



**FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
PROGRAMA DE ESTUDIO DE EDUCACIÓN
PRIMARIA E INTERCULTURALIDAD**

TESIS

**Para optar el título profesional de Licenciado(a) en
Educación Primaria e Interculturalidad**

Niveles de inteligencia emocional en estudiantes de segundo grado
de primaria

PRESENTADO POR

Guevara Rodríguez, Elizabeth Lorena
Ari Mullisaca, Mary Luz

ASESOR

Del Rosario Peña, Hugo Humberto

Lima - Perú, 2024

INFORME DE ORIGINALIDAD ANTIPLAGIO TURNITIN

Mediante la presente, Yo:

1. ELIZABETH LORENA GUEVARA RODRIGUEZ; identificada con DNI 46932865
 2. MARY LUZ ARI MULLISACA; identificada con DNI 41798329
-

Somos egresados de la Escuela Profesional de EDUCACIÓN PRIMARIA E INTERCULTURALIDAD del año 2023 –I, y habiendo realizado la¹ TESIS para optar el Título Profesional de ² LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA E INTERCULTURALIDAD, se deja constancia que el trabajo de investigación fue sometido a la evaluación del Sistema Antiplagio Turnitin el 17 de OCTUBRE de 2024, el cual ha generado el siguiente porcentaje de similitud de ³: 17%(diecisiete por ciento)

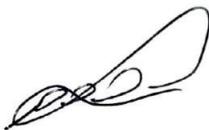
En señal de conformidad con lo declarado, firmo el presente documento a los 17 días del mes de octubre del año 2024.



Egresado 1



Egresado 2



Hugo H. Del Rosario Peña
DNI 25715739

¹ Especificar qué tipo de trabajo es: tesis (para optar el título), artículo (para optar el bachiller), etc.

² Indicar el título o grado académico: Licenciado o Bachiller en (Enfermería, Psicología ...), Abogado, Ingeniero Ambiental, Químico Farmacéutico, Ingeniero Industrial, Contador Público ...

³ Se emite la presente declaración en virtud de lo dispuesto en el artículo 8°, numeral 8.2, tercer párrafo, del Reglamento del Registro Nacional de Trabajos conducentes a Grados y Títulos – RENATI, aprobado mediante Resolución de Consejo Directivo N° 033-2016-SUNEDU/CD, modificado por Resolución de Consejo Directivo N° 174-2019-SUNEDU/CD y Resolución de Consejo Directivo N° 084-2022-SUNEDU/CD.

Niveles de inteligencia emocional en estudiantes de segundo grado de primaria

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	4%
2	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	2%
3	repositorio.usil.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	1%
5	dspace.unitru.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	repositorio.usanpedro.edu.pe Fuente de Internet	<1%
7	repositorio.uta.edu.ec Fuente de Internet	<1%
8	Submitted to Universidad Nacional de Tumbes Trabajo del estudiante	<1%

Dedicatoria

A mis padres Felicita y Ernesto, quienes me inculcaron la cultura del trabajo y estudio. A mis tres hermanas Lillam, Sandra y Jackelene por su apoyo. A mi hija Nairomy Danahe una bendición de Dios que atesoro en mi corazón. Y a mi compañero de vida y padre de mi hija Gelper, por su amor, colaboración y paciencia ¡Este logro también es de ustedes!

Elizabeth Lorena Guevara R.

A mis padres Máxima y Pedro quienes soñaron con verme alcanzar mis metas. A mis hijas Nicole y Mía, quienes fueron mi motivación para perseverar y salir adelante. A mi compañero de vida Damilo, quien me apoyó durante este proceso. Este trabajo está dedicado a ustedes, con todo mi cariño y gratitud por la confianza depositada en mí.

Mary Luz Ari M.

Resumen:

La inteligencia emocional está adquiriendo mayor relevancia en la educación, particularmente cuando se utiliza de manera conjunta, con componentes inherentes al currículo nacional, como es el caso del área de personal social. Por esta razón, la investigación tiene como objetivo: describir los niveles de inteligencia emocional en estudiantes del segundo grado de primaria de una Institución Educativa Pública en la provincia de Moyobamba – Región San Martín (Perú). Asimismo, se utilizó un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo y nivel básico. La muestra estuvo constituida por 73 estudiantes del segundo grado de primaria, quienes fueron seleccionados a través del muestreo por conveniencia. El instrumento de recolección de datos que se empleó fue EQi-YV Bar-On Emotional Quotient Inventory, que se adaptó de Ugarriza y Pajares de acuerdo a las tres dimensiones del estudio: se valora, autorregula sus emociones e interactúa con todas las personas. Entre los resultados preliminares el instrumento de recolección de datos alcanzó un nivel de confiabilidad Alfa de Cronbach de 0.77. Seguidamente, en cuanto a los resultados principales para la primera dimensión el 83,56% de los estudiantes tiene un nivel de inteligencia emocional bueno. Para la segunda dimensión, el 53,42% tiene un nivel de inteligencia emocional bueno. Y, para la tercera dimensión el 64,38% de los estudiantes tiene un nivel de inteligencia emocional bueno. También, en un análisis de diferencia de medias no se encontró variedad entre varones y mujeres. En conclusión, los estudiantes del segundo grado tienen un nivel de inteligencia emocional bueno.

Palabras clave: *Educación básica; nivel de inteligencia; Emoción*

Abstract

Emotional intelligence is acquiring greater relevance in education, particularly when it is used in conjunction with components inherent to the national curriculum, such as the case of the social personnel area. For this reason, the research aims to: describe the levels of emotional intelligence in the area of social personnel in second grade primary school students of a Public Educational Institution in the province of Moyobamba - San Martín Region (Peru). Likewise, a descriptive and basic level quantitative approach was used. The sample consisted of 73 second grade primary school students, who were selected through convenience sampling. The data collection instrument used was the EQi-YV Bar-On Emotional Quotient Inventory, which was adapted from Ugarriza and Pajares according to the three dimensions of the study: he values himself, self-regulates his emotions and interacts with all people. Among the preliminary results, the data collection instrument reached a Cronbach's Alpha reliability level of 0.77. Next, regarding the main results for the first dimension, 83.56% of the students have a good level of emotional intelligence. For the second dimension, 53.42% have a good level of emotional intelligence. And, for the third dimension, 64.38% of the students have a good level of emotional intelligence. Also, in a mean difference analysis, no differences were found between men and women. In conclusion, second grade students have a good level of emotional intelligence.

Keywords: *Basic education; Intelligence level; Emotion.*

INTRODUCCIÓN	1
METODOLOGÍA	16
DISEÑO	16
PARTICIPANTES	16
INSTRUMENTO	16
PROCEDIMIENTOS	17
RESULTADOS	18
DISCUSIÓN	26
CONCLUSIÓN	28
REFERENCIAS	31
APÉNDICES	48

Lista de tablas

TABLA 1 CONFIABILIDAD DEL INSTRUMENTO	17
TABLA 2 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS	18
TABLA 3 DIFERENCIA DE MEDIA POR SEXO	22

Lista de figuras

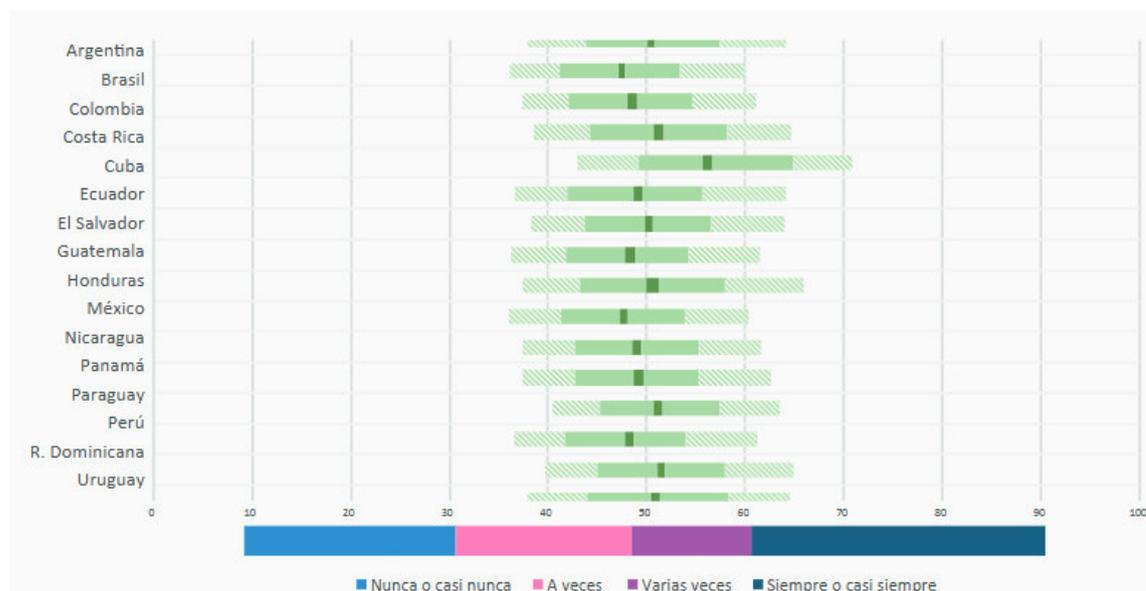
FIGURA 1 DISTRIBUCIÓN DE PUNTAJES EN EMPATÍA SEGÚN PAÍS	1
FIGURA 2 INTENTOS DE SUICIDIOS REPORTADOS POR EL MINISTERIO DE SALUD	2
FIGURA 3 COMPETENCIAS DEL ÁREA DE PERSONAL SOCIAL	13
FIGURA 4 SE VALORA ASÍ MISMO	19
FIGURA 5 AUTORREGULA SUS EMOCIONES	20
FIGURA 6 INTERACTÚA CON TODAS LAS PERSONAS	20
FIGURA 7 ESCALA GENERAL DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	21
FIGURA 8 DIAGRAMA DE CAJAS POR SEXO PARA LA DIMENSIÓN SE VALORA ASÍ MISMO	22
FIGURA 9 DIAGRAMA DE CAJAS POR SEXO PARA LA DIMENSIÓN AUTORREGULA SUS EMOCIONES	23
FIGURA 10 DIAGRAMA DE CAJAS POR SEXO PARA LA DIMENSIÓN INTERACTÚA CON TODAS LAS PERSONAS	24
FIGURA 11 DIAGRAMA DE CAJAS POR SEXO PARA LA ESCALA GENERAL	25

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el interés por el tema de la inteligencia emocional ha comenzado a tener mayor relevancia en el campo de la educación primaria (Purushotta, 2024). No obstante, existen diversos niveles de emociones en todas las personas, puesto que la educación que se brinda no es homogénea en todos los contextos (Taibolatov et al., 2024). Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022) presenta un informe sobre las Habilidades Socioemocionales en América Latina, informa que los países con mayores resultados al evaluar la empatía son Cuba, Costa Rica y República Dominicana, mientras que los territorios con promedios bajos fueron Brasil, México y Perú ver Figura 1. Estos resultados han generado preocupación en la escuela, ya que evidencia, que los estudiantes no tienen la capacidad de ponerse en el lugar de los demás y comportarse adecuadamente durante las actividades educativas (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2022). Por tanto, se debe fortalecer las habilidades emocionales de los educandos para que tengan una vida más armoniosa con los demás (Haber-Curran y Williamson, 2024; Phusee-orn y Pongteerawut, 2023).

Figura 1

Distribución de puntajes en empatía según país



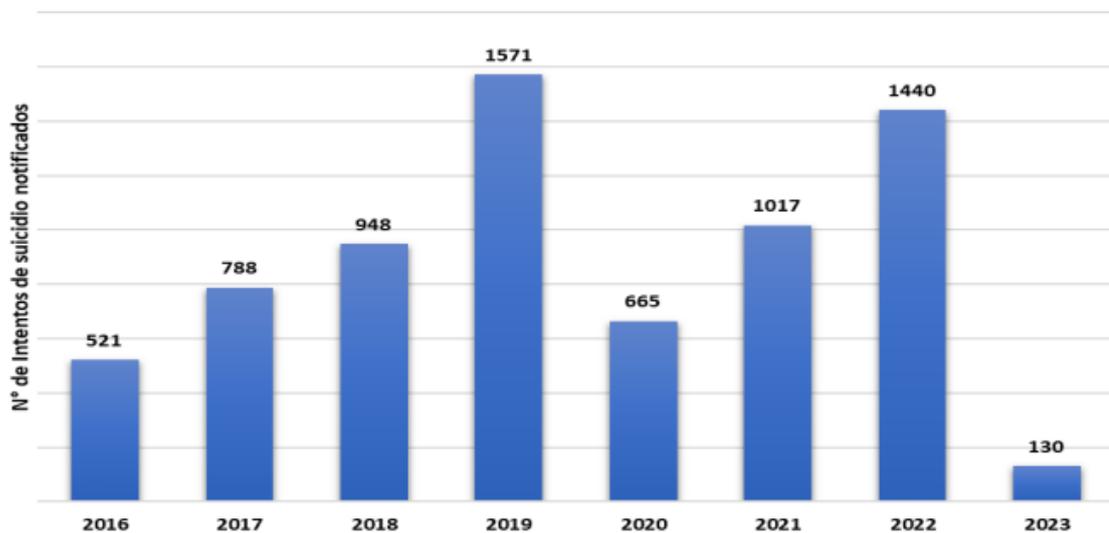
Nota: La figura muestra los resultados que los países han manifestado en cuanto a una evaluación de la empatía (UNESCO, 2022).

Por otra parte, existen evidencias que en el Perú no existe, o no tiene un manejo adecuado de las emociones y no fomenta la inteligencia emocional, por ejemplo, el Ministerio de Salud (MINSA, 2022) señala la existencia de 1440 casos de suicidios

registrados en el año 2022. Los cuales se relacionan con la ansiedad, el estrés y la baja autoestima ver Figura 2 (Sfetcu, 2023). También, se registran casos como: el maltrato infantil, el abandono de hogar y la violencia generalizada, acciones que demuestran que algunas personas no tienen la capacidad de autorregular sus emociones (Fernández, 2020). Al respecto, las personas que no tengan una inteligencia emocional adecuada, expondrán antivalores; entre ellos, la intolerancia que no les permitirá establecer vínculos con personas que provienen de otras culturas (McCready et al., 2023). Por tanto, las virtudes personales como la empatía, la amabilidad y el respeto se están perdiendo y es necesario reflexionar sobre la importancia de incentivar la inteligencia emocional en las escuelas (Álvarez y Szücs, 2023; Price, 2023).

Figura 2

Intentos de suicidios reportados por el Ministerio de Salud



Nota: La imagen presenta los casos de suicidios reportados por año. La imagen fue tomada de (MINSA, 2022).

Por otra parte, durante las prácticas preprofesionales en una Institución Educativa Nacional de la provincia de Moyobamba región San Martín (Perú), se pudo visualizar que algunos escolares, durante la hora del recreo solían actuar de manera intolerante frente a sus compañeros. Estas evidencias se relacionaban con la literatura consultada, la cual sostiene que los niños carecen de dominio propio para autorregular sus emociones, pensamientos y actitudes (Cha y Song, 2024). Así como falta de empatía y tolerancia, generan conflictos constantes durante las actividades educativas (Wiechert et al., 2023). También, los infantes suelen imitar las actitudes que aprenden en casa repitiendo los mismos patrones: agresión física, verbal y psicológica a niños que no pueden defenderse (Domond et al., 2023; Wang et al., 2023). Por tanto, algunos ven como normal,

comportarse de manera negativa, porque carecen de corrección y no comprenden el daño que causan a otros niños de su edad (Yin et al., 2023).

Otros aportes reflejan que los estudiantes tienen diferentes niveles de inteligencia emocional bajo, regular y bueno (Cortez, 2022). También, niveles altos de ansiedad, perjudiciales para su salud mental si no se toma las alternativas correctas para incluir estrategias que respondan a esta problemática dentro del aula (Avendaño, 2023). De igual manera, tener pocas capacidades de inteligencia emocional afecta el rendimiento escolar (Torres, 2023). Dentro de la misma línea, no orientar la inteligencia emocional puede afectar el desarrollo, por ejemplo, en un estudio, los alumnos del quinto y sexto grado de primaria presentaron un nivel bajo de inteligencia emocional, lo que es alarmante para su edad (Carreño, 2023). Por ello, es necesario fortalecer las emociones de los escolares desde los primeros años, para enfrentar cualquier problema emocional a medida que crecen (Burgos y Medina, 2023). Además, se debe reflexionar que la inteligencia emocional se encuentra inmersa en los cambios sociales y en la capacidad que tienen las personas de afrontar los problemas (Castillo, 2023).

De esta manera, la sociedad peruana está presentando ciertas debilidades en el plano, educativo y emocional, que en lugar de mejorar se agudiza cada vez más (Frisancho et al., 2020). Sin embargo, la carencia de habilidades en algunos contextos, advierte la necesidad de fortalecer la inteligencia emocional en las escuelas, para formar ciudadanos conscientes y responsables (Toledo, 2023). Además, ayudar al docente para que implemente estrategias que significativamente favorezcan el desarrollo infantil (Cevallos et al., 2023). De acuerdo con lo mencionado, no se pretende hacer una generalización del problema en el contexto peruano, puesto que también existen evidencias de estudiantes que han demostrado tener un alto nivel de habilidades emocionales lo que es, favorable y esperanzador (Chiroque, 2023). Las mujeres en este sentido están comenzando a tener mayor fortaleza, como es el caso de las niñas en una escuela del Perú, que demuestran tener un alto grado de inteligencia emocional que los varones y de manera conjunta se está logrando regular las mismas (Dahua, 2023; Zuñiga, 2023).

La inteligencia emocional en el ámbito educativo

Es evidente que en el campo educativo la inteligencia emocional ha comenzado a tener mayor importancia, principalmente con el rendimiento escolar y ahora desde una visión integral (Fernández y Cabello, 2021). Ya que, favorece la adquisición de nuevos conocimientos, el fortalecimiento de la inteligencia y el mejoramiento del aprendizaje en

diferentes áreas académicas (Wijoyo et al., 2020). También, el reconocimiento de las propias emociones en momentos específicos, para alcanzar un dominio, precisando una autorregulación emocional consolidada que termine por crear y promover un ambiente adecuado; la búsqueda de los objetivos personales y la convivencia armoniosa dentro de la escuela, familia y comunidad (Buitrago et al., 2023). Por esta razón, surge la consciencia emocional, el autocontrol, la motivación, la empatía y la habilidad social que responden a la capacidad intrínseca de cada persona y la habilidad de relacionarse (Schelhorn, 2023). Por tanto, no tener un adecuado nivel de inteligencia emocional, puede afectar el aprendizaje y la conducta del estudiante (Mukhlisa et al., 2024).

Ahora bien, entre las habilidades socioemocionales que debe fomentarse en los estudiantes de educación primaria se encuentran: el autoconcepto, que se distingue por la capacidad de reconocer las fortalezas y características sociales, emocionales, intelectuales y físicas, en función con los distintos aspectos de la identidad y los roles de cada individuo (Gómez et al., 2023). Seguidamente, el autocuidado que consiste en la incorporación de hábitos y conductas saludables en la vida cotidiana, conectando su bienestar mental, físico y emocional (Jiang et al., 2021). Asimismo, la autoestima, es la valoración que realiza el niño sobre sus fortalezas y características personales, ya que, debe desarrollar su autoexpresión y autoaceptación, para manifestar sin temor ni vergüenza las ideas que tengan (Hawkins et al., 2023). También, la consciencia emocional, que consiste en reconocer las emociones personales utilizando un vocabulario acorde, para comprender el contenido conductual del resto y ser consciente de la interacción: conducta, cognición y emoción (Hanife y Şerife, 2023).

La regulación emocional desde la primera infancia genera mayor bienestar social al confrontar situaciones pacíficamente, evitando daños físicos y emocionales de uno mismo y los demás (Harrington et al., 2020). Puesto que, se enfoca en la validación emocional sin suprimirlas o evitarlas recurriendo a herramientas y recursos que permitan el manejo, duración e intensidad para no transformarlas en comportamientos no saludables (Huang et al., 2023). También, la toma de decisiones se orienta al desarrollo de mecanismos de índole personal tales como: el juicio objetivo de la realidad, la regulación emocional, la evaluación del riesgo potencial y sus consecuencias (Lau y Williams, 2022). Los cuales permiten tomar decisiones eficaces en contextos sociales, profesionales, académicas, familiares, personales y de tiempo libre que se suscitan a lo largo de la vida (Alzoubi y Aziz, 2021). Además, favorece las responsabilidades sobre las decisiones personales, considerando aspectos de seguridad (Gomez y Hardy, 2022).

En el mismo sentido, la comunicación asertiva, es la expresión de los propios sentimientos y pensamientos evitando agredir a otros y defendiendo sus actitudes de forma respetuosa, segura y fluida (Tünde et al., 2023).

De igual modo, el trabajo en equipo, implica colaborar de manera interdependiente, equitativa y eficaz, con el fin de consolidar una meta u objetivo en común, incluso cuando los integrantes del equipo poseen distintas características (Prada et al., 2024). Asimismo, la empatía, se refiere a la habilidad de comprender y reconocer los puntos de vista y necesidades de los demás, incluso cuando estos son opuestos; a esto se le conoce como empatía cognitiva que favorece la comprensión emocional evitando el juicio negativo y promoviendo el deseo de ayudar (Kappelmayer et al., 2023). También, la resolución de conflictos, que consiste en la identificación y enfrentamiento pacífico de los problemas, adquiriendo una postura activa en la búsqueda de una solución, así contenga perspectivas e intereses opuestos (Winardi et al., 2022). Puesto que, la superación de estos conflictos requiere del análisis de las limitaciones y recursos, para enfrentar las oposiciones y solucionar satisfactoriamente dicho conflicto (Bardelli et al., 2023).

Para el docente, la mediación es el camino correcto para precisar las causas por la cual una persona puede manifestar poca inteligencia emocional (Estrada et al., 2021). También, la mediación ayuda a resolver de manera pacífica los problemas, porque comprende las distintas perspectivas de cada persona (Corbit et al., 2023). Otro aspecto importante en los docentes, es el comportamiento prosocial, cuya realización busca el beneficio del bienestar común (Vygotsky, 1995). Por tanto, los docentes deben ser personas muy atentas, tener la habilidad de mirar los acontecimientos emocionales de sus estudiantes y proponer técnicas e ideas creativas que desarrollen la inteligencia emocional en conjunto o de manera individual (Hillman, 2023). El Ministerio de Educación (MINEDU, 2022) por su parte, sostiene que educar implica realizar un acompañamiento al estudiante en su proceso de generar estructuras cognitivas y socioemocionales que consoliden el logro máximo de su potencial. Además, los profesores deben tener un entendimiento cabal de las competencias del currículo, su progresión a lo largo del proceso y de sus implicancias pedagógicas para el desarrollo de sus funciones (Rajendran et al., 2020).

La inteligencia emocional en el desarrollo del niño

Por esta razón la inteligencia emocional requiere de cuatro aspectos importantes en el desarrollo de los niños como: el desarrollo psicomotor, que permite la maduración

del organismo para perfeccionar los movimientos con el fin de lograr el pleno dominio corporal (Bräuning y Röösl, 2023). Por ejemplo, el control del movimiento manual beneficia las habilidades concretas del dibujo y el corte de papel, lo cual resulta indispensable para iniciar el aprendizaje de la escritura, pero en el sentido emocional, el niño desarrolla más confianza al realizar los trazos del dibujo con mayor seguridad y precisión (Ticona et al., 2023). Seguidamente, el desarrollo cognitivo, es un proceso que permite conocer la realidad que rodea al niño, los hechos que suceden en su entorno, a interactuar con los espacios y objetos, para mejorar sus capacidades cognitivas y el reconocimiento de las emociones (Dhondt et al., 2023). También, el desarrollo lingüístico, que se relaciona con el dominio de la inteligencia emocional, a través de los sonidos y la conciencia fonológica, podrá tener el reconocimiento fonético de las letras y la expresión mediante el lenguaje (Dewaele, 2021).

Por tanto, no desarrollar esta habilidad trae consecuencias negativas en la vida de cualquier persona, no podrán expresar palabras concretas y por lógica no serán entendidos (Perfetti y Ponziano, 2020). Ya, que el incremento del vocabulario favorece la comprensión lectora y la fortaleza cognitiva, que sirve para distinguir palabras, usar adverbios, preposiciones, pronombres, artículos y verbos con una intencionalidad fonética que permita expresar emociones claras y directas (Werven et al., 2023). Y, en cuanto al desarrollo afectivo, se afianza concretamente en los hábitos de autonomía de los niños, los cuales requieren de una integración familiar fundamentalmente con la presencia de padres y hermanos (Neubauer et al., 2021). Puesto que, las relaciones familiares benefician y fortalecen el desarrollo de sus capacidades dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje para generar vínculos de amistad, compañerismo, liderazgo, trabajo en equipo mediante la comprensión y el respeto (Mihețiu et al., 2023).

Inteligencia emocional

La inteligencia emocional se define como un conjunto de capacidades y habilidades que permiten la percepción, comprensión, gestión y utilización efectiva de las emociones personales y de los demás (Sebri et al., 2024). Estas habilidades abarcan la conciencia emocional, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales, que son esenciales para enfrentar y adaptarse a los desafíos del entorno (Bar-On, 1996). Se puede entender también como la habilidad para valorar, comprender, percibir y expresar emociones, pensamientos y sentimientos (Mukhidinovich y Qizi, 2024). Además, incluye la capacidad de regular las emociones durante conflictos internos y sociales (Mayer y Salovey, 1997). La inteligencia emocional se presenta como una habilidad que controla

otras facultades humanas, como el lenguaje y el razonamiento (Goleman, 1997). De estas definiciones se extraen ideas clave: el reconocimiento de las emociones propias, la habilidad de dirigir las emociones, el potencial de cada individuo y la capacidad de ponerse en el lugar de los demás para generar relaciones sociales efectivas (Baker et al., 2024).

Entre los principales aportes teóricos, Bar-On (1996) presenta la teoría de las competencias de la inteligencia emocional, que la define como un conjunto de habilidades y destrezas personales relacionadas con la capacidad de adaptación de un individuo para enfrentar las presiones y demandas del entorno social. Esta teoría destaca varios componentes clave: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, estado de ánimo y manejo del estrés. En lo que respecta a los aportes teóricos en el ámbito educativo, estos se basan en estudios realizados por diversos representantes de la psicología, quienes han llevado a cabo múltiples investigaciones sobre la inteligencia emocional (Martin y Boeck, 2000). Por ejemplo, Gardner (2005), en su teoría de las inteligencias múltiples, sostiene que el ser humano posee diferentes formas de inteligencia y que puede alcanzar su máximo potencial a través de diversas inteligencias, tales como la lingüística, matemática, musical, espacial, corporal, interpersonal, intrapersonal y espiritual. Estas inteligencias están orientadas al logro intelectual y al desarrollo cognitivo, y el autor enfatiza que una persona puede desarrollar más de una inteligencia (Komarudin et al., 2023).

La teoría cognoscitiva Piaget (1969) sostiene que existe una relación entre afectividad y cognición, es decir que para alcanzar el desarrollo cognitivo no se puede dejar de lado las emociones y los afectos; ya que estos van a influir en gran medida sobre el bienestar cognitivo estudiantil. Seguidamente, en la teoría social Vygotsky (1995) sostiene que la inteligencia es un producto histórico-cultural que se desarrolla mediante la actividad mediada por el lenguaje a través de la interacción social. Esta teoría sostiene, a diferencia de otros seres vivos; los humanos se encuentran inmersos en múltiples escenarios socioculturales, donde destacan la comunicación y el desarrollo intelectual como pilares importantes de la socialización (Kilg et al., 2024). Además, se entiende que la adquisición del lenguaje es una inteligencia que sirve para comunicar, expresar ideas y relacionarse con las demás (Alharbi y Jamilah, 2023). Lo cual se refuerza mediante el conocimiento, la experiencia adquirida con los años y la mediación docente en el desarrollo escolar a través de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) (Sodagar, 2023). Seguidamente, Bandura (1987) sostiene la activación emocional empática es un factor afectivo que influye en la respuesta de una persona ante las emociones de los demás, interactuando con reguladores cognitivos y variables sociales. Esta sensibilidad empática

puede promover el altruismo y reducir la agresión. Sin embargo, la realización de acciones altruistas depende de otros factores como el contexto social, las limitaciones situacionales y la relación con la víctima.

Al respecto, uno de los errores que se presenta en la escuela, es, centrarse en la capacidad de los estudiantes para que logren el máximo nivel de sus potencialidades cognitivas (Agnoli et al., 2023). Por ello, los profesores brindan asignaturas y tareas buscando un perfil cognoscitivo alto (Demetriou et al., 2023). Sin embargo, muchos de los estudiantes no logran alcanzar dicho perfil y en lugar de ser motivados son dejados de lado; que en lugar de comprender lo que puede estar pasando en el niño, suelen multiplicar más los ejercicios cognitivos (Chaves y Narvárez-Burbano, 2023). No obstante, la solución radica en comprender cómo funciona la realidad contextual del infante, cuánto apoyo tiene en casa, qué problemas enfrenta y cuánto afecto recibe de sus seres queridos (Nurhayati et al., 2023). De esta manera, es importante que el niño reciba todo el apoyo necesario (Floyd et al., 2023). De modo que, tendrán el soporte emocional adecuado para la adquisición de conocimientos a diferencia de alguien que no tiene apoyo y suele construir una personalidad insegura y sin afectos (Sasser y Nafiu, 2023).

Se valora a sí mismo

Entre las dimensiones que se plantea en este estudio, se encuentra la capacidad: se valora a sí mismo, que está orientado al reconocimiento de las cualidades, características, potencialidades y limitaciones del estudiante, en la que aprende a estar bien consigo mismo, adaptarse a los cambios, asumir retos y alcanzar sus metas (Quiroga et al., 2021). Entre los indicadores, la habilidad intrapersonal está relacionado con todo lo orientado a lo personal como: las emociones, sentimientos, personalidad y sus deseos en la vida (Portillo, 2020). El segundo indicador es la adaptabilidad, que consiste en demostrar una gran capacidad de responder efectivamente a los cambios del entorno (Ocampo, 2024). Estos dos indicadores son importantes dentro del proceso educativo, ya que los estudiantes deben fortalecer internamente la visión que tienen de sí mismos y adaptarse al cambio, para relacionarse de manera responsable (Moreno, 2024).

Por ejemplo, la habilidad de adaptabilidad sirve para conocer limitaciones, fortalezas, intencionalidad, motivaciones, deseos y temperamento (Pavlović et al., 2023). Asimismo, dentro de elementos estructurales, el reconocimiento de las propias emociones brinda al sujeto la seguridad, autoestima, autorrealización y la independencia para alcanzar una adecuada capacidad intrapersonal como: fortaleza emocional para mantener una convivencia saludable con los demás (Evans et al., 2023). Por tanto, la adaptabilidad,

está orientada al reconocimiento apropiado del contexto, las emociones y su expresión aceptable dentro de la cultura donde se desenvuelve (Ren et al., 2024). Seguidamente, tener la capacidad de adaptarse no solo consiste en adecuarse a un contexto, sino saber afrontar los eventos que propician situaciones estresantes con la finalidad de disminuir la intensidad (Feraco et al., 2023). De esta manera, un estudiante con un alto grado de adaptabilidad tiene la capacidad para solucionar problemas e identificar concretamente soluciones viables, basadas en la capacidad reflexiva y coherente con relación a otros contextos (Kaspar y Massey, 2023).

Por tanto, tener una impresión positiva busca desarrollar la confianza en sí mismo, la capacidad de comunicarse, colaborar con el resto, relacionarse con sus pares, tener curiosidad por el descubrimiento de las cosas nuevas y tener la capacidad de autorregularse (Wang et al., 2024). Es decir, mientras la persona se conozca y valore podrá estar integrada social, laboral y familiarmente, teniendo la capacidad de una impresión favorable (Temel y Tekin, 2023). Por tanto, los estudiantes de nivel primaria deben aprender a tener una impresión positiva de ellos para adquirir confianza, curiosidad, capacidad efectiva y autocontrol (Parinussa et al., 2023). De esta manera, el reconocimiento de las emociones es la habilidad de identificar las emociones personales y de los demás, sin embargo, esta capacidad no debe limitarse únicamente por identificar, ya que es una cuestión sencilla darse cuenta cuando alguien se encuentra enojado o feliz (Wang et al., 2024). Al contrario, para abordarla desde un enfoque transformacional se debe permitir que cada persona comprenda y acepte sus emociones (Buitrago et al., 2024). Ya que identificar no produce ningún cambio, pero aceptar que las emociones no están siendo bien gestionadas es el inicio para que tomen conciencia y busquen mejorar (Malbois, 2023).

Con relación a las emociones, es la inteligencia intrapersonal que desempeña un papel importante, permite al estudiante conocer, sus fortalezas, debilidades y pueda esforzarse sin caer en el miedo, la inseguridad y la ansiedad; los cuales son elementos negativos que se observa en personas con un bajo autoconcepto personal (Koen y Verheyen, 2024). En esta misma línea, el infante aprende a relacionarse con las personas, desarrolla la adaptabilidad, escucha activa y la comunicación asertiva (Putri et al., 2023). Por esta razón, la teoría de las inteligencias múltiples, permite la comprensión de que toda persona puede adquirir diversas inteligencias (Ghassemi et al., 2023). No obstante, tener múltiples inteligencias no servirá de nada si no logra primero consolidar la inteligencia intrapersonal como elemento importante para el bienestar (Nasti et al., 2023).

Autorregula sus emociones

La segunda dimensión es la capacidad de autorregular sus emociones, en la que los estudiantes toman conciencia para expresarlas de manera apropiada en su contexto (Domínguez y Franco, 2024). También, las emociones son múltiples y que cambian constantemente, por ejemplo, la ira, tristeza, felicidad, amor, miedo, ansiedad y rechazo como parte de la personalidad intrapersonal, las cuales pueden cambiar repentinamente manifestando incomodidad, baja autoestima y vulnerabilidad (Villarreal, 2024). Por ello, como indicadores se identificó el manejo del estrés, porque los estudiantes de primaria experimentan ansiedad frente a diversos problemas que afrontan en su hogar, donde muchas veces no pueden controlar sus emociones y terminan afectando su salud mental y rendimiento escolar (Moncayo, 2024). El cambio de ánimo es otro indicador que se percibe en los contextos escolares, ocurre cuando el infante de un momento a otro comienza a experimentar sentimientos de enojo y tristeza sin poder controlarlo (MINEDU, 2016).

Por ejemplo, en el manejo de estrés, debe predominar la autoeficacia emocional en la cual el sujeto admite la individualidad y excentricidad de su experiencia que genera un equilibrio y predispone la vivencia, en función a las acciones unificadas vinculadas a su perspectiva moral (Zisopoulou y Varvogli, 2023). De esta manera, frente a circunstancias demandantes o agobiantes, la persona con un adecuado manejo del estrés será capaz de tolerar concretamente las formas de tensión, confrontando eventos discrepantes y circunstancias violentas (Duca et al., 2023). Asimismo, con respecto al estado de ánimo, el manejo del estrés es una predisposición de las personas hacia la felicidad y sentirse orgullosos de sus acciones para manifestar sentimientos adecuados (Calp, 2020). En este sentido, las personas que controlan el estrés tendrán un mejor estado de ánimo, serán optimistas y manifestarán felicidad, acción que se percibe como: la visión del aspecto positivo de los eventos cotidianos, sin importar las vivencias negativas o decepcionantes (Bhargava, 2023).

También, la inteligencia emocional es la capacidad que tienen los estudiantes para comprender, autorregularse, gestionar y utilizar eficazmente sus emociones en diferentes entornos (Arteaga-Cedeño et al., 2024). Lo que permite alcanzar mayor bienestar psicológico, éxito académico y habilidades sociales para afrontar desafíos dentro y fuera de la escuela (Puertas-Molero et al., 2020). Además, autorregular las emociones permitiendo realizar ajustes pertinentes emocionales y conductuales en eventos que lo obligan a desenvolverse sin dificultades (Kuru, 2023). El control de las emociones es

inherente y pueden manifestarse en cualquier circunstancia (Hamzavi et al., 2023). Por ejemplo, un infante a su corta edad repetirá lo que aprende de otras personas, comenzando a experimentar y comprender las diversas características de las emociones; por tanto, no tendría un control absoluto de sus actos, por lo que los adultos deberían brindarles las estrategias necesarias para regular sus emociones (Tornquist et al., 2023).

En cuanto a la regulación de conductas, se cree que las personas tienen la capacidad para resolver problemas a través de su propio potencial (Sporzon y López, 2021). Sin embargo, esta idea podría generar un error al pensar que los estudiantes no necesitan de apoyo emocional, pero es todo lo contrario, es un proceso de construcción que demanda tiempo y apoyo de un adulto (Gaspar et al., 2022). Por tanto, no todos en la escuela tendrán un mismo nivel emocional para autorregularse y solucionar conflictos; por ello, los docentes deberían empezar a potenciar las emociones de cada estudiante (Li y Hesketh, 2023). Asimismo, es importante el papel de la familia en la conducta a imitar, por ejemplo, si en casa el padre es una persona agresiva que no suprime los impulsos de violencia, dicha conducta será repetida por las personas de su contexto (Bhuller et al., 2024). En especial por los niños, quienes por su edad se encuentran absorbiendo todo tipo de experiencias (Musyaropah et al., 2023). De esta manera, para formar personas reflexivas, conscientes y con un alto nivel emocional capaz de autorregularse, los profesores en las escuelas deben elaborar un diagnóstico y crear estrategias que integren con la finalidad de mejorar las actitudes y las emociones (Santos et al., 2023).

Interactúa con todas las personas

Ahora bien, la tercera dimensión corresponde a la capacidad de interactuar con todas las personas, en la que el estudiante manifiesta tener respeto frente a las diferencias sociales y culturales, además, se relaciona positivamente, trabaja en equipo y convive en democracia (Flores y Peña, 2024). Uno de los indicadores es la habilidad interpersonal, donde el niño se relaciona y convive en grupos sociales, mostrando una sana convivencia (Kamtini et al., 2024). Y, la impresión positiva, es otro de los indicadores que manifiestan cómo los estudiantes ven las acciones de sus compañeros, que opinión tienen y cómo de manera conjunta logran solucionar problemas con alto grado de positividad (Mayer et al., 2024). Asimismo, la inteligencia interpersonal y la responsabilidad social son aspectos importantes que desarrollan los seres para relacionarse (Forcadell-Díez et al., 2023). Puesto que representan un grado de consenso cultural para la interpretación del significado emocional (Agnesiana et al., 2023).

También, interactuar con las personas se considera como el entorno donde el sujeto se desenvuelve y destaca de manera adecuada para gestionar emociones al interactuar (Lestari, 2023). Asimismo, intervienen otros aspectos como la empatía, brindando la capacidad de comprender las emociones y experiencias de la otra persona partiendo principalmente, por prestar atención a sus acciones con la finalidad de ofrecer una adecuada relación social (Olmstead et al., 2023). La responsabilidad es un elemento cooperador que integra de forma productiva al sujeto, para asumir responsablemente proyectos de vida a corto y largo plazo, respetando los procedimientos y reglas sociales (Helland et al., 2023). Por lo que, crear relaciones interpersonales está relacionado con otras habilidades como: escucha activa, empatía, tolerancia, respeto, fortaleza, paciencia y comunicación (Aderibigbe et al., 2023). Por tanto, en el campo educativo no basta que los profesores logren comprender las ideas psicológicas, sino que deben contextualizarlas a la realidad escolar y comprender que la inteligencia emocional es un aprendizaje integral que debe producir cambios en la personalidad y la conducta (Ferdinand y Maemonah, 2023).

También la empatía en un contexto escolar, significa ponerse en el lugar de los demás, no obstante, siempre se analiza de manera teórica y no vivencial, lo que hace que realmente los estudiantes no comprendan su valor adecuadamente (Vassallo et al., 2023). No es suficiente con escuchar el problema, al contrario, se debería actuar y tomar decisiones que respondan a las dificultades de cada alumno (Deng et al., 2023). Por lo que, en la etapa escolar a la mayoría le cuesta accionar y por ello se tiene como resultado una sociedad que escucha, pero que es incapaz de resolver los problemas (Bayne et al., 2023). En reflexión con lo mencionado, la etapa de la niñez se considera de mayor relevancia en la formación integral de la inteligencia emocional, ya que es en este periodo donde se prioriza el desarrollo social, afectivo lingüístico, cognitivo y psicomotor, para garantizar un óptimo desenvolvimiento en el inicio de su aprendizaje en la escuela y su relación con las demás (Mustari y Muhammad, 2023).

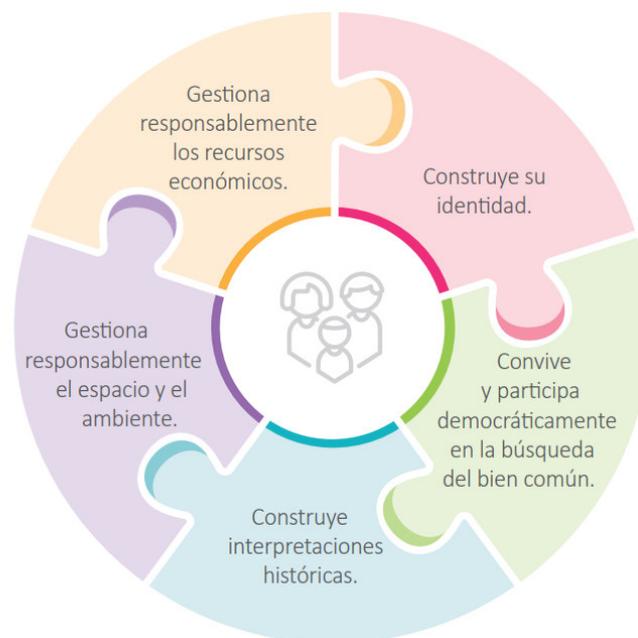
Personal social

Seguidamente, el área de personal social se define como una asignatura educativa que tiene la finalidad de promover el desarrollo personal de cada estudiante y que estos tengan una participación en comunión con la sociedad (Castro y Fernández, 2020). Para ello, es necesario que en el proceso escolar cada infante aprenda a regular sus emociones, asumir las normas que rigen la sociedad y a practicar los principios morales en respuesta al bien común y la convivencia armoniosa (Arcaya, 2022). De esta manera, lo que se propone en el currículo de Educación Básica Regular responde a los problemas que

sucedan en determinados contextos sociales, por esta razón, es necesario conocer las competencias y capacidades que se plantean en dicho documento (Jallo, 2021). De las cuales las competencias son: construye su identidad, convive y participa democráticamente, construye interpretaciones históricas, gestiona en responsabilidad el espacio y ambiente y gestiona los recursos; se puede decir, que las competencias tienen una visión holística porque integra diversos aspectos de la realidad social ver Figura 3 (MINEDU, 2016).

Figura 3

Competencias del área de Personal social



Nota: La imagen señala las competencias del área de Personal social (MINEDU, 2016).

Ahora bien, al reflexionar sobre la competencia de "construye su identidad", así como sobre "convive y participa democráticamente" ya que es fundamental reconocer que su desarrollo se basa en diversas capacidades que deben ser trabajadas de manera integral en los estudiantes (Minga, 2022). Entre estas, destacan la valoración de sí mismo, la autorregulación de las emociones, la reflexión ética y la vivencia plena de la sexualidad. Estas capacidades no se desarrollan de manera aislada, sino que están articuladas de modo integral, donde el rol del docente es crucial para guiar al estudiante en este proceso de aprendizaje (Henrickson et al., 2020). Una capacidad, según el MINEDU (2016), es el resultado de la combinación de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que permiten a una persona enfrentar diversas situaciones de manera eficiente. En este sentido, la capacidad que acompaña la competencia de construir su identidad es la de "valorarse a sí mismo". Esta capacidad implica que el estudiante desarrolle una conciencia

clara de quién es, lo cual incluye el reconocimiento y aceptación de sus características físicas, emocionales y cognitivas.

La importancia de esta capacidad radica en que el estudiante no solo es capaz de reconocer sus fortalezas y debilidades, sino también de regular sus emociones y comportamientos frente a distintas situaciones de la vida cotidiana (Tassell-Matamua et al., 2021). Así, la autorregulación emocional y la autovaloración son aspectos claves que reflejan el desarrollo de esta competencia. Por otro lado, la segunda competencia, "convive y participa democráticamente", está orientada a guiar las relaciones que el estudiante establece con los demás, promoviendo una convivencia armoniosa, equitativa y justa, especialmente en contextos de diversidad. Esta competencia busca fomentar la participación activa del estudiante en la construcción de un bienestar común (Gavaldón y Ambrosy, 2023). Las capacidades que acompañan esta competencia incluyen: interactuar con todas las personas, construir normas, manejar conflictos, dialogar sobre asuntos públicos y participar en la búsqueda del bien común (MINEDU, 2016).

De esta manera, la diferencia según el currículo es que las competencias son los logros finales que un estudiante debe alcanzar, es decir, aprendizajes complejos que permiten actuar de manera competente en diversos contextos. Por ejemplo, "construye su identidad" y "convive y participa democráticamente" son competencias que muestran cómo el estudiante reconoce su identidad y se relaciona positivamente con los demás. Las capacidades son los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para desarrollar dichas competencias. En el caso de "construye su identidad", la capacidad clave es "se valora a sí mismo", lo que implica que el estudiante reconozca y acepte sus características físicas, emocionales y cognitivas, desarrollando confianza y autorregulación emocional (MINEDU, 2016; Tassell-Matamua et al., 2021). Finalmente, las dimensiones permiten evaluar de manera más precisa el desarrollo de las competencias. En el área de Personal Social, estas dimensiones incluyen: se valora a sí mismo, autorregula sus emociones e interactúa con todas las personas.

Asimismo, la determinación de la capacidad "se valora a sí mismo" está estrechamente relacionada con el desarrollo de la inteligencia emocional, que abarca la percepción, comprensión y gestión efectiva de las emociones (Sebri et al., 2024). La capacidad "se valora a sí mismo" se desarrolla en el aula mediante actividades que promueven el autoconocimiento y la reflexión personal, como dinámicas grupales, debates y proyectos individuales en los que los estudiantes reflexionan sobre sus habilidades, emociones y actitudes. De acuerdo con Vygotsky (1995), la interacción entre

pares también es crucial, ya que permite que los estudiantes, a través del diálogo y el trabajo colaborativo, aprendan a reconocer y aceptar sus diferencias, fortaleciendo así su autovaloración. Por otra parte, la segunda competencia, orienta su relación con las demás, generar una convivencia armoniosa, equitativa y justa frente a la diversidad y su búsqueda del bienestar común (Gavaldón y Ambrosy, 2023).

Al respecto según Puertas-Molero (2020) el reconocimiento y la valoración de uno mismo son esenciales en la educación actual, donde el estrés y la ansiedad se han vuelto comunes incluso en etapas tempranas. Estos problemas suelen estar relacionados con el aumento de responsabilidades y la falta de habilidades para gestionar las emociones. La Inteligencia Emocional se presenta como una herramienta clave para mejorar el bienestar psicológico de los estudiantes, ayudándoles a comprender su entorno y a desarrollar competencias para enfrentar diversas situaciones. Fomentar la Inteligencia Emocional en el aula no solo fortalece la autovaloración, sino que también permite a los estudiantes manejar la ansiedad y otros estados emocionales negativos, favoreciendo su desarrollo integral y su capacidad para afrontar desafíos académicos y sociales. Y, para los aportes de Flores (2023) la inteligencia emocional es fundamental en el aula, ya que influye en las conductas y acciones de los estudiantes. Ya, que en un entorno donde el estrés y la ansiedad son comunes, la inteligencia emocional ayuda a mejorar la convivencia y el aprendizaje. Los docentes deben desarrollar su propia inteligencia emocional y fomentarla en los estudiantes, creando un ambiente que facilite la reflexión y la gestión emocional.

Por otra parte, las capacidades mencionadas se relacionan con la teoría de Mayer y Salovey (1997) que sostienen cuatro elementos importantes como: percepción emocional, que permite identificar, valorar y expresar las propias emociones en las que se valoran. Al mismo tiempo, la facilitación emocional se relaciona con valorarse, regular sus emociones e interactuar, ya que las emociones se producen en un sistema cognitivo, donde se da atención a los pensamientos que dirigen el accionar humano. También, la comprensión emocional debe estar presente en todo momento, ya que muy aparte de conocerse internamente, se debe comprender las de otras, las cuales no tendrán las mismas habilidades de autorregularse. Y, por último, la regulación emocional es la parte que va a ayudar al crecimiento personal, puesto que la persona sabrá actuar en momentos inesperados con responsabilidad y sabiduría. Al respecto, desde una visión de la tutoría, el Proyecto Educativo Nacional 2036 menciona que es de suma importancia que los docentes presenten atención a las habilidades socioemocionales y que orienten su práctica

al bienestar, la adaptación de los estudiantes y su capacidad para lidiar con situaciones físicas, personales, conductuales y académicas (MINEDU, 2021). Por lo que, en el Marco del Buen Desempeño docente, se agrega procesos afectivos y emocionales, con tolerancia y flexibilidad en la función de los profesores para impulsar el desarrollo del niño (MINEDU, 2017).

De esta manera, la importancia de esta área radica en los cambios constantes que afronta la sociedad, en la que cada individuo sin importar el género y la edad se ven involucradas en diversos conflictos que afectan sus relaciones sociales y de salud mental (Pearce et al., 2023). Por ello, existe una alta demanda de estudiantes que han sufrido emocionalmente, que lleva a crear una respuesta de contingencia a través de la educación para restaurar y fortalecer el desarrollo personal (Braswell, 2023). También, el MINEDU (2022) propuso un programa para fomentar el desarrollo de las habilidades socioemocionales fundamentalmente desde una visión formativa, orientada al fortalecimiento de capacidades de índole socioemocional (Mundaca et al., 2023). En este programa se destaca la importancia de promover habilidades que permitan el reconocimiento y la regulación de sus emociones para el trabajo colaborativo en sus actividades educativas y logren emprender proyectos que fomenten la participación social y los valores ambientales, sociales y morales (Covarrubias, 2023). También, respetar las características particulares de cada etapa del desarrollo del niño, considerándolo una persona única y valiosa (Farrell, 2020).

La importancia de esta investigación radica en su doble aporte, teórico y social. En el ámbito teórico, ofrece un marco conceptual actualizado sobre la inteligencia emocional, permitiendo comprender su relación con las capacidades desarrolladas en el proceso educativo de la educación primaria. Este análisis enriquece el conocimiento en el campo educativo y beneficia a la comunidad científica al ampliar la comprensión de cómo la inteligencia emocional influye en el aprendizaje. Desde una perspectiva social y práctica, la investigación adquiere relevancia al ofrecer herramientas aplicables para los docentes, quienes, mediante la incorporación de estrategias de inteligencia emocional en su labor pedagógica, pueden mejorar el ambiente escolar y el desarrollo integral de los estudiantes. Esto no solo contribuye a un mejor rendimiento académico, sino también a la formación de ciudadanos más empáticos y socialmente competentes. En cuanto a la novedad del estudio, aunque existen numerosas tesis sobre inteligencia emocional, esta investigación se centra en dimensiones específicas como la autovaloración, la autorregulación emocional y la interacción social, todas ellas capacidades del área de

personal social. Esto otorga un enfoque pedagógico y curricular que permite observar cómo los estudiantes de educación primaria demuestran su inteligencia emocional para tener un clima favorable el cual permite mejores aprendizajes. Así, esta tesis podrá servir como base para futuras investigaciones, las cuales, mediante otros enfoques metodológicos, podrán desarrollar soluciones aplicadas.

En relación con lo expuesto, la investigación tiene como objetivo general describir los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de segundo grado de primaria de una Institución Educativa Pública en la provincia de Moyobamba – Región San Martín (Perú). Y, de manera específica: describir los niveles de inteligencia emocional en la capacidad, se valora a sí mismo en estudiantes de segundo grado de primaria de una Institución Educativa Pública en la provincia de Moyobamba – Región San Martín (Perú). También, describir los niveles de inteligencia emocional, en la capacidad autorregula sus emociones en estudiantes de segundo grado de primaria de una Institución Educativa Pública en la provincia de Moyobamba – Región San Martín (Perú). Asimismo, describir los niveles de inteligencia emocional en la capacidad, interactúa con todas las personas en estudiantes de segundo grado de primaria de una Institución Educativa Pública en la provincia de Moyobamba – Región San Martín (Perú). Y, por último, describir la diferencia de la inteligencia emocional por sexo en estudiantes de segundo grado de primaria de una Institución Educativa Pública en la provincia de Moyobamba – Región San Martín (Perú).

METODOLOGÍA

DISEÑO

Para la metodología se utilizó un enfoque cuantitativo, que mide datos numéricos a través de la estadística objetiva (Piña-Ferrer, 2023). Además, corresponde a un diseño no experimental transversal, porque no manipula la variable y recogen los datos en un periodo de corto tiempo (Manterola et al., 2023; Mollo, 2023). El tipo de estudio corresponde al descriptivo, que mide una sola variable y especifica las características del objeto de estudio (Cvetkovic-Vega et al., 2021). Asimismo, el nivel de estudio fue básico, porque permite aumentar y comprender los conocimientos teóricos sobre un determinado fenómeno (Deroncele, 2022).

PARTICIPANTES

La población estuvo constituida por una Institución Educativa Nacional de nivel primaria de la provincia de Moyobamba – Región San Martín (Perú). Y, el proceso para

seleccionar la muestra fue el no probabilístico por conveniencia. Este tipo de muestreo se caracteriza por el juicio propio del investigador para seleccionar a los participantes (Hernández, 2021). En este sentido, se escogió como muestra a estos alumnos del segundo grado, porque presentaban mayor cantidad de situaciones a diferencia de otros grados; también, por la accesibilidad que se tuvo durante las prácticas preprofesionales y, porque se deseaba medir como los niños a esa edad reflejan sus emociones. Por tanto, la muestra correspondió a 73 participantes del segundo grado de primaria de tres secciones diferentes “A, B y C”, por ejemplo, el aula “A” contó con 26 estudiantes, la sección “B” 22 integrantes y el aula “C” 25 alumnos, que rondan entre 7 y 8 años de edad. Asimismo, respecto al sexo 38 son del género femenino y 35 masculinos. Por tanto, la muestra es un subgrupo de una población representativa del cual se recogen los datos (Vizcaíno et al., 2023).

INSTRUMENTO

El instrumento que se utilizó en este estudio corresponde al cuestionario “*EQI-YV Bar-On Emotional Quotient Inventory*”. Este instrumento fue adaptado de Ugarriza y Pajares (2005), y posee características tipo Likert con valores de (1, *muy rara vez*), (2, *rara vez*), (3, *a menudo*) y (4, *muy a menudo*), que mide la inteligencia emocional de niños a partir de 7 años y también adolescentes. En cuanto a la técnica que se utilizó fue la encuesta, que consiste en recolectar los datos de los participantes a través de un cuestionario en un solo momento (Herrera et al., 2022). El contenido del instrumento contó con 30 ítems, los cuales fueron adaptados a los objetivos y dimensiones del estudio, por ejemplo, para el primer objetivo específico se planteó el siguiente ítem: *Pienso que soy (la) mejor en todo lo que hago*. Para el segundo objetivo específico, el ítem adaptado fue: *Me molesto demasiado de cualquier cosa*. Y, para el tercer objetivo específico, el ítem fue: *Me importa lo que les sucede a las personas*. En la misma línea, el instrumento tomado de Ugarriza y Pajares (2005), contó con la revisión juicio de experto, ya que era necesario determinar la coherencia de los objetivos con las dimensiones y los ítems para no perder objetividad en los datos (Herrera et al., 2022). Asimismo, el instrumento alcanzó un coeficiente de confiabilidad Alfa de Cronbach de 0.77, ver Tabla 1. Este resultado de acuerdo a Soriano (2014) tiene una confiabilidad aceptable, porque se encuentra en el rango de 0.70 – 0.90. Por otra parte, para salvaguardar los datos de los estudiantes, se brindó a los tutores un consentimiento informado detallando el propósito del estudio y la participación voluntaria y anónima de los niños sin generar ningún riesgo o daño, con la libertad de abstenerse en participar en cualquier momento (Meo, 2010).

Tabla 1

Confiabilidad del instrumento

Confiabilidad Alfa de Cronbach

Escala de medición	Alfa de Cronbach
Instrumento para medir la inteligencia emocional	0.77

Nota: La tabla evidencia la confiabilidad Alfa de Cronbach.

PROCEDIMIENTOS

La investigación se realizó por etapas. Para la primera etapa, se inició con la comprensión del conocimiento teórico de la inteligencia emocional. El mismo que permitió seleccionar el instrumento “EQi-YV Bar-On Emotional Quotient Inventory” tomado de Ugarriza y Pajares (2005), quien en su investigación detalla que dicho instrumento puede ser desarrollado por niños a partir de los 7 años. En ese sentido, se procedió adaptar los ítems de acuerdo con el objetivo general de la investigación a través de un lenguaje sencillo y claro, que puedan entender. Para la segunda etapa, se comunicó a los directivos de la escuela la intención de realizar una encuesta a los estudiantes del segundo grado de primaria, para ello se presentó una documentación previa a nombre de la universidad, señalando los objetivos del estudio, los cuales fueron evaluados y autorizados por la directora. Además, porque en dicha escuela se realizaba las prácticas preprofesionales se pudo acceder con facilidad a las aulas del segundo grado de primaria. Para la tercera etapa, se realizó la aplicación del cuestionario, donde se ingresó al salón autorizado y se capacitó previamente a los niños en el llenado; se les indicó que significaba cada valor de la escala (1, muy rara vez), (2, rara vez), (3, a menudo) y (4, muy a menudo) a través de ejemplos para que no se confundan y puedan entender. Seguidamente, se les indicó que deberían estar atentos al orden de las preguntas que sería mencionadas en voz alta por el investigador, para ello, se hizo una lectura rápida de cada pregunta explicando brevemente el significado del ítem para su comprensión. Una vez capacitados, se procedió con la aplicación del marcado de la encuesta de 30 minutos por cada salón. Para la cuarta etapa, los datos del instrumento fueron pasados al software Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versión 26, que es un programa estadístico orientado para el análisis cuantitativo (International Business Machines [IBM], 2021). Y, para la quinta etapa se realizó la interpretación de los datos, la discusión de los resultados y la conclusión del estudio.

RESULTADOS

Estadísticos descriptivos

Los estadísticos descriptivos representados en la Tabla 2, se interpretan de acuerdo a los valores de la escala Likert (1, *muy rara vez*), (2, *rara vez*), (3, *a menudo*) y (4, *muy a menudo*). Los datos que se encuentran son los siguientes: *Escala y subescala*, lugar donde se indica el instrumento general y las dimensiones del estudio, *N*, que indica la muestra, el *Rango mínimo y máximo* que son los valores más pequeños y más grandes en un conjunto de datos, la *Media*, es la medida de tendencia central que indica el promedio de los datos y la *Desviación estándar*, que describe la dispersión de un conjunto con respecto a la media (Rendón-Macías et al., 2016).

Tabla 2

Estadísticos descriptivos

Escala y subescala	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
Escala general	73	2	4	3	,304
Se valora a sí mismo	73	2	4	3	,400
Autorregula sus emociones	73	1	4	3	,656
Interactúa con todas las personas	73	2	4	3	,534
N válido (por lista)	73				

Nota: La tabla presenta los estadísticos descriptivos.

De manera que, para este estudio se tomará como punto de partida la Media, donde se observa, que la escala general tiene un valor de 3 de la escala Likert, lo que significa que a menudo los estudiantes practican la inteligencia emocional. Para la dimensión, *Se valora así mismo* la media es de 3, indica con frecuencia, que aplican la inteligencia emocional para valorarse. También, para la dimensión *Autorregula sus emociones*, la media fue de 3, lo que significa que siempre los estudiantes hacen uso de la inteligencia emocional para autorregular sus emociones. Por último, para la tercera dimensión, *Interactúa con todas las personas*, la media fue de 3, lo que refleja que a menudo los estudiantes utilizan la inteligencia emocional para interactuar con todas las personas. De manera que, en un primer análisis la mayor cantidad de los datos se sitúan en el valor 3 de la escala Likert.

Niveles de inteligencia emocional

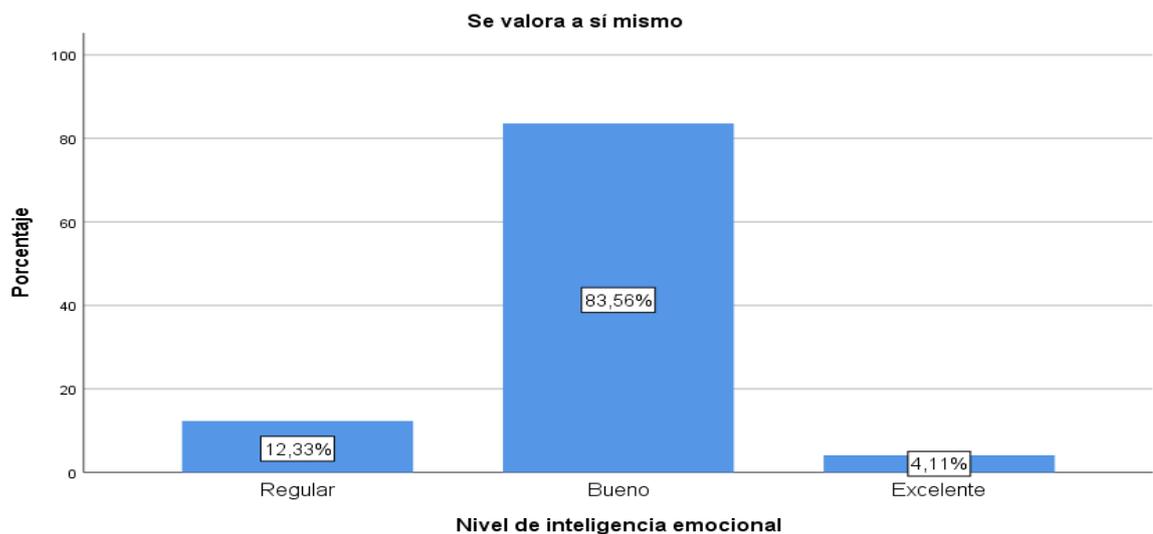
Se valora a sí mismo

Seguidamente, para describir el nivel de inteligencia emocional se realizó un análisis por dimensiones, tomando en consideración los siguientes indicadores de evaluación (Nivel deficiente, Nivel regular, Nivel bueno y Nivel excelente) a través del porcentaje según los datos. Para iniciar la primera dimensión *Se valora a sí mismo*,

representada en la Figura 4, se refleja que el 12,33% de los estudiantes presenta un nivel de inteligencia regular, el 83,56% bueno y 4,11% excelente. Este resultado demuestra que la mayoría de los estudiantes del segundo grado de nivel primaria tienen un nivel de inteligencia bueno.

Figura 4

Se valora así mismo



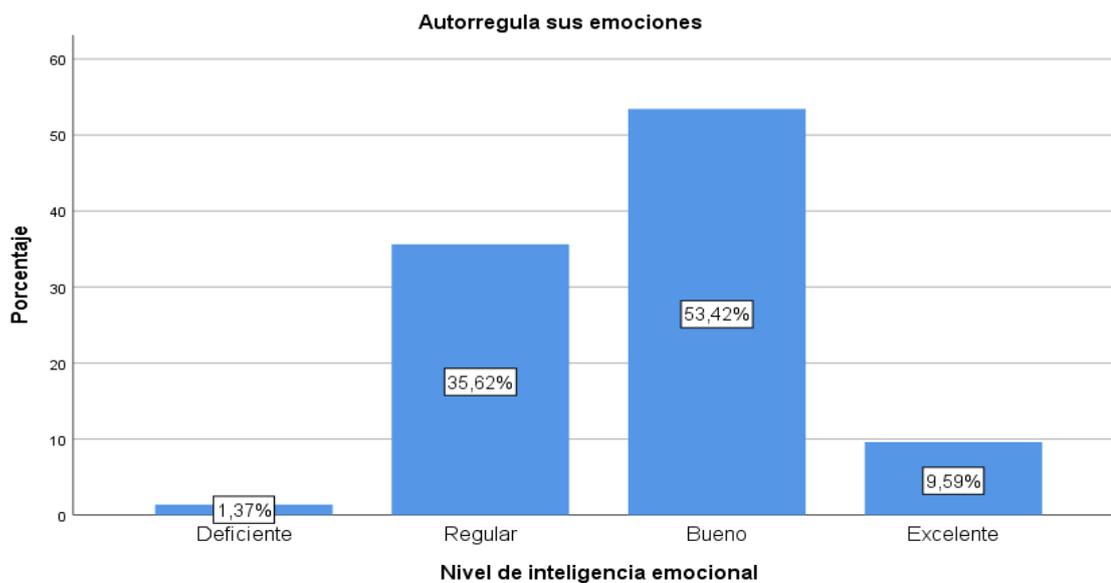
Nota: La figura representa el nivel de inteligencia emocional para valorarse así mismo.

Autorregula sus emociones

En la segunda dimensión *Autorregula sus emociones*, se evidencia que el 1,37% tiene un nivel de inteligencia deficiente, el 35,62% regular, el 53,42% bueno y 9,59% excelente, ver Figura 5. Este resultado demuestra que la mayoría de los estudiantes del segundo grado de nivel primaria tienen un nivel de inteligencia que ronda entre regular y bueno.

Figura 5

Autorregula sus emociones



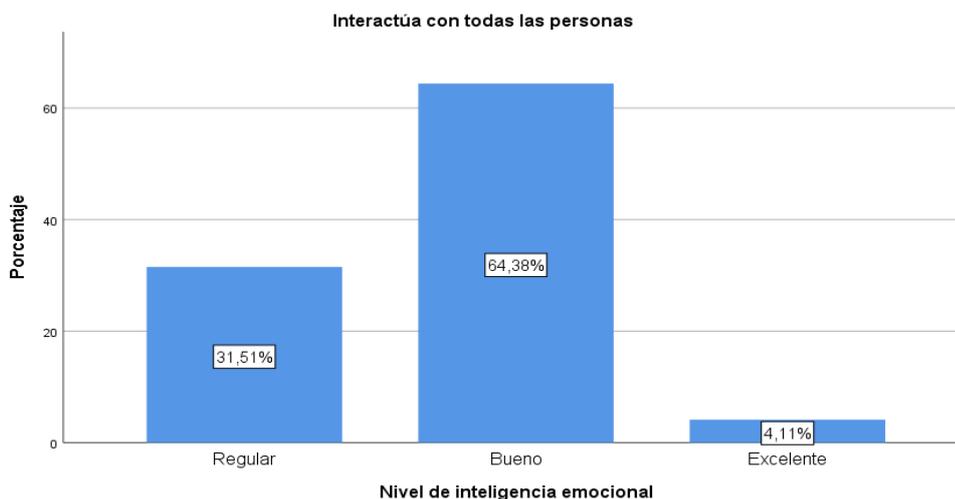
Nota: La figura representa el nivel de inteligencia emocional para autorregular las emociones.

Interactúa con todas las personas

En la tercera dimensión *Interactúa con todas las personas*, se evidencia que el 31,51% tiene un nivel de inteligencia regular, el 64,38% bueno y 4,11% excelente, ver Figura 6. Este resultado demuestra que la mayoría de los estudiantes del segundo grado de nivel primaria tienen un nivel de inteligencia bueno.

Figura 6

Interactúa con todas las personas



Nota: La figura representa el nivel de inteligencia emocional para interactuar con todas las personas.

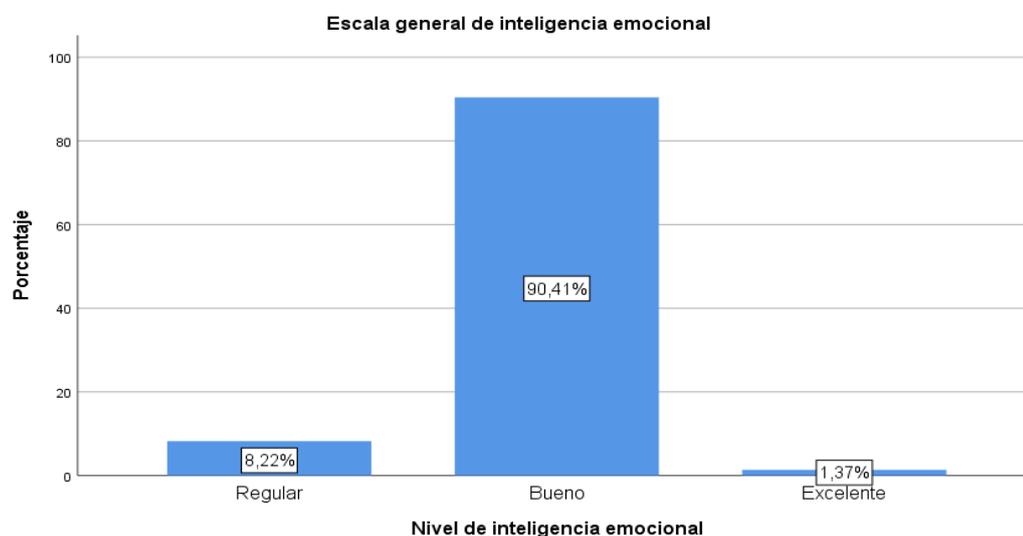
Escala general de inteligencia emocional

Finalmente, para la escala general de *Inteligencia emocional*, se evidencia que el 8,22% tiene un nivel de inteligencia regular, el 90,41% bueno y 1,37% excelente ver

Figura 7. Este resultado demuestra que la mayoría de los estudiantes del segundo grado de nivel primaria tienen un nivel de inteligencia bueno.

Figura 7

Escala general de inteligencia emocional



Nota: La figura representa el nivel de inteligencia emocional.

Diferencia de medias por sexo

Ahora bien, para la diferencia basada en el sexo, para la dimensión *Se valora así mismo*, las mujeres tienen un valor de media de 2,41 y los varones 2,47. Para la segunda dimensión, *Autorregula sus emociones*, el sexo femenino tiene un valor de media de 2,54 y para el sexo masculino 2,28. Para la tercera dimensión, *Interactúa con todas las personas*, las participantes mujeres alcanzaron un valor de media de 2,30. Y, los varones 2,21. Por último, de acuerdo a la escala general *Inteligencia emocional*, las mujeres tienen un valor de media de 2,39 y los varones 2,37, ver Tabla 3. Estos resultados indican que ambos sexos no tienen una diferencia significativa en cuanto a la inteligencia emocional.

Tabla 3

Diferencia de media por sexo

Diferencias de media por sexo

Sexo		Se valora así mismo	Autorregula sus emociones	Interactúa con todas las personas	Escala general
Femenino	N	35	35	35	35
	Media	2,41	2,54	2,30	2,39
Masculino	N	38	38	38	38
	Media	2,47	2,28	2,21	2,37

Nota: La tabla representa la diferencia de media en inteligencia emocional que tienen varones y mujeres.

Diferencia de media

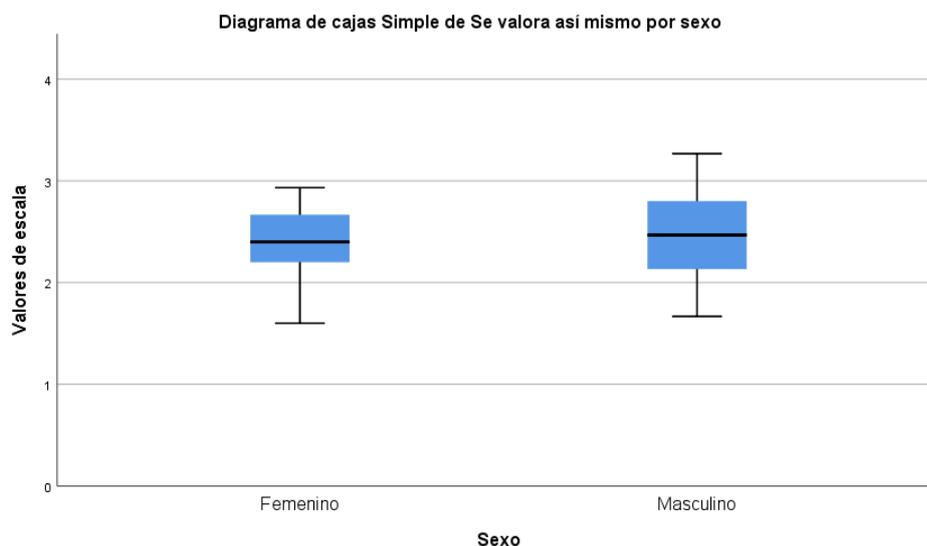
Para visualizar la Tabla 3 se presentará el diagrama de cajas simples en un análisis por dimensiones y por la escala general, para describir la diferencia de media por sexo.

Se valora así mismo

Para el diagrama de cajas por sexo se ingresó en el eje Y la dimensión *Se valora así mismo* y en el eje X el sexo de los participantes. Respecto a este procedimiento se tomará en cuenta los niveles de la escala: (1, *muy rara vez*), (2, *rara vez*), (3, *a menudo*) y (4, *muy a menudo*). Así, en el primer diagrama se identificó que para el sexo femenino la mediana se ubica entre el valor 2,41 que corresponde al valor (*rara vez*) de la escala. En cuanto a la forma de la caja se marca en la parte inferior el primer cuartil que deja por debajo el 75% de los casos. Y, para la parte superior el 25 % de los casos. Teniendo en cuenta esta distribución se puede decir que el 50% de los casos se encuentra dentro de la caja. Ahora para el caso de los varones la mediana se ubica entre el valor 2,47 valor 2 (*rara vez*) de la escala. En cuanto a la distribución de la caja la parte inferior el primer cuartil deja por debajo el 25% de los casos. Y, para la parte superior el 75% de los casos. Teniendo en cuenta esta distribución se puede decir que el 50% de los casos se encuentra dentro de la caja, ver Figura 8. De esta manera, los resultados indican que no hay una diferencia significativa tanto para hombres como mujeres, ya que ambos comparten el mismo valor de escala.

Figura 8

Diagrama de cajas por sexo para la dimensión se valora así mismo



Nota: La figura representa la diferencia de media que tienen varones y mujeres para valorarse así mismos.

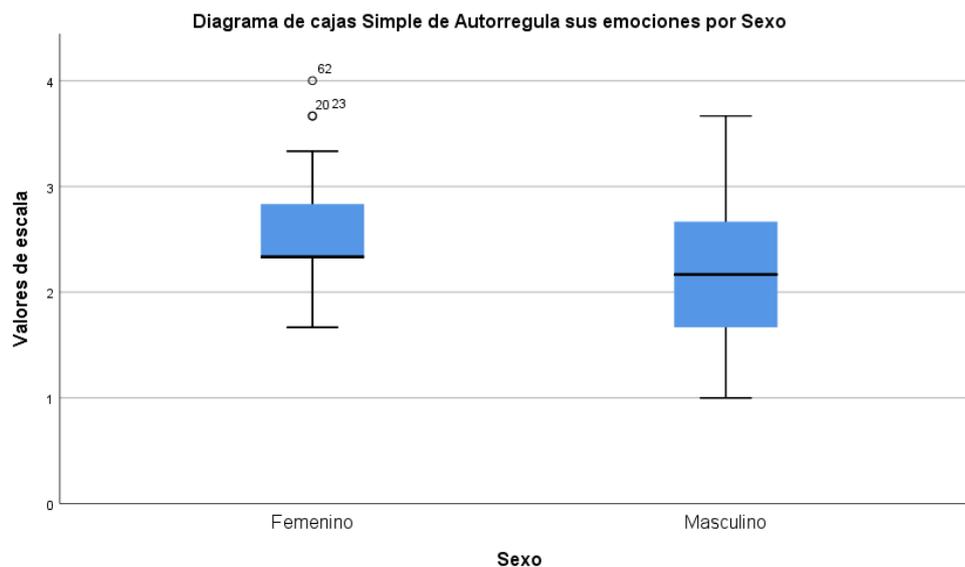
Autorregula sus emociones

Para el diagrama de cajas por sexo se ingresó en el eje Y la dimensión *se autorregula sus emociones* y en el eje X el sexo de los participantes. Así, en el primer

diagrama se identificó que para el sexo femenino la mediana se ubica entre el valor 2,54 (rara vez) de la escala. En cuanto a la forma de la caja se marca en la parte inferior el primer cuartil que deja por debajo el 75% de los casos. Y, para la parte superior el 25 % de los casos. Teniendo en cuenta esta distribución se puede decir que el 50% de los casos se encuentra dentro de la caja. Además, se observa valores atípicos que pueden indicar que la distribución de los datos no sigue un reparto normal o que existe una variabilidad inusual. Ahora para el caso de los varones la mediana se ubica entre el valor 2,28 (rara vez) de la escala. En cuanto a la distribución de la caja la parte inferior el primer cuartil deja por debajo el 25% de los casos. Y, para la parte superior el 75% de los casos. Teniendo en cuenta esta distribución se puede decir que el 50% de los casos se encuentra dentro de la caja, ver Figura 9. De esta manera, los resultados indican que no hay una diferencia significativa para hombres como mujeres, ya que ambos comparten el mismo valor de escala.

Figura 9

Diagrama de cajas por sexo para la dimensión autorregula sus emociones



Nota: La figura representa la diferencia de media que tienen varones y mujeres para autorregular sus emociones.

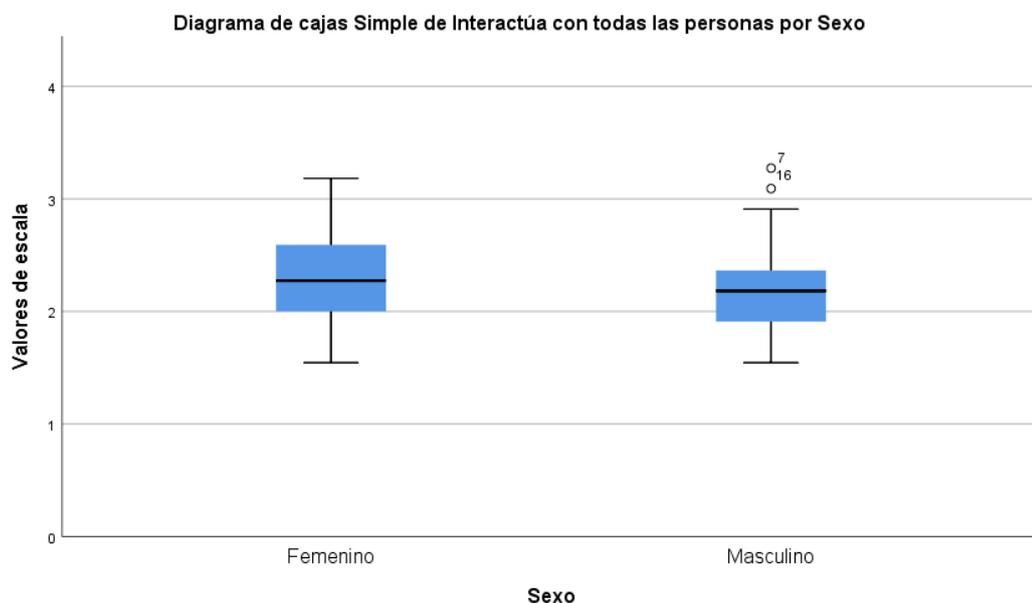
Interactúa con todas las personas

Para el diagrama de cajas por sexo se ingresó en el eje Y la dimensión interactúa con todas las personas y en el eje X el sexo de los participantes. Respecto a este procedimiento los niveles de la escala son (1, muy rara vez), (2, rara vez), (3, a menudo) y (4, muy a menudo). Así, en el primer diagrama se identificó que para el sexo femenino la mediana se ubica entre el valor 2,30 (rara vez) de la escala. En cuanto a la forma de la caja se marca en la parte inferior el primer cuartil que deja por debajo el 25% de los casos.

Y, para la parte superior el 75 % de los casos. Tomando en cuenta esta distribución se puede decir que el 50% de los casos se encuentra dentro de la caja. Para el caso de los varones la mediana se ubica entre el valor 2,21 (rara vez) de la escala. En cuanto a la distribución de la caja la parte inferior el primer cuartil deja por debajo el 25% de los casos. Y, para la parte superior el 75% de los casos. Al respecto de esta distribución se puede decir que el 50% de los casos se encuentra dentro de la caja. Además, se observa valores atípicos que pueden indicar que la distribución de los datos no sigue un reparto normal o que existe una variabilidad inusual, ver Figura 10. De esta manera, los resultados indican que no hay diferencia significativa en varones y mujeres, ya que ambos comparten el mismo valor de escala.

Figura 10

Diagrama de cajas por sexo para la dimensión interactúa con todas las personas



Nota: La figura representa la diferencia de media que tienen varones y mujeres para interactuar con todas las personas.

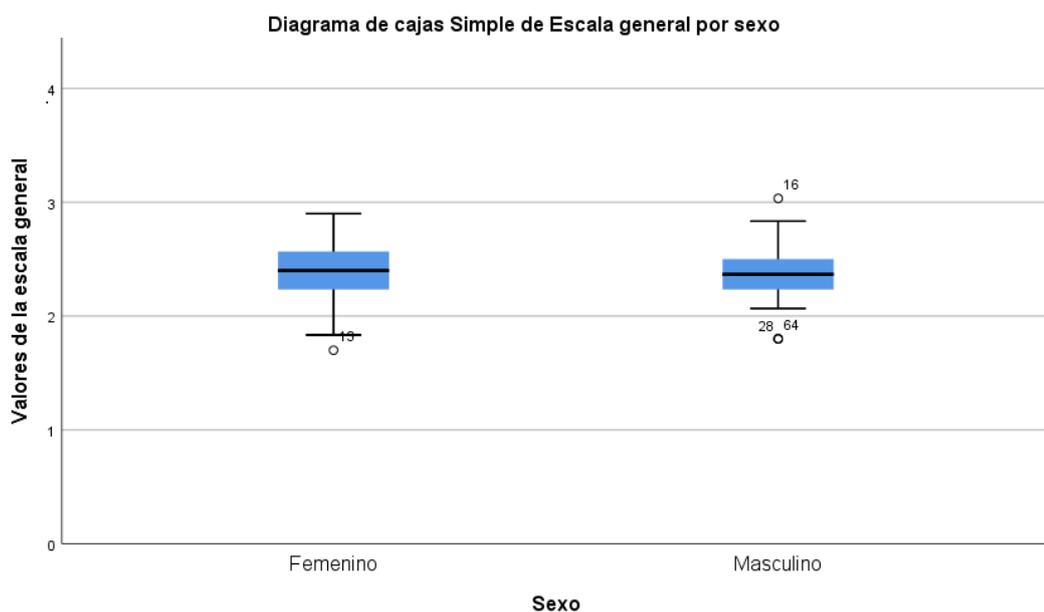
Escala general de inteligencia emocional

Para el diagrama de cajas por sexo se ingresó en el eje Y la escala general de inteligencia emocional y en el eje X el sexo de los participantes. Respecto a este procedimiento los niveles de la escala son (1, muy rara vez), (2, rara vez), (3, a menudo) y (4, muy a menudo). Así, en el primer diagrama se identificó que para el sexo femenino la mediana se ubica entre el valor 2,39 (rara vez) de la escala. En cuanto a la forma de la caja se marca en la parte inferior el primer cuartil que deja por debajo el 25% de los casos. Y, para la parte superior el 75 % de los casos. Teniendo en cuenta esta distribución se puede decir que el 50% de los casos se encuentra dentro de la caja. Además, se observa

valores atípicos que pueden indicar que la distribución no es normal o que existe una variabilidad inusual. Para el caso de los varones la mediana se ubica entre el valor 2,37 (rara vez) de la escala. En cuanto a la distribución de la caja, la parte inferior el primer cuartil deja por debajo el 25% de los casos. Y, para la parte superior el 75% de los casos. Respecto a esta distribución se puede decir que el 50% de los casos se encuentra dentro de la caja. Además, se observa valores atípicos que pueden indicar que la distribución de los datos no es normal o que existe una variabilidad inusual, ver Figura 11. De esta manera, los resultados indican que no hay una diferencia significativa para hombres como mujeres, ya que ambos comparten el mismo valor de escala.

Figura 11

Diagrama de cajas por sexo para la escala general



Nota: La figura representa la diferencia de media que tienen varones y mujeres en la inteligencia emocional.

DISCUSIÓN

El objetivo de este estudio fue describir los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de segundo grado de primaria de una Institución Educativa Pública en la provincia de Moyobamba – Región San Martín (Perú). Asimismo, para exponer de manera exacta los hallazgos más destacados del estudio, la discusión se iniciará realizando un análisis de las dimensiones que forman parte del área de personal, los cuales en la enseñanza de la inteligencia emocional desempeñan un papel importante (MINEDU, 2016). Ya que, la inteligencia emocional es la habilidad que ayuda a valorar, entender, percibir y expresar las emociones, los pensamientos y los sentimientos propios de las

demás personas, así como tener la capacidad de regular la conducta y favorecer las relaciones interpersonales (Mayer y Salovey, 1997).

Los resultados de este estudio muestran que el 83,56% los estudiantes tienen un buen nivel de inteligencia emocional en la dimensión "Se valora a sí mismo", lo que refleja una sólida capacidad de autoconocimiento. Comparando con el estudio de Quiroga et al., (2021) cuyo objetivo fue describir la construcción de la identidad personal en niños y adolescentes mediante un análisis de narrativas autobiográficas, ambos estudios coinciden en que el reconocimiento personal comienza en la infancia. Aunque la metodología de Quiroga fue cualitativa y la nuestra cuantitativa, ambos confirman la importancia del desarrollo temprano del autoconocimiento para una adaptación efectiva. Además, presentan una adaptabilidad sólida que les ha permitido integrarse a distintos grupos sociales, comprendiendo que toda persona es valiosa (Feraco et al., 2023). En contraste con los hallazgos de este estudio, la investigación de Torres (2023) revela una carencia significativa de inteligencia emocional en estudiantes de primaria del contexto peruano. El estudio, cuyo objetivo fue determinar la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de instituciones públicas de Tarma, encontró que un 64.8% de los escolares presentan niveles bajos de inteligencia emocional. Al mismo tiempo, Chiroque (2023) cuyo objetivo fue determinar el nivel de inteligencia emocional en los estudiantes de primaria y con una metodología cuantitativa muestra que un 69.23% de los estudiantes en contextos rurales del Perú también presentan altos niveles de inteligencia emocional. Esto refuerza la idea de que pertenecer a un colegio rural no es necesariamente un factor que limite el desarrollo de estas competencias emocionales.

Para la segunda dimensión, "Autorregula sus emociones", los resultados indicaron que el 53,42% de los alumnos tienen un buen nivel de inteligencia emocional, lo que sugiere que logran manejar sus emociones de manera adecuada, evitando respuestas impulsivas y priorizando la reflexión antes de actuar (Wiechert et al., 2023). Este hallazgo es relevante, ya que la regulación emocional es fundamental para un desarrollo equilibrado en el entorno escolar. Sin embargo, en contraste con estos resultados, el estudio de Avendaño (2023), cuyo objetivo fue determinar la relación entre inteligencia emocional y ansiedad en estudiantes de primaria, muestra que existe una relación significativa entre ambas variables. La metodología aplicada incluyó una muestra de 342 estudiantes de ambos sexos, a quienes se les aplicó el Inventario de Cociente Emocional de Baron Ice y la Lista de Chequeo Conductual de Ansiedad de Ida Alarcón. Los resultados revelaron que un 57.1% de los estudiantes presentaba niveles promedio de

ansiedad y un 20% niveles altos de estrés, lo que dificulta la autorregulación emocional en esos estudiantes. Asimismo, Carreño (2023), en su investigación correlacional, encontró que un 25.2% de los estudiantes evaluados tenía un nivel bajo de inteligencia emocional, lo que afecta directamente la capacidad de manejar conflictos y genera situaciones de violencia escolar.

Aunque ambos estudios coinciden en señalar la ansiedad y el estrés como factores que limitan la capacidad de autorregulación emocional, es importante reconocer que no son las únicas variables que afectan la inteligencia emocional. Factores como el contexto familiar, la carga académica y las relaciones interpersonales también juegan un papel importante en el desarrollo emocional de los estudiantes, por lo que es necesario abordar estos aspectos en futuras investigaciones para comprender mejor el problema.

Para la tercera dimensión, "Interactúa con todas las personas," se identificó un 64,38% de estudiantes que tienen un buen nivel de inteligencia emocional, lo que sugiere que estos niños desarrollan relaciones saludables dentro de la comunidad educativa (McCready et al., 2023). Este hallazgo es relevante, ya que la interacción efectiva con los demás es crucial para el desarrollo emocional y social de los niños. En apoyo a esta idea, Zuñiga (2023) realizó un estudio donde el 63% de los estudiantes reportó que sus profesores contribuyen a crear un ambiente adecuado, mejorando así su capacidad de interacción. Por otro lado, el estudio de Cevallos et al. (2023) tuvo como objetivo desarrollar la inteligencia emocional en niños de 4 años mediante juegos tradicionales. Se utilizó un diseño longitudinal y experimental, evaluando a una muestra de 19 niños a través de una ficha de observación basada en el test de inteligencia emocional de Mayer, Salovey y Caruso (MSCEIT). Los resultados mostraron que un 32.75% de los estudiantes carecían de habilidades emocionales, lo que llevó a la intervención a través de juegos, evidenciando un incremento significativo en la percepción emocional y el manejo de emociones. Estos estudios presentan perspectivas diferentes sobre el desarrollo de la inteligencia emocional, sugiriendo que las habilidades interpersonales pueden ser mejoradas mediante intervenciones adecuadas. La clave radica en ofrecer un entorno educativo que fomente la tolerancia, el respeto, la empatía, el compañerismo, la solidaridad y la responsabilidad (Hanife y Şerife, 2023). Así, se destaca la importancia de integrar estrategias efectivas en la enseñanza para el desarrollo emocional de los estudiantes.

También, para los resultados de la escala general de Inteligencia emocional, se indica que el 90,41% de los estudiantes tienen un nivel bueno. Asimismo, en cuanto a los

estadísticos descriptivos a menudo aplican la inteligencia emocional en su vida. Este resultado, contradice la teoría consultada en el planteamiento del problema, en la que de acuerdo con Wang et al. (2023) señaló una serie de situaciones negativas como insultos, agresiones físicas, baja autoestima, entre otros que indicaban la existencia de una falta de inteligencia emocional en los escolares de primaria (Cha y Song, 2024; Domond et al., 2023; Wiechert et al., 2023). A todo esto, se entiende que habrá algunos casos de estudiantes que no están tomando en cuenta la enseñanza de las emociones y que no tienen un acompañamiento adecuado (Toledo, 2023). Sin embargo, en este estudio al ser descriptivo, se desconoce de manera profunda si los profesores encargados de las tres secciones del segundo grado de primaria aplican las mismas estrategias para fortalecer la inteligencia emocional o si los estudiantes han adquirido estas habilidades desde casa, puesto que demuestran tener un buen nivel de inteligencia emocional (Yin et al., 2023).

En relación con la diferencia de la inteligencia emocional por sexo, el análisis de las dimensiones "Se valora a sí mismo," "Autorregula sus emociones," e "Interactúa con todas las personas," así como el resultado general, no reveló diferencias significativas entre los grupos masculino y femenino. Ambos presentaron puntuaciones similares en la escala Likert, lo que indica que rara vez aplican la inteligencia emocional en sus interacciones y autorregulación emocional. Este hallazgo contrasta con el estudio de Dahua (2023), que evaluó los componentes de la inteligencia emocional en niños y adolescentes institucionalizados de 7 a 17 años en la Fundación Jardín del Edén, Panzaleo. En su investigación, se observó que las niñas manifestaron una mayor capacidad de inteligencia emocional en comparación con los niños. Es importante considerar que cada niño es único y su desarrollo emocional puede estar influenciado por diversos factores, como el entorno familiar y social. Dahua (2023) sugiere que las participantes del sexo femenino pueden haber recibido más estímulos que contribuyen a la formación de una personalidad sólida, lo que se alinea con las teorías de Vygotsky (1995), que enfatizan la importancia del contexto social en el aprendizaje y el desarrollo emocional. Sin embargo, en el contexto de nuestra investigación, ambos sexos presentaron un promedio similar en las dimensiones evaluadas.

CONCLUSIÓN

Respecto a los análisis mencionados, se logra dar respuesta al objetivo general, describir los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de segundo grado de primaria de una Institución Educativa Pública en la provincia de Moyobamba – Región San Martín. En la que se concluye que el 90,41% de los estudiantes pertenecientes al

segundo grado de nivel primaria tienen un nivel de inteligencia emocional bueno, 8,22% regular y 1,37% bueno. Lo que refleja que la mayoría de los estudiantes poseen un adecuado nivel de inteligencia emocional respecto a las capacidades, se valora a sí mismo, autorregula sus emociones e interactúa con todas las personas.

Para la capacidad se valora a sí mismo del área de personal correspondiente al primer objetivo específico, el 83,56% de los estudiantes del segundo grado de nivel primaria tienen un nivel de inteligencia emocional bueno, 12,33% regular y 4,11% excelente. Lo que revela que la mayoría los estudiantes poseen un adecuado nivel de inteligencia emocional para reflexionar sobre sus cualidades, valores y creencias que los hacen ser sujetos únicos. Asimismo, sobre sus fortalezas, debilidades y motivaciones que los impulsan aceptar sus errores y superarlos para seguir adelante en la búsqueda de sus deseos personales. Por tanto, valorarse así mismo es una inteligencia emocional intrapersonal que va a permitir tener un autoconcepto personal adecuado para convivir en armonía.

Seguidamente, en cuanto a la capacidad autorregula sus emociones que corresponde al segundo objetivo específico, se concluye que el 53,42% tiene un nivel de inteligencia emocional bueno, 35,62% regular, 1,37% deficiente y 9,59% excelente. Lo que refleja que la mayoría de los estudiantes han alcanzado un adecuado nivel de inteligencia emocional para regular sus emociones y mantener un buen estado de ánimo frente a sus docentes y compañeros. Sin embargo, existe una minoría de alumnos que presentan un nivel deficiente, por lo que la escuela debería atender el caso de estos niños, ya que si no se corrige pueden representar en el futuro un problema, por tanto, se sugiere un monitoreo constante y acciones inmediatas que ayuden a estos estudiantes mejorar el nivel de su inteligencia.

Y, para la capacidad interactúa con todas las personas correspondiente al tercer objetivo específico, se concluye que el 64,38% de los estudiantes tiene un nivel de inteligencia emocional bueno, 31,51% regular y 4,11% excelente. Lo que refleja que la mayoría han alcanzado un adecuado nivel para relacionarse con otras, dando a suponer que no tienen problemas para comunicarse y trabajar en equipo. Por tanto, interactuar con otras personas es una inteligencia emocional interpersonal que va a permitir una convivencia armoniosa.

Finalmente, en la diferencia por sexo masculino y femenino se concluye que no se encontró ninguna diferencia significativa, ya que los hombres como las mujeres presentan los mismos resultados situándose dentro del valor dos de la escala Likert. No

obstante, queda abierta la posibilidad de medir o analizar a los sexos por separado para conocer detalles más personales de la inteligencia emocional en su vida, para que los resultados ayuden a comprender mejor la diferencia que tienen los varones y las mujeres sobre sus emociones.

REFERENCIAS

- Aderibigbe, S., Idriz, M., Alzouebi, K., AlOthman, H., Hamdi, W., & Companioni, A. A. (2023). Fostering Tolerance and Respect for Diversity through the Fundamentals of Islamic Education. *Religions, 14*(2).
<https://doi.org/10.3390/rel14020212>
- Agnesiana, B., Susanto, S., Mahendika, D., Rumfot, S., & Sukmawati, E. (2023). The Analysis of Teacher Efforts to Developing Students Interpersonal and Intrapersonal Intelligence in Learning Activities. *Journal on Education, 5*(4), 11661-11666. <https://www.jonedu.org/index.php/joe/article/view/2119>
- Agnoli, S., Mastria, S., Mancini, G., Corazza, G., Franchin, L., & Pozzoli, T. (2023). The Dynamic Interplay of Affective, Cognitive and Contextual Resources on Children's Creative Potential: The Modulatory Role of Trait Emotional Intelligence. *Journal of Intelligence, 11*(1).
<https://doi.org/10.3390/jintelligence11010011>
- Alharbi, M., & Jamilah, R. (2023). Insight into the Role of Interaction in Language Acquisition: Vygotsky's Interactionist Theory of Language. *Arab World English Journal (AWEJ), 14*(2). <https://doi.org/10.2139/ssrn.4497562>
- Álvarez, C., & Szücs, D. (2023). The relation of school achievement with self-esteem and bullying in Chilean children. *Current Psychology, 42*(27), 23480-23494.
<https://doi.org/10.1007/s12144-022-03409-z>
- Alzoubi, H., & Aziz, R. (2021). Does Emotional Intelligence Contribute to Quality of Strategic Decisions? The Mediating Role of Open Innovation. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity, 7*(2), 130.
<https://doi.org/10.3390/joitmc7020130>
- Arcaya, M., Llanos, L. y Chamorro, C. (2022). *Aprendizaje cooperativo y el logro de aprendizajes en los estudiantes del área desarrollo personal y ciudadanía de CEBA "Juan José Crespo y Castillo" Ambo -2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Hermilio Valdizán].
<http://repositorio.unheval.edu.pe/handle/20.500.13080/7207>
- Arteaga-Cedeño, W., Carbonero-Martín, M., Martín-Antón, L. y Molinero-González, P. (2024). La Inteligencia Emocional Fortalece el Perfil Competencial del Profesorado Estratégico. *Revista de Psicología y Educación, 19*(1), 55.
<https://doi.org/10.23923/rpye2024.01.250>

- Avendaño, M. (2023). *Inteligencia emocional y ansiedad en estudiantes de educación primaria de dos colegios nacionales de Villa El Salvador* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Perú].
<http://repositorio.autonoma.edu.pe/handle/20.500.13067/2205>
- Baker, R., Puzi, N., Saudi, N., Zahari, H., Sallehudin, H., Zainol, N., & Selamat, M. (2024). The Influenced of Work-life Balance on Emotional Intelligence, Depression, Anxiety, and Stress. *Kurdish Studies*, 12(1), 43-57.
<https://kurdishstudies.net/menu-script/index.php/KS/article/view/544>
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Acción*. Martínez Roca.
- Bardelli, N., Huertas, J., & Castillejo, I. (2023). The Importance of Socio-Affective Relationships in Educational Contexts: Validation of a Closeness-Conflict Scale and a Motivational Communication Scale. *International Journal of Educational Psychology*, 12(2), 149-177. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1395954>
- Bar-On, R. (1996). *Inteligencia Emocional*. Prentice Hall.
- Bayne, H., Swank, J., & Gage, N. (2024). A critical review of empathy assessments for children ages 3–12. *Psychology in the Schools*, 61(2), 739-767.
<https://doi.org/10.1002/pits.23082>
- Bhargava, S. (2023). A study on Happiness, Emotional Intelligence and Spirituality among Young Adults. *International Journal of Interdisciplinary Approaches in Psychology*, 1(4), 1-20.
<https://psychopediajournals.com/index.php/ijiap/article/view/104>
- Bhuller, M., Dahl, G., Løken, K., & Mogstad, M. (2024). Domestic Violence Reports and the Mental Health and Well-Being of Victims and Their Children. *Journal of Human Resources*, 59(1), 152-S186. <https://doi.org/10.3368/jhr.1222-12698R1>
- Braswell, C. (2023). *The Lived Experiences of Elementary School Teachers' Implementation of Social-Emotional Learning: Transitions from In-Person and Remote Settings* [Thesis the licentiate, John's University].
https://eric.ed.gov/?q=Social+person&ff1=dtySince_2023&id=ED631670
- Bräuninger, I., & Rösli, P. (2023). Promoting social-emotional skills and reducing behavioural problems in children through group psychomotor therapy: A randomized controlled trial. *The Arts in Psychotherapy*, 85, 102051.
<https://doi.org/10.1016/j.aip.2023.102051>

- Buitrago, E., Camacho, N. y Cardona, E. C. (2024). *Las habilidades socioemocionales y su relación con la convivencia escolar en escuelas de básica primaria* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Pereira].
<https://hdl.handle.net/10785/15924>
- Buitrago, L., Rodríguez, M., & Castillo, P. (2023). Impact of Intercultural Roots on the Strengthening of Peaceful Coexistence. *Revista Científica Interdisciplinaria Investigación y Saberes*, 13(1).
http://revistasdigitales.utelvt.edu.ec/revista/index.php/investigacion_y_saberes/article/view/198
- Burgos, F. y Medina, I. (2023). Niveles de inteligencia emocional en tiempos del Sars cov-2 en estudiantes de primaria en el colegio parroquial san pancracio de soledad. *Revista Educación Física, Deporte y Salud*, 6(11), 1-18.
<https://doi.org/10.15648/redfids.11.2023.3745>
- Calp, Ş. (2020). Peaceful and Happy Schools: How to Build Positive Learning Environments? *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(4), 311-320. <https://iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/1073>
- Carreño, C. (2023). *Niveles de inteligencia emocional de los alumnos de 5to y 6to grado de la Institución Educativa Primaria Estatal—Querecotillo, 2016* [Tesis de licenciatura, Universidad San Pedro].
<http://repositorio.usanpedro.edu.pe//handle/20.500.129076/23197>
- Castillo, H. (2023). *Inteligencia emocional, depresión y estrés en niños y niñas estudiantes de primaria durante la pandemia por COVID-19 en el Arenal, Hidalgo* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo].
<http://200.57.56.70:8080/xmlui/handle/231104/3133>
- Castro, M. y Fernández, B. (2020). Habilidades sociales en niños de nivel primaria en una red educativa rural multigrado. *Revista de Investigación de la Facultad de Humanidades*, 8(2). <https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.469>
- Cevallos, A., Gavilanes, F. y Ayala, D. (2023). Desarrollo de la inteligencia emocional a través de juegos tradicionales en el sub nivel inicial 2. *Revista Ciencia e Investigación*, 8(2), 117-128.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8970715>
- Cha, M., & Song, H. (2024). Focusing attention on others' negative emotions reduces the effect of social relationships on children's distributive behaviors. *PLOS ONE*, 19(2), e0295642. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0295642>

- Chaves, D., & Narváez-Burbano, H. (2023). Approaches to the study of sociocultural deprivation from the systems: School, family and community. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 65-78. <https://doi.org/10.21500/22563202.5735>
- Chiroque, V. (2023). *Inteligencia emocional en estudiantes de 4° grado de primaria de la I.E N°. 14638, El Ingenio, distrito de Buenos Aires, Morropón* [Tesis de licenciatura, Universidad de Piura]. <https://repositorio.unp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12676/4812/EDPR-CHI-YAR-2023.pdf?sequence=1>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2022). *Educación en tiempos de pandemia: Una oportunidad para transformar los sistemas educativos en América Latina y el Caribe*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/e66c7b0e-41da-4a4a-be97-543097fccfb1/content>
- Corbit, J., Dockrill, M., Hartlin, S., & Moore, C. (2023). Intuitive Cooperators: Time Pressure Increases Children's Cooperative Decisions in a Modified Public Goods Game. *Developmental Science*, 26(4). <https://doi.org/10.1111/desc.13344>
- Cortez, M. (2023). *Inteligencia emocional y agresividad en adolescentes escolarizados de la parroquia Izamba* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/4315>
- Covarrubias, M. (2023). Conocimiento y práctica de valores éticos y morales en tres escuelas primarias en las zonas conurbadas de Chilpancingo Guerrero. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1). <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.223>
- Cvetkovic-Vega, A., Maguiña, J., Soto, A., Lama-Valdivia, J. y López, L. (2021). Estudios transversales. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 21(1), 179-185. <https://doi.org/10.25176/rfmh.v21i1.3069>
- Dahua, A. (2023). *Inteligencia emocional en niños y adolescentes institucionalizados de la Fundación Jardín del Edén* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. <https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/4277>
- Demetriou, A., Spanoudis, G., Christou, C., Greiff, S., Makris, N., Vainikainen, M., Golino, H., & Gonida, E. (2023). Cognitive and personality predictors of school performance from preschool to secondary school: An overarching model. *Psychological Review*, 130(2), 480-512. <https://doi.org/10.1037/rev0000399>

- Deng, X., Chen, S., Li, X., Tan, C., Li, W., Zhong, C., Mei, R., & Ye, M. (2023). Gender differences in empathy, emotional intelligence and problem-solving ability among nursing students: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, *120*, 105649. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105649>
- Deroncele, A. (2022). Competencia epistémica: Rutas para investigar. *Revista Universidad y Sociedad*, *14*(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000100102
- Dewaele, J. (2021). Multilingualism and trait emotional intelligence: An exploratory investigation. *International Journal of Multilingualism*, *18*(3), 337-351. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1571065>
- Dhondt, A., Van keer, I., Van der Putten, A., & Maes, B. (2023). Analysis of early expressive communicative behaviour of young children with significant cognitive and motor developmental delays. *British Journal of Learning Disabilities*, *51*(1), 24-37. <https://doi.org/10.1111/bld.12440>
- Domínguez, A., & Franco, J. (2024). La inteligencia emocional del docente como mejora de prácticas educativas. *Alternancia - Revista de Educación e Investigación*, *6*(10). <https://revistaalternancia.org/index.php/alternancia/article/view/1242>
- Domond, P., Orri, M., Vergunst, F., Bouchard, S., Findlay, L., Kohen, D., Hébert, M., Vitaro, F., Tremblay, R., Geoffroy, M., & Côté, S. (2023). Childhood Abuse, Intimate Partner Violence in Young Adulthood, and Welfare Receipt by Midlife. *Pediatrics*, *151*(3), e2022057379. <https://doi.org/10.1542/peds.2022-057379>
- Duca, S., Ursu, A., Bogdan, I., & Rusu, P. (2023). Emotions and Emotion Regulation in Family Relationships. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensional*, *15*(2), 114-131. <https://doi.org/10.18662/rrem/15.2/724>
- Estrada, M., Monferrer, D., Rodríguez, A., & Moliner, Á. (2021). Does Emotional Intelligence Influence Academic Performance? The Role of Compassion and Engagement in Education for Sustainable Development. *Sustainability*, *13*(4), 1721. <https://doi.org/10.3390/su13041721>
- Evans, M., Hopkins, J., Lavigne, V., & Gouze, R. (2023). Preschool predictors of loneliness in school-age children. *Social Development*, *32*(3), 905-921. <https://doi.org/10.1111/sode.12676>

- Farrell, E. (2020). Researching Lived Experience in Education: Misunderstood or Missed Opportunity? *International Journal of Qualitative Methods*, 19, 1609406920942066. <https://doi.org/10.1177/1609406920942066>
- Feraco, T., Casali, N., Ganzit, E., & Meneghetti, C. (2023). Adaptability and emotional, behavioural and cognitive aspects of self-regulated learning: Direct and indirect relations with academic achievement and life satisfaction. *British Journal of Educational Psychology*, 93(1), 353-367. <https://doi.org/10.1111/bjep.12560>
- Ferdi, M., & Maemonah, M. (2023). Effectiveness of Experiential Learning Based on Multiple Intelligence to Increase MI Student Learning Interest. *Learning Interest. Ideguru: Jurnal Karya Ilmiah Guru*, 9(1), 165-173. <https://jurnal-dikpora.jogjapro.go.id/index.php/jurnalideguru/article/view/782>
- Fernández, L. (2020). La violencia: ¿Un problema de salud mental en el Perú? *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 20(3), 530-531. <https://doi.org/10.25176/rfmh.v20i3.2298>
- Fernández, P. y Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación*, 1(1), 31-46. <https://ri.iberomx.com/handle/iberomx/6043>
- Flores, M. (2023). La inteligencia emocional en la práctica pedagógica. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(29), 1246 – 1260. <https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/998>
- Flores, Y. y Peña, D. (2024). *Talleres de habilidades sociales para desarrollar la capacidad “Interactúa con todas las personas” en niños del nivel inicial-Lambayeque 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Pedro Ruiz Gallo]. <http://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/12748>
- Floyd, K., Debrot, A., Horan, S., Hesse, C., & Woo, N. (2023). Affectionate communication, health, and relationships. *Personal Relationships*, 30(1), 44-75. <https://doi.org/10.1111/pere.12444>
- Forcadell-Díez, L., Juárez Martínez, O., Abiétar, D., López, M., Sánchez-Martínez, F., & Perez, G. (2023). Healthy and Equitable Interpersonal Relationships, Health Inequalities and Socio-Educational Interventions: A Conceptual Framework for Action. *Journal of School Health*, 93(6), 521-532. <https://doi.org/10.1111/josh.13318>
- Frisancho, A., Aliaga, J. y Peña-Calero, N. (2020). Empatía, inteligencia emocional y tolerancia a la diversidad en estudiantes de educación de una universidad pública

- peruana. *Revista de Investigación en Psicología*, 23(2), 131-147.
<https://doi.org/10.15381/rinvp.v23i2.19237>
- Gardner, H. (2005). *Las inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Gaspar, T., Cerqueira, A., Guedes, F., & Matos, M. (2022). Parental Emotional Support, Family Functioning and Children's Quality of Life. *Psychological Studies*, 67(2), 189-199. <https://doi.org/10.1007/s12646-022-00652-z>
- Gavaldón, E. y Ambrosy, I. (2023). Educación para el bien común, o la educación como bien común. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 53(1), 7-13.
<https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.538>
- Ghassemi, S., Rahmatian, R., Safa, P., & Shairi, H. (2023). Study of the Correlation between Learner Autonomy and Multiple Intelligence. *The International Journal of Humanities*, 30(1), 59-73. <http://ejh.modares.ac.ir/article-27-63743-en.html>
- Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Gomez, A., & Hardy, A. (2022). How Build Back Better Advances Racial Equity in Child Care and Early Education. En *Center for Law and Social Policy, Inc. (CLASP)*. <https://eric.ed.gov/?id=ED621948>
- Gómez, I., Gallardo-Montes., Ballesta-Claver, J., & Ayllón, F. (2023). Assessing Self-Concept in Children (Aged 5–7) with Functional Dyslalia. *Children*, 10(7), 1238. <https://doi.org/10.3390/children10071238>
- Haber-Curran, P., & Williamson, E. (2024). Emotional intelligence frameworks in leadership education. *Wiley*, 25–36.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/yd.20578>
- Hamzavi, R., Sharifi, H., Kalantari, S., & Imani, S. (2023). Iranian University EFL Students' Cognitive Appraisals of Control and Value, Learning-Related Achievement Emotions, and Academic Achievement. *MEXTESOL Journal*, 47(3). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1408132>
- Hanife, A., & Şerife, Z. (2023). Social-Emotional Development in Primary School Guidance Curriculum: *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 13(2).
<https://www.ijocis.com/index.php/ijocis/article/view/ijocis.2023.016>
- Harrington, E., Trevino, S., Lopez, S., & Giuliani, N. (2020). Emotion regulation in early childhood: Implications for socioemotional and academic components of school readiness. *Emotion*, 20(1), 48-53. <https://doi.org/10.1037/emo0000667>

- Hawkins, T., Chung, S., Hertz, F., & Antolin, N. (2023). The School Environment and Physical and Social-Emotional Well-Being: Implications for Students and School Employees. *Journal of School Health, 93*(9), 799-812.
<https://doi.org/10.1111/josh.13375>
- Helland, S., Pedersen, H., & Skivenes, M. (2023). Comparing population views on state responsibility for children in vulnerable situations – the role of institutional context and socio-demographic characteristics. *Journal of Public Child Welfare, 17*(3), 453-474. <https://doi.org/10.1080/15548732.2022.2051674>
- Henrickson, M., Giwa, S., Hafford-Letchfield, T., Cocker, C., Mulé, N., Schaub, J., & Baril, A. (2020). Research Ethics with Gender and Sexually Diverse Persons. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(18), Article 18. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186615>
- Hernández, O. (2021). *Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. 37*(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21252021000300002
- Herrera, J., Calero, J., González, M., Collazo, M. y Travieso, Y. (2022). El método de consulta a expertos en tres niveles de validación. *Revista Habanera de Ciencias Médicas, 21*(1). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1729-519X2022000100014&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Hillman, S. (2023). I Feel Unbalanced: Bridging Emotions, Creativity, and Translingual Pedagogy with EMI Students. *Language Learning Journal, 51*(5), 591-606.
<https://doi.org/10.1080/09571736.2023.2239861>
- Huang, R., Geng, Z., & Siraj, I. (2023). Exploring the Associations among Chinese Kindergartners between Academic Achievement and Behavioral, Cognitive and Emotional Self-Regulation. *Early Education and Development, 34*(3), 591-606.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2056695>
- International Business Machines [IBM]. (2021). *IBM Statistical Package for Social Sciences SPSS Statistics*. <https://www.ibm.com/es-es/products/spss-statistics>
- Jallo, E. (2021). El desarrollo de competencias comunicativas en el marco del modelo educativo peruano. *Revista Latinoamericana Ogmios, 1*(2).
<https://doi.org/10.53595/rlo.v1.i2.019>
- Jiang, X., Topps, A. K., & Suzuki, R. (2021). A systematic review of self-care measures for professionals and trainees. *Training and Education in Professional Psychology, 15*(2), 126-139. <https://doi.org/10.1037/tep0000318>

- Kamtini, K., Tanjung, S., & Novitri, D. M. (2024). *Intrapersonal Intelligence-Based Learning to Stimulate Early Childhood Independence*. Proceedings of the 5th International Conference on Innovation in Education, Science, and Culture, ICIESC 2023, 24 October 2023, Medan, Indonesia.
<https://eudl.eu/doi/10.4108/eai.24-10-2023.2342331>
- Kappelmayer, M., Czar, A., Tresca, M., D'Adamo, P., & Lozada, M. (2023). A School Intervention Promotes Compassion, Empathy and Social Relationships in Children. *School Psychology International*, 44(5), 515-532.
<https://doi.org/10.1177/01430343221145668>
- Kaspar, L., & Massey, L. (2023). Implementing Social-Emotional Learning in the Elementary Classroom. *Early Childhood Education Journal*, 51(4), 641-650.
<https://doi.org/10.1007/s10643-022-01324-3>
- Kilag, O., Maghanoy, D., Calzada-Seraña, K., & Ponte, R. (2024). Integrating Lev Vygotsky's Sociocultural Theory into Online Instruction: A Case Study. *European Journal of Learning on History and Social Sciences*, 1(1).
<https://doi.org/10.61796/ejlhs.v1i1.6>
- Koen, V., & Verheyen, S. (2024). Primary school children's conflicted emotions about using their heritage languages in multilingual classroom tasks. *The Modern Language Journal*, 1(1), 1-26. <https://doi.org/10.1111/modl.12893>
- Komarudin, T., Shofiyyah, N., Ulum, M., & Ridwan, M. (2023). Multivariate analysis on the relationship between emotional intelligence, intellectual intelligence, and learning outcomes in psychology education. *Journal of Psychology and Instruction*, 7(3).
<https://ejournal.undiksha.ac.id/index.php/JoPaI/article/view/67965>
- Kuru, N. (2023). Emotion Coaching Practice with the Whole School Approach «Emotionally Friendly Kindergarten Transformation Program» Process Analysis. *Journal of Education and Learning*, 12(2).
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1385120>
- Lau, E., & Williams, K. (2022). Emotional Regulation in Mothers and Fathers and Relations to Aggression in Hong Kong Preschool Children. *Child Psychiatry & Human Development*, 53(4), 797-807. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01165-y>
- Lestari, N. (2023). The Relationship Between Interpersonal Communication and Social Intelligence in Online Learning on Social Knowledge Learning Outcomes (Ips)

- Elementary School Students. *Jurnal Ilmiah Mandala Education*, 9(2).
<https://doi.org/10.58258/jime.v9i2.5036>
- Li, J., & Hesketh, T. (2023). A social emotional learning intervention to reduce psychosocial difficulties among rural children in central China. *Applied Psychology: Health and Well-Being*. <https://doi.org/10.1111/aphw.12481>
- Malbois, E. (2023). What is Sympathy? Understanding the Structure of Other-Oriented Emotions. *Emotion Review*, 15(1), 85-95.
<https://doi.org/10.1177/17540739221140404>
- Manterola, C., Hernández-Leal, J., Otzen, T., Espinosa, M. y Grande, L. (2023). Estudios de Corte Transversal. Un Diseño de Investigación a Considerar en Ciencias Morfológicas. *International Journal of Morphology*, 41(1), 146-155.
<https://doi.org/10.4067/S0717-95022023000100146>
- Martin, D. y Boeck, K. (2000). *Qué es la inteligencia emocional*. Edaf.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). *The intelligence of emotional*. Horsori.
- Mayer, J., Caruso, D., Sitarenios, G., & Escobar, M. (2024). How many emotional intelligence abilities are there? An examination of four measures of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 219, 112468.
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112468>
- McCready, A., Selznick, B., & Duran, A. (2023). Will Anything Change? Examining Historically White Fraternity Members' Development of Openness to Diversity in Contemporary Times. *Research in Higher Education*, 64(7), 1011-1030.
<https://doi.org/10.1007/s11162-023-09732-z>
- Meo, A. (2010). Consentimiento informado, anonimato y confidencialidad en investigación social la experiencia internacional y el caso de la sociología en Argentina. *Aposta*, 44, 1-30.
<https://www.redalyc.org/pdf/4959/495950240001.pdf>
- Mihețiu, M., Mihăilescu, L., & Ciucurel, M. (2023). Psycho-Socio-Affective Development of Children Through School After School Programs. *European Proceedings of Educational Sciences, Education Facing Contemporary World*.
<https://doi.org/10.15405/epes.23045.49>
- Minga, J. (2022). *Convivencia escolar y el nivel de la competencia construye su identidad del área de Personal Social en una Institución Educativa—Lima, 2020* [Tesis de licenciatura, Universidad de Trujillo].
<https://hdl.handle.net/20.500.14414/17804>

- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo de Educación Básica*.
<https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación. (2021). *Desarrollo de las habilidades socioemocionales en el marco de la Tutoría y Orientación educativa*.
<https://w3.perueduca.pe/documents/10179/e9edd1ac-e713-43dc-bf53-fa5ac6653650>
- Ministerio de Educación. (2022). *Inteligencia emocional para el aprendizaje*. Dirección General de Desarrollo Docente.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/8588/Inteligencia%20emocional%20para%20el%20aprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. *Marco del Buen Desempeño Docente: para mejorar tu práctica como maestra y guiar el aprendizaje de tus estudiantes*.
<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6531>
- Ministerio de Salud. (2022). *Vigilancia epidemiológica de Problemas priorizados de salud mental*.
<https://www.dge.gob.pe/portal/docs/vigilancia/sala/2023/SE05/mental.pdf>
- Mollo, S. (2023). Diseños de investigación cualitativa y cuantitativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 1865-1879.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7016
- Moncayo, M. y Valderrama, G. (2024). *Estrés y ansiedad en niños de primaria de una institución educativa de Chiclayo, 2023* [Tesis de licenciatura, Universidad Señor de Sipán]. <http://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/12467>
- Moreno, G. (2024). *La literatura infantil, una experiencia estética para los niños en los primeros años de básica primaria* [Tesis de bachiller, Universidad Antonio Narino]. <http://repositorio.uan.edu.co/handle/123456789/9420>
- Mukhidinovich, J., & Qizi, S. (2024). Understanding emotional intelligence. *Universal Science Perspectives International Scientific Practical Journal*, 1(1).
<https://interspp.com/index.php/usp/article/view/13>
- Mukhlisa, P., Yohenda, S., Yanti, U., & Yarni, L. (2024). Kecerdasan Emosional/Emotional Intelligence (EQ). *Atmosfer*, 2(1), 115-127.
<https://doi.org/10.59024/atmosfer.v2i1.656>
- Mundaca, C., Sanchez, H. y Toro, I. (2023). *Propuesta didáctica para promover el desarrollo de las competencias del área de personal social en estudiantes de*

- cuarto grado de educación primaria de una institución educativa pública de San Pedro de Lloc, La Libertad* [Tesis de licenciatura, Universidad Marcelino Champagnat]. <https://repositorio.umch.edu.pe/handle/20.500.14231/3616>
- Mustari, M., & Muhammad, I. (2023). Analysis of Classroom Management in Learning Quality, Affective Support and Cognitive Activation at Junior High School. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 15(3), 3776-3784. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v15i3.2928>
- Musyaropah, U., Kusuma, N., Kurniawati, A. I., & Haibar, R. (2023). Parenting Styles of Mothers in Shaping Independence of Children with Special Needs. *Journal of Islamic Communication and Counseling*, 2(1). <https://doi.org/10.18196/jicc.v2i1.34>
- Nasti, C., Sangiuliano, F., Palmiero, M., & Brighi, A. (2023). The relationship between personality and bullying among primary school children: The mediation role of trait emotion intelligence and empathy. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 23(2), 100359. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2022.100359>
- Neubauer, A., Schmidt, A., Kramer, A., & Schmiedek, F. (2021). A Little Autonomy Support Goes a Long Way: Daily Autonomy-Supportive Parenting, Child Well-Being, Parental Need Fulfillment, and Change in Child, Family, and Parent Adjustment Across the Adaptation to the COVID-19 Pandemic. *Child Development*, 92(5), 1679-1697. <https://doi.org/10.1111/cdev.13515>
- Nurhayati, S., Qudsi, N., Rukanda, N., & Fitri, A. (2023). Parents-School Strategic Collaborations in Early Childhood School From-Home Learning During the Pandemic. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 15(1). <https://doi.org/10.35445/alishlah.v15i1.2605>
- Ocampo, C. (2024). *Motivación extrínseca y su relación con la autorregulación de las emociones, en niños y niñas del 2do grado de primaria de la Institución Educativa N° 57001 – 792—Sicuani, Canchis—Cusco – 2022* [tesis de licenciatura, Universidad Alcides Carrión]. <http://repositorio.undac.edu.pe/handle/undac/4253>
- Olmstead, K., Kalenda, P., Rath, L., Xue, J., & Zhang, J. (2023). Empathy throughout the Curriculum: Using Picture Books to Promote Activism & Equity. *Language and Literacy Spectrum*, 33(1). <https://eric.ed.gov/?id=EJ1390586>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2022). *Estudio sobre habilidades socioemocionales del ERCE:*

empatía, apertura a la diversidad y autorregulación escolar de los estudiantes costarricenses de 6° grado; Costa Rica.

- Parinussa, J., Taryana, T., Ningtyas, A., Rachman, R., & Tannady, H. (2023). Developing Student Emotional Intelligence by Involving the Active Role of Teacher. *Journal on Education*, 5(3), 8528-8533. <https://doi.org/10.31004/joe.v5i3.1638>
- Pavlović, S., Pelemiš, V., Marković, J., Dimitrijević, M., Badrić, M., Halaši, S., Nikolić, I., & Čokorilo, N. (2023). The Role of Motivation and Physical Self-Concept in Accomplishing Physical Activity in Primary School Children. *Sports*, 11(9), 173. <https://doi.org/10.3390/sports11090173>
- Pearce, E., Birken, M., Pais, S., Tamworth, M., Ng, Y., Wang, J., Chipp, B., Crane, E., Schlieff, M., Yang, J., Stamos, A., Cheng, L., Condon, M., Lloyd-Evans, B., Kirkbride, J. B., Osborn, D., Pitman, A., & Johnson, S. (2023). Associations between constructs related to social relationships and mental health conditions and symptoms: An umbrella review. *BMC Psychiatry*, 23(1), 652. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-05069-0>
- Perfetti, S., & Ponziano, R. (2020). Communication and Digital Emotions: The Desire of Community as a Dimension of the Existence. *European Journal of Education (EJED)*, 3(1), 45-60. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1366476>
- Phusee-orn, S., & Pongteerawut, S. (2023). Comparing the Self-Regulation of Grade 9th Students with Different Personalities and Studying in Schools of Different Sizes. *Higher Education Studies*, 13(2), 106-110. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1392564>
- Piaget, J. (1969). *Psicología de la inteligencia*. Psique.
- Piña-Ferrer, L. (2023). El enfoque cualitativo: Una alternativa compleja dentro del mundo de la investigación. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(15), 1-3. <https://doi.org/10.35381/r.k.v8i15.2440>
- Portillo, S. (2020). Los otros significativos en la construcción del sí mismo. *Utopía y praxis latinoamericana: revista internacional de filosofía iberoamericana y teoría social*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7523195>
- Prada, E., Mareque, M., & Pino-Juste, M. (2024). Self-Esteem among University Students: How It Can Be Improved through Teamwork Skills. *Education Sciences*, 14(1), 108. <https://doi.org/10.3390/educsci14010108>
- Price, M. (2023). Young Adult Literature and Empathy. *English in Texas*, 53(1), 45-50. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1403373>

- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo., & González-Valero, G. (2020). Emotional intelligence in the field of education: a meta-analysis. *Annals of Psychology*, 36(1), 84-91.
<https://scielo.isciii.es/pdf/ap/v36n1/0212-9728-ap-36-01-84.pdf>
- Purushotta, S., & Manoharan, G. (2024). Emotional intelligence on higher education educators: A systematic literature review. *AIP Conference Proceedings*, 2971(1), 030004. <https://doi.org/10.1063/5.0195788>
- Putri, S., Marjohan, M., Firman, F., & Sukma, D. (2023). Improving Interpersonal Communication Skills through Group Guidance with Assertive Training Techniques. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*, 4(4).
<https://doi.org/10.46843/jiecr.v4i4.989>
- Quiroga, F., Capella, C., Sepúlveda, G., Conca, B., Miranda, J., Quiroga, F., Capella, C., Sepúlveda, G., Conca, B. y Miranda, J. (2021). Identidad personal en niños y adolescentes: Estudio cualitativo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 320-344.
<https://doi.org/10.11600/rlcsnj.19.2.4448>
- Rajendran, P., Athira, B., & Elavarasi, D. (2020). Teacher Competencies for Inclusive Education: Will Emotional Intelligence Do Justice? *Shanlax International Journal of Education*, 9(1), 169-182. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1278158>
- Ren, S., Ji, S., Liu, X., & Liu, T. (2024). Exploring the structure of college students' adaptability by using cross-lagged path analysis: The role of emotional adaptability. *PsyCh Journal*, 13(2), 276-286. <https://doi.org/10.1002/pchj.721>
- Rendón-Macías, M., Villasís-Keever, M., & Miranda-Novales, M. (2016). Estadística descriptiva. *Revista Alergia México*, 63(4).
<https://doi.org/10.29262/ram.v63i4.230>
- Santos, F., Sousa, H., Gouveia, É., Lopes, H., Peralta, M., Martins, J., Murawska-Ciałowicz, E., Żurek, G., & Marques, A. (2023). School-Based Family-Oriented Health Interventions to Promote Physical Activity in Children and Adolescents: A Systematic Review. *American Journal of Health Promotion*, 37(2), 243-262.
<https://doi.org/10.1177/08901171221113836>
- Sasser, G., & Nafiu, O. (2023). Inaccuracies in Infant Race and Ethnicity Classifications: Implications for Vital Statistics Data. *Pediatrics*, 151(1), e2022059540. <https://doi.org/10.1542/peds.2022-059540>

- Schelhorn, I., Lindl, A., & Kuhbandner, C. (2023). Evaluating a training of emotional competence for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education, 123*, 103947. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103947>
- Sebri, V., Durosini, I., & Pravettoni, G. (2024). An integrated intervention on well-being: A qualitative study on relationships and emotions. *Acta Psychologica, 246*, 104276. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104276>
- Sfetcu, N. (2023). Models of Emotional Intelligence in Research and Education. *Online Submission, 2*(2). <https://eric.ed.gov/?id=ED628808>
- Sodagar, M. (2023). Teaching Painting to Children Using Vygotsky's Sociocultural Theory of «Zone of Proximal Development». *Paykareh, 12*(32), 1-20. <https://doi.org/10.22055/pyk.2023.18227>
- Soriano, A. (2014). Diseño y validación de instrumentos de medición. *Diálogos, 14*, 19-40. <https://core.ac.uk/download/pdf/47265078.pdf>
- Sporzon, G., & López, M. (2021). Evaluación de la inteligencia emocional y la conducta prosocial y su correlación en alumnado de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación, 40*. <https://doi.org/10.15581/004.40.51-73>
- Taibolatov, K., Pfeyfer, N., Burdina, E., Kudysheva, A., & Bolatov, A. (2024). The role of emotional intelligence on academic motivation of schoolchildren. *Frontiers in Education, 9*. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1265946>
- Tassell-Matamua, N., Lindsay, N., Bennett, A., & Masters-Awatere, B. (2021). Māori Cultural Identity Linked to Greater Regard for Nature: Attitudes and (Less So) Behavior. *Ecopsychology, 13*(1), 9-18. <https://doi.org/10.1089/eco.2020.0027>
- Temel, V., & Tekin, M. (2023). The Positive Emotions: Positive Perception and Social Well-Being Levels of the University Students. *Journal of Education and Learning, 17*(4), 677-684. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1401823>
- Ticona, M., García, N., Chusi, C. y Apaza Arapa, M. (2023). Regulación de emociones a través del dibujo infantil. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7*(31), 2295–2305. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.663>
- Toledo, S. (2023). Emotional Intelligence and Workplace Stress among Afterschool Supervisors in Low-Income Communities. *Afterschool Matters, 1*(36), 21-27. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1389652>

- Tornquist, M., & Miles, E. (2023). Trait self-control and beliefs about the utility of emotions and emotion regulation in self-control performance. *Self and Identity*, 22(4), 639-668. <https://doi.org/10.1080/15298868.2022.2146183>
- Torres, I. (2023). *Inteligencia emocional y el rendimiento académico en estudiantes de nivel primaria de las Instituciones Educativas Públicas del distrito de Tarma* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Del Centro Del Perú]. <http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/20.500.12894/8899>
- Tünde, S., Biró, I., & Kárpáti, A. (2022). Developmental Assessment of Visual Communication Skills in Primary Education. *Journal of Intelligence*, 10. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1353621>
- Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través de inventario de Bar-On ICE NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Revista peruana de Psicología*, 10(2), 12-57. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147112816001.pdf>
- Vassallo, J., Banerjee, S., Zaman, H., & Prabhu, J. (2023). Design thinking and public sector innovation: The divergent effects of risk-taking, cognitive empathy and emotional empathy on individual performance. *Research Policy*, 52(6), 104768. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2023.104768>
- Villarreal, M. (2024). *Los dominios de acción motriz y las emociones que generan en los niños y niñas del Nivel Inicial* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Rio Negro]. <http://rid.unrn.edu.ar/handle/20.500.12049/11433>
- Vizcaíno, P., Cedeño, R. y Maldonado, I. (2023). Metodología de la investigación científica: guía práctica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 9723-9762. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658
- Vygotsky, L. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Wang, Q., Yiu Keung Lau, R., Xie, H., Liu, H., & Guo, X. (2024). Social Executives' emotions and firm value: An empirical study enhanced by cognitive analytics. *Journal of Business Research*, 175, 114575. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2024.114575>
- Wang, Y., Jiang, P., Wang, C., & Hachisuka, S. (2024). Facial Recognition: Decoding Emotions in Online Collaboration. *2024 12th International Conference on Information and Education Technology (ICIET)*, 333-337. <https://doi.org/10.1109/ICIET60671.2024.10542815>

- Wang, Y., Pan, B., Yu, Z., & Song, Z. (2023). The relationship between preschool teacher trait mindfulness and teacher-child relationship quality: The chain mediating role of emotional intelligence and empathy. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04512-5>
- Werven, I., Coelen, R., Jansen, E., & Hofman, W. (2023). Global teaching competencies in primary education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 53(1), 37-54. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1869520>
- Wiechert, S., Bockstaele, B., Vertregt, M., Marwijk, L., & Maric, M. (2023). Explicit and Implicit Self-Esteem and Their Associations with Symptoms of Anxiety and Depression in Children and Adolescents. *European Journal of Developmental Psychology*, 20(5), 823-838. <https://doi.org/10.1080/17405629.2023.2216447>
- Wijoyo, H., Santamoko, R., Muliensyah, D., Yonata, H., & Handoko, A. L. (2020). The Development of Affective Learning Model to Improve Student's Emotional Quotient. *Journal of critical reviews*. <https://papers.ssrn.com/abstract=3873701>
- Winardi, M., Prentice, C., & Weaven, S. (2022). Systematic literature review on emotional intelligence and conflict management. *Journal of Global Scholars of Marketing Science*, 32(3), 372-397. <https://doi.org/10.1080/21639159.2020.1808847>
- Yin, M., Szabo, J., & Baumgartner, E. (2023). The Context of Social and Emotional Skills: Schools, Peers, Families, and Neighborhoods. Research Brief for the Houston Independent School District. *Houston Education Research Consortium*. <https://eric.ed.gov/?id=ED626837>
- Zisopoulou, T., & Varvogli, L. (2023). Stress Management Methods in Children and Adolescents: Past, Present, and Future. *Hormone Research in Paediatrics*, 96(1), 97-107. <https://doi.org/10.1159/000526946>
- Zuñiga, P. (2023). *La inteligencia emocional y su impacto en el clima escolar de los estudiantes de la Escuela de Educación Básica "San Mateo" Riobamba* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Chimborazo]. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/1066>

APÉNDICES A:

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Problema	Objetivos	Variable	Dimensiones	Indicadores	Metodología	Población y muestra		
¿Cuáles son los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de segundo grado de primaria de una Institución Educativa Pública en la provincia de Moyobamba – Región San Martín (Perú)?	Describir los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de segundo grado de primaria de una Institución Educativa Pública en la provincia de Moyobamba – Región San Martín (Perú).	Niveles de inteligencia emocional			Enfoque: Cuantitativo Tipo: Descriptivo Nivel: Básico	Una Institución Educativa Pública en la provincia de Moyobamba – Región San Martín (Perú). Muestra: 73 estudiantes del segundo grado de primaria		
¿Cuáles son los niveles de inteligencia emocional en la capacidad se valora a sí mismo en estudiantes de segundo grado de primaria de una Institución Educativa Pública en la provincia de Moyobamba – Región San Martín (Perú)?	Describir los niveles de inteligencia emocional en la capacidad se valora a sí mismo en estudiantes de segundo grado de primaria de una Institución Educativa Pública en la provincia de Moyobamba – Región San Martín (Perú).		Se valora a sí mismo	Intrapersonal Adaptabilidad			Instrumento Instrumento: Cuestionario Escala Likert Técnica: Encuesta	Muestreo: No probabilístico por conveniencia
¿Cuáles son los niveles de inteligencia emocional en la capacidad autorregula sus emociones en estudiantes de segundo grado de primaria de una Institución Educativa Pública en la provincia de Moyobamba – Región San Martín (Perú)?	Describir los niveles de inteligencia emocional en la capacidad autorregula sus emociones en estudiantes de segundo grado de primaria de una Institución Educativa Pública en la provincia de Moyobamba – Región San Martín (Perú).		Autorregula sus emociones	Ansiedad Estado de ánimo				
¿Cuáles son los niveles de inteligencia emocional en la capacidad interactúa con todas las personas en estudiantes de segundo grado de primaria de una Institución Educativa Pública en la provincia de Moyobamba – Región San Martín (Perú)?	Describir los niveles de inteligencia emocional en la capacidad interactúa con todas las personas en estudiantes de segundo grado de primaria de una Institución Educativa Pública en la provincia de Moyobamba – Región San Martín (Perú).		Interactúa con todas las personas	Interpersonal Impresión positiva				
¿Cuál es la diferencia de la inteligencia	Describir la diferencia de la inteligencia							

emocional por sexo en estudiantes de segundo grado de primaria de una Institución Educativa Pública en la provincia de Moyobamba – Región San Martín (Perú)?	emocional por sexo en estudiantes de segundo grado de primaria de una Institución Educativa Pública en la provincia de Moyobamba – Región San Martín (Perú).					
--	--	--	--	--	--	--

**APÉNDICE B:
OPERACIÓN DE VARIABLES**

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones
Inteligencia emocional	La inteligencia emocional es un conjunto de habilidades y destrezas personales que están relacionadas con componentes como: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, estado de ánimo y manejo de estrés (Bar-On, 1996).	La inteligencia emocional permite valorarse así mismo, autorregular emociones e interactuar con todas las personas, las cuales dentro del contexto escolar son capacidades del área de personal social (MINEDU, 2016).	-Se valora así mismo. -Autorregula sus emociones. -Interactúa con todas las personas.

APÉNDICE C:

INVENTARIO EMOCIONAL Bar-On ICE: NA - COMPLETA

Adaptado por

Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares del Águila

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 solo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es "Rara vez", haz un ASPA sobre el número 2 en la misma línea de la oración. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas. Por favor haz un ASPA en la respuesta de cada oración.

DIMENSIONES	Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
Se valora así mismo				
Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.				
Soy capaz de respetar a los demás.				
Me agrada hacer cosas para los demás.				
Puedo comprender preguntas difíciles.				
Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.				
Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.				
Soy bueno (a) resolviendo problemas.				
Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.				
Autorregula sus emociones				
Me molesto demasiado de cualquier cosa.				
Tengo mal genio.				
Me molesto fácilmente.				
Me disgusto fácilmente.				
Cuando me molesto actúo sin pensar.				
Nada me molesta.				
No tengo días malos.				
Interactúa con todas las personas				
Me importa lo que les sucede a las personas.				
Me gustan todas las personas que conozco.				
Pienso bien de todas las personas.				
Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.				
Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste				
Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada.				
Es fácil decirle a la gente cómo me siento.				
Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.				
Puedo fácilmente describir mis sentimientos.				
Para mí es fácil decirles a las personas cómo me siento.				
Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.				
Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.				