiempo acostumbrarme algo nuevo.	SI	NO
8.	Soy conocido entre los chicos de mi edad.	SI	NO
9.	Mis padres mayormente toman en cuenta mis sentimientos.	SI	NO
10.	Me rindo fácilmente.	SI	NO
11.	Mis padres esperan mucho de mí.	SI	NO
12.	Es bastante difícil ser "Yo mismo".	SI	NO
13.	Mi vida está llena de problemas.	SI	NO
14.	Los chicos mayormente aceptan mis ideas.	SI	NO
15.	Tengo una mala opinión acerca de mí mismo.	SI	NO
16.	Muchas veces me gustaría irme de mi casa.	SI	NO
17.	Mayormente me siento fastidiado en la escuela.	SI	NO
18.	Físicamente no soy tan simpático como la mayoría de las personas.	SI	NO
19.	Si tengo algo que decir, generalmente lo digo.	SI	NO
20.	Mis padres me comprenden.	SI	NO

21.	La mayoría de las personas caen mejor de lo que yo caigo.	SI	NO
22.	Mayormente siento como si mis padres estuvieran presionándome.	SI	NO
23.	Me siento desanimado en la escuela.	SI	NO
24.	Desearía ser otra persona.	SI	NO
25.	No se puede confiar en mí.	SI	NO
26.	Nunca me preocupo de nada.	SI	NO
27.	Estoy seguro de mí mismo.	SI	NO
28.	Me aceptan fácilmente en un grupo.	SI	NO
29.	Mis padres y yo nos divertimos mucho juntos.	SI	NO
30.	Paso bastante tiempo soñando despierto.	SI	NO
31.	Desearía tener menos edad que la que tengo.	SI	NO
32.	Siempre hago lo correcto.	SI	NO
33.	Estoy orgulloso de mi rendimiento en la escuela.	SI	NO
34.	Alguien siempre tiene que decirme lo que debo hacer.	SI	NO
35.	Generalmente me arrepiento de las cosas que hago.	SI	NO
36.	Nunca estoy contento.	SI	NO
37.	Estoy haciendo lo mejor que puedo.	SI	NO
38.	Generalmente puedo cuidarme solo.	SI	NO
39.	Soy bastante feliz.	SI	NO
40.	Preferiría jugar con los niños más pequeños que yo.	SI	NO
41.	Me gustan todas las personas que conozco.	SI	NO
42.	Me gusta mucho cuando me llaman a la pizarra.	SI	NO
43.	Me entiendo a mí mismo.	SI	NO
44.	Nadie me presta mucha atención en casa.	SI	NO
45.	Nunca me resondran.	SI	NO
46.	No me está yendo tan bien en la escuela como yo quisiera.	SI	NO
47.	Puedo tomar una decisión y mantenerla.	SI	NO
48.	Realmente no me gusta ser un adolescente.	SI	NO
49.	No me gusta estar con otras personas.	SI	NO
50.	Nunca soy tímido.	SI	NO
51.	Generalmente me avergüenzo de mí mismo.	SI	NO
52.	Los chicos generalmente se la agarran conmigo.	SI	NO
53.	Siempre digo la verdad.	SI	NO
54.	Mis profesores me hacen sentir que no soy lo suficientemente capaz.	SI	NO
55.	No me importa lo que me pase.	SI	NO
56.	Soy un fracaso.	SI	NO
57.	Me fastidio fácilmente cuando me llaman la atención.	SI	NO
58.	Siempre se lo que debo decir a las personas.	SI	NO

GLOSARIO

Aprendizaje: Es el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, posibilitado mediante el estudio, la enseñanza o la experiencia.

Autoconcepto: Implica cierta complejidad ya que hace referencia a la imagen que una persona tiene de sí misma.

Autoestima: Es la valoración positiva o negativa que una persona hace de sí misma en función de los pensamientos, sentimientos y experiencias acerca de sí propia.

Correlación: Se utiliza generalmente para indicar la correspondencia o la relación recíproca que se da entre dos o más cosas, ideas, personas, entre otras.

Depresión: Es un trastorno mental frecuente, que se caracteriza por la presencia de tristeza, pérdida de interés o placer, sentimientos de culpa o falta de autoestima, trastornos del sueño o del apetito, sensación de cansancio y falta de concentración.

Habilidad: Es la aptitud innata, talento, destreza o capacidad que ostenta una persona para llevar a cabo y por supuesto con éxito, determinada actividad, trabajo u oficio.

Inteligencia emocional: Son capacidades y habilidades psicológicas que implican el sentimiento, entendimiento, control y modificación de las emociones propias y ajenas.

Inteligencia: Es la capacidad de elegir, entre varias posibilidades, aquella opción más acertada para la resolución de un problema.

Pedagogo: Persona dedicada al estudio de la enseñanza o a la educación

Percepción. Es el acto de recibir, interpretar y comprender a través de la psiquis las señales sensoriales que provienen de los cinco sentidos orgánicos.

Personalidad. Es el conjunto de características físicas, genéticas y sociales que reúne un individuo, y que lo hacen diferente y único respecto del resto de los individuos.

Rendimiento académico: Es una medida de las capacidades del alumno, que expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso formativo.

Sociocultural: Remite a todas aquellas expresiones culturales que tienen una fuerte raigambre en una sociedad determinada.