

# Universidad Católica Santa María

Escuela de Postgrado

Maestría en Psicología Educativa



“INTELIGENCIA EMOCIONAL Y HABILIDADES SOCIALES EN LOS  
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL COLEGIO  
ALTERNATIVO ACUARELA DEL SOL, AREQUIPA, 2018”

Tesis presentada por la Bachiller:  
**Quevedo Vibert, Carla Mónica**

Para optar el Grado Académico de:  
**Maestro en Psicología Educativa**

Asesor:  
**Dra. Siu Antezana, Rocío Jackeline**

Arequipa – Perú

**2019**

1



*Con mucho cariño a mi Mami que  
me apoyó desinteresadamente y motivó  
constantemente*

**Carla**



*Cualquiera puede ponerse furioso... eso es fácil.  
Pero estar furioso con la persona correcta, en la intensidad  
correcta, en el momento correcto, por el motivo correcto, y de  
la forma correcta...eso no es fácil.*

*Aristóteles, Ética a Nicómaco*



*Quiero expresar mi agradecimiento a todos los alumnos del Colegio Acuarela del Sol que hicieron posible esta investigación*

*A mis compañeras Lorena y Alison de quienes aprendí muchísimo y con quienes compartí gratos momentos educativos y recreativos en el estudio de esta Maestría*

*Y a todos aquellos quienes me aconsejaron, me otorgaron material y me dieron sus palabras de aliento.*

## ÍNDICE

### LISTA DE ABREVIATURAS

### RESUMEN

### ABSTRACT

|   |          |
|---|----------|
| INTRODUCCIÓN.....   | 1        |
| HIPÓTESIS.....  | 4        |
| OBJETIVOS .....   | 4        |
| Objetivo General.....   | 4        |
| Objetivos Específicos.....  | 4        |
| <b>CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO.....</b>   | <b>5</b> |
| 1.CONCEPTO DE INTELIGENCIA .....  | 5        |
| 2.INTELIGENCIA EMOCIONAL .....  | 6        |
| 2.1 Emociones.....  | 6        |
| 3. Inteligencia Emocional - Modelos.....  | 10       |
| 4. Instrumentos para evaluar la capacidad emocional y las habilidades sociales..... | 20       |
| 4.1 Instrumentos donde la Inteligencia Emocional se contempla como un rasgo.....    | 26       |
| 5. HABILIDADES SOCIALES.....  | 31       |
| 5.1 Modelos Teóricos de las Habilidades Sociales.....                               | 32       |
| 5.2 Factores que Intervienen en las Habilidades Sociales .....                      | 34       |
| 6. Componentes de las Habilidades Sociales.....                                     | 37       |

|   |           |
|---|-----------|
| 7.- Funciones de las Habilidades Sociales.....        | 38        |
| 8. Tipos de Habilidades Sociales.....                 | 39        |
| 9. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y HABILIDADES SOCIALES..... | 44        |
| 10.ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS .....                  | 44        |
| A nivel Local.....                                    | 44        |
| A nivel Nacional.....                                 | 45        |
| A nivel Internacional .....                           | 47        |
| <b>CAPITULO II: METODOLOGÍA .....</b>                 | <b>49</b> |
| Técnicas, instrumentos y materiales .....             | 49        |
| Técnicas .....  | 49        |
| Instrumentos .....                                    | 49        |
| Tabla de coherencias.....                             | 51        |
| Prototipo de Instrumentos .....                       | 52        |
| Campo de Verificación .....                           | 54        |
| Ubicación Espacial: .....                             | 54        |
| Ubicación Temporal: .....                             | 54        |
| Unidades de Estudio .....                             | 54        |
| <b>ESTRATEGIA DE RECOLECCIÓN DE DATOS .....</b>       | <b>54</b> |
| Organización.....                                     | 55        |
| Recursos .....  | 55        |
| Análisis de datos .....                               | 56        |

|   |            |
|---|------------|
| <b>CAPITULO III: RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....</b>                                  | <b>57</b>  |
| DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....  | 81         |
| <b>CONCLUSIONES.....</b>  | <b>86</b>  |
| <b>RECOMENDACIONES.....</b>   | <b>87</b>  |
| <b>PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....</b>   | <b>88</b>  |
| <b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>  | <b>.99</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>  | <b>106</b> |
| ANEXO N° 1: Inventario de Inteligencia Emocional De Bar On Ice, Versión Abreviada |            |
| ANEXO N° 2: Escala de Habilidades Sociales EHS                                    |            |
| ANEXO N° 3: Matriz de Tabulación de la Variable Inteligencia Emocional            |            |
| ANEXO N° 4: Matriz de tabulación de la Variable Habilidades Sociales              |            |
| ANEXO N° 5 Modelo de Autorización de los Padres de Familia                        |            |
| ANEXO N° 6 Fotografías: Toma de Test  |            |

## ÍNDICE DE TABLAS

|   |    |
|---|----|
| TABLA 1 Género .....  | 57 |
| TABLA 2 Grupo de edad .....                                       | 58 |
| TABLA 3 Dimensión intrapersonal .....                             | 59 |
| TABLA 4 Dimensión interpersonal .....                             | 60 |
| TABLA 5 Dimensión adaptabilidad.....                              | 61 |
| TABLA 6 Dimensión manejo del estrés.....                          | 62 |
| TABLA 7 Dimensión estado de ánimo .....                           | 63 |
| TABLA 8 Resumen de los niveles de inteligencia emocional .....    | 64 |
| TABLA 9 Coeficiente Emocional global .....                        | 66 |
| TABLA 10 Autoexpresión de situaciones sociales .....              | 67 |
| TABLA 11 Defensa de los propios derechos como consumidor .....    | 68 |
| TABLA 12 Expresión de enfado o disconformidad.....                | 69 |
| TABLA 13 Decir no y cortar interacciones.....                     | 70 |
| TABLA 14 Hacer peticiones .....                                   | 71 |
| TABLA 15 Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto..... | 72 |
| TABLA 16 Resumen de los niveles de habilidades sociales.....      | 74 |
| TABLA 17 Habilidad social total.....                              | 76 |
| TABLA 18 Pruebas de normalidad .....                              | 78 |
| TABLA 19 Correlacion - Comprobación de hipótesis.....             | 79 |

## ÍNDICE DE FIGURAS

|   |    |
|---|----|
| FIGURA 1 Género .....   | 57 |
| FIGURA 2 Grupo de edad.....   | 58 |
| FIGURA 3 Dimensión intrapersonal .....                              | 59 |
| FIGURA 4 Dimensión interpersonal .....                              | 60 |
| FIGURA 5 Dimensión adaptabilidad .....                              | 61 |
| FIGURA 6 Dimensión manejo del estrés .....                          | 62 |
| FIGURA 7 Dimensión estado de ánimo.....                             | 63 |
| FIGURA 8 Resumen de los niveles de inteligencia emocional .....     | 64 |
| FIGURA 9 Coeficiente Emocional global .....                         | 66 |
| FIGURA 10 Autoexpresión de situaciones sociales.....                | 67 |
| FIGURA 11 Defensa de los propios derechos como consumidor.....      | 68 |
| FIGURA 12 Expresión de enfado o disconformidad.....                 | 69 |
| FIGURA 13 Decir no y cortar interacciones .....                     | 70 |
| FIGURA 14 Hacer peticiones.....                                     | 71 |
| FIGURA 15 Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto ..... | 72 |
| FIGURA 16 Resumen de los niveles de habilidades sociales .....      | 74 |
| FIGURA 17 Habilidad social total .....                              | 76 |
| FIGURA 18 Correlaciones .....                                       | 78 |

## LISTA DE ABREVIATURAS

- IE =Inteligencia Emocional
- HS = Habilidad Social
- CI = Coeficiente Intelectual
- CE = Coeficiente Emocional
- EHS = Escala de Habilidades Sociales



## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general determinar la relación entre la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales en los Estudiantes de Educación Secundaria del Colegio Alternativo Acuarela del Sol, Arequipa, 2018.

La investigación fue de tipo aplicada - descriptiva, correlacional con un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y transversal. La muestra estuvo conformada por 49 estudiantes de 1ero a 5to de Secundaria, siendo la totalidad de la población. Se aplicaron 2 instrumentos validados para medir la inteligencia emocional con la prueba de Bar-on ice abreviada (60 ítems- categorías de respuestas de grado de frecuencia) y las habilidades sociales con la Escala EHS (33 ítems-categorías de respuesta de grado de acuerdo), los que permitieron recopilar información sobre los niveles de inteligencia emocional y habilidades sociales, así como la relación que existe entre ambas variables.

Los resultados obtenidos permitieron concluir que existe relación entre la Inteligencia Emocional y las Habilidades en los estudiantes del Colegio Alternativo Acuarela del Sol, Arequipa, 2018, según el coeficiente de Correlación de Pearson de 0.447 y el nivel de significancia de 0.001, representando según su tabla de valores un nivel de correlación moderada de las variables.

**Palabras clave:** Inteligencia emocional, habilidades sociales, adolescentes, dimensiones, factores, correlación

## ABSTRACT

The present research had as general objective to determine the relationship between Emotional Intelligence and Social Skills in Secondary Education Students of the Alternative Watercolor School of the Sun, Arequipa, 2018.

The study population consists of 49 students from first to fifth year of secondary school, applying a non-probabilistic sampling to whom two questionnaires related to the variables of emotional intelligence and social skills were administered, which consist of knowing the emotions, distinctions and interactions with the surroundings.

The research is of an application - descriptive type, correlational with a quantitative approach, with a non-experimental and transversal design. Data collection was carried out on two validated questionnaires to measure emotional intelligence with the abbreviated Bar-on ice test (60 items- frequency grade response categories) and social skills with the EHS Scale (33 items-categories of response of degree of agreement), which allowed to gather information on the levels of emotional intelligence and social skills, as well as regarding the relationship between both variables.

The results obtained allow us to conclude that there is a relationship between Emotional Intelligence and Skills in the students of the Alternative Watercolor School of the Sun, Arequipa, 2018, according to the Pearson Correlation coefficient of 0.447 and the level of significance of 0.001, representing according to its table of values a moderate level of correlation of the variables.

**Keywords:** Emotional intelligence, social skills, adolescents, dimensions, factors, correlation

## INTRODUCCIÓN

Señor presidente y señores miembros del Jurado:

El presente trabajo de investigación se titula: Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales en los Estudiantes de Educación Secundaria del Colegio Alternativo Acuarela del Sol, Arequipa, 2018”

El problema planteado pertenece netamente al ámbito de la psicología educativa, desde el momento en que la interrogante surge en un colegio y hace referencia no sólo a conceptos como la inteligencia emocional o habilidades sociales, sino a la adolescencia en sí. La misma, muestra una realidad común en el abordaje de la inteligencia emocional, ya que existen varias investigaciones locales, nacionales e internacionales sobre Inteligencia Emocional, pero sólo algunas están vinculadas a las relaciones interpersonales. En su mayoría muchas relacionan la Inteligencia Emocional con el aprendizaje, éxito académico, bienestar personal, prevención del bullying o fracaso escolar, pero en menor medida con las relaciones interpersonales en sí.

Es así que en el proceso de enseñanza – aprendizaje desde que el término “inteligencia emocional” apareció en la literatura se ha utilizado y aplicado a muchos ámbitos, no sólo al educativo, sino que también ha sido la base del liderazgo y el coaching. Y es que el control de emociones puede estar relacionado con tener relaciones interpersonales más favorables, que permitirían un mejor desenvolvimiento de la persona en todas las áreas. Por ello es que cada vez más existen estudios sistematizados y aplicación de estrategias a manera de programas, sobre el desarrollo de la inteligencia emocional entre los adolescentes para generar en ellos competencias emocionales que permitan mejorar sus relaciones interpersonales, con el fin de evitar conflictos, pero siempre como programas diseñados para, más no como parte de un curso obligatorio o de la currícula escolar.

Se tiene que considerar que el ambiente educativo, no sólo se caracteriza por la transmisión de conocimientos sino por las relaciones interpersonales que se van formando a lo largo del mismo, las mismas que permiten relacionarnos y condicionar nuestra conducta.

Es muy probable que nos hayan educado desde pequeños y ello dirija nuestro actuar, pero en etapas tan conflictivas como es la adolescencia, se puede desviar el rumbo. Ahora bien, al referirse netamente a la etapa de la adolescencia, la educación secundaria tiene un objetivo distinto en la vida de los alumnos, siendo que la adolescencia es una etapa con sus

propios conflictos. Es una ventana abierta al mundo social, debido a que la socialización y las relaciones interpersonales cobran mucha importancia en esta etapa de la vida.

El adolescente llega con una serie de inquietudes, valores y dificultades, por tanto, el colegio se convierte en una extensión y fuente de aprendizaje sobre su socialización, ya no sólo es un espacio puramente dedicado a los aprendizajes académicos, sino que se convierte también en un lugar de aprendizaje de valores, saber relacionarse y de desarrollar la inteligencia emocional, Todo lo que se ha aprendido desde la niñez genera un aprendizaje y marca el éxito en la vida, el cómo se haya enseñado a solucionar los conflictos, el cómo se relacione con las demás personas en sociedad y en los distintos ambientes posibilita que el estudiante pueda desarrollarse satisfactoriamente con los compañeros y profesores y que tenga la menor cantidad de conflictos sociales y escolares.

La evidencia de las investigaciones actuales, nos muestran que los estudiantes pueden estar más expuestos a experimentar conflictos emocionales que en años anteriores, posiblemente debido a todo lo que se observa en la sociedad y con todo lo que crecen los chicos, incluido el tipo de familia de donde provienen, generándose así adolescentes con tendencias más depresivas, más encolerizados, con mayores dificultades de disciplina, niveles bajos de tolerancia y altos niveles de frustración, agresividad e impulsividad, afectando así la relación que mantienen con sus mismos compañeros, profesores y sus propios padres.

Todo ello puede desembocar en dificultades futuras como deserción escolar, dificultad para elegir una carrera, problemas de drogas y alcohol, depresión, ansiedad y otras. Por tanto, el no poder o el no haber aprendido a ser inteligente emocionalmente puede dificultar la interacción global con la sociedad, habilidad que al contrario de la inteligencia general (como el coeficiente intelectual) sí puede ser desarrollada y aprendida. Esto nos lleva a pensar entonces en que no es suficiente una educación en la razón o en lo académico, se hace necesario también el conocimiento y dominio emocional para una sana convivencia y calidad de vida.

Es más, puede generar controversia, por aspectos relacionados al tipo de instrumentos para medir la inteligencia emocional, por ejemplo.

Y, por otro lado, en estos tiempos los estudiantes son nativos tecnológicos y podrían estar más aislados entre sí, generando menor cantidad de oportunidades de interacción para poder dar a conocer sus habilidades sociales. Pero la interrogante mayor nace a partir de haber laborado en un colegio alternativo no en un colegio tradicional, en donde los horarios, metodología, cursos, tareas suelen ser más libres, hay menor rigidez y mayor aceptación; en conclusión, son más libres, lo que podría hacer suponer que se trataría de chicos más independientes, más

autónomos, más creativos, tal vez con mejores habilidades sociales para relacionarse y por tanto tal vez con un mayor coeficiente de inteligencia emocional porque podrían ser adolescentes más seguros, ya que el ambiente en donde se encuentran les permite ser como son y no privarse, fingir o actuar de cierta manera solamente por obedecer. De igual forma, el no haber tanta bibliografía al respecto despierta aún más la curiosidad por saber la existencia de la relación entre ambos conceptos.

Por lo que la presente tesis, tendría un nivel de importancia a nivel educativo y psicológico, justificándola de esta forma, ya que se considera que en estos tiempos los estudiantes adolescentes deberían poder afrontar situaciones sociales y propias de formas más inteligentes, considerado según los autores que la inteligencia emocional se aprende, por lo tanto, se desarrolla.

Por tanto, esta investigación fue realizada en campo, aplicando pruebas in situ y relacional al buscar establecer la relación entre dos variables: inteligencia emocional y habilidades sociales, sin buscar establecer la causa, más sí la correlación con interpretaciones cuantitativas y cualitativas entre las variables.

Es así, que la presente investigación, está dividida en 3 capítulos: En el Capítulo I se incluye toda la teoría referida a la inteligencia emocional, los modelos existentes al respecto en base a 3 autores, el concepto de habilidades sociales y la relación entre la inteligencia emocional y habilidades sociales. En el Capítulo II se observa toda la metodología utilizada, así como los instrumentos empleados; y en el capítulo III, se hace mención a los resultados y discusión de la investigación junto con los datos e interpretaciones. En la parte final se han mencionado las conclusiones y recomendaciones

## HIPÓTESIS

Dado que: la inteligencia emocional y las habilidades sociales son conceptos que guardan relación directa entre sí; es decir, que una persona que tenga una inteligencia emocional Alta es porque desarrolla mayores habilidades sociales, por tanto:

Es probable que exista relación directa y positiva entre la Inteligencia emocional y las Habilidades sociales en los estudiantes de Educación Secundaria del Colegio Alternativo Acuarela del Sol, Arequipa, 2018.

## OBJETIVOS

### Objetivo General

Determinar la relación entre la Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales en los Estudiantes de Educación Secundaria del Colegio Alternativo Acuarela del Sol, Arequipa, 2018.

### Objetivos Específicos

- Identificar el nivel de inteligencia emocional que poseen los estudiantes de Educación Secundaria del Colegio Alternativo Acuarela del Sol, Arequipa, 2018.
- Identificar el nivel de habilidades sociales que poseen los estudiantes de Educación Secundaria del Colegio Alternativo Acuarela del Sol, Arequipa 2018.

## CAPÍTULO I

### MARCO TEÓRICO

#### 1.- CONCEPTO DE INTELIGENCIA

Se considera necesario empezar y dar algunos datos sobre el concepto de inteligencia, ya que eso marca el inicio para luego referirse a la inteligencia emocional propiamente dicha.

Y aunque existen muchos conceptos al respecto y en la época actual hay más flexibilidad y abundancia en los mismos, al explorar las teorías de inicio es que se pensó en retroceder un poco más en el tiempo.

Y unas ideas que no se ven como obsoletas son las encontradas en el libro de Morris (1997), quien manifestaba que:

Muchas personas están de acuerdo en que la inteligencia se refiere al conjunto o serie de capacidades mentales, no obstante, existe cierto desacuerdo acerca de qué habilidades deberían incluirse como parte de la inteligencia en su conjunto. Por ejemplo, Robert Sternberg y sus colaboradores (Sternberg 1982; Sternberg et.al; 1981) descubrieron que, por lo general, los legos sin experiencia en psicología pensaban que la inteligencia era una mezcla de habilidad para solucionar problemas, habilidad verbal y competencia social. La habilidad para solucionar problemas comprende el uso de la lógica, la vinculación de ideas y ver un problema en su totalidad (Morris, 1997, p.314)

También mencionaba que:

Los psicólogos expertos en el área de inteligencia están de acuerdo con el común de la gente en que la inteligencia en su conjunto comprende la inteligencia verbal, y habilidad para solucionar problemas, pero difieren en que incluya la competencia social. En cambio, piensan que la inteligencia práctica es un componente importante. Un estudio posterior demostró que la mayoría de los expertos cree que la creatividad y la capacidad para adaptarse al ambiente también son aspectos importantes de la inteligencia (Snyderman y Rothman, 1987, p. 314).

Es decir, que ya desde aquellas épocas existía la controversia sobre la inteligencia en sí, pero seguían refiriéndose al aspecto estrictamente cognitivo, tenían la duda de incluir algún aspecto social, menos aún algo relacionado a lo emocional.

Por tanto, desde allí se fu avanzando a la formulación de mayores teorías, entre las cuales se incluye la teoría de la inteligencia emocional iniciada por Salovey y Mayers y difundida y marketeada por Goleman, luego las inteligencias múltiples defendida por Howard Gardner.

Ahora bien, en la revisión de la literatura actual desde la web en la Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, físicas y Naturales, el investigador Rubén Ardilla de la Universidad Nacional de Colombia en su artículo se encontró un concepto, que considero flexible y apropiado para la época actual, sobre inteligencia:

Inteligencia es un conjunto de habilidades cognitivas y conductuales que permite la adaptación eficiente al ambiente físico y social. Incluye la capacidad de resolver problemas, planear, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender de la experiencia. No se identifica con conocimientos específicos ni con habilidades específicas, sino que se trata de habilidad cognitiva general, de la cual forman parte las capacidades específicas (Ardilla, R. 2011).

La inteligencia varía a lo largo de la vida de una persona (desarrollo ontogenético) y lo ha hecho a lo largo de la evolución de la especie (desarrollo filogenético).

Con dichas concepciones es más fácil aproximarse y entender el surgimiento de la inteligencia emocional, a pesar que aún se mantienen muchos críticos alrededor.

## **2.- INTELIGENCIA EMOCIONAL**

### **2.1 EMOCIONES**

Habiendo recordado lo que es la inteligencia, sus aportes y controversias alrededor del concepto, se está más cerca al concepto revolucionario de inteligencia emocional que caracteriza a nuestra década. Por lo tanto, para referirnos a la inteligencia emocional, es importante primero hablar de emoción, que según Bisquerra (2018) la define como: “un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que

predispone a una respuesta organizada”. Entonces, continúa: “(...) las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno”

Ahora bien, para entender esa respuesta organizada a la que hace referencia Bisquerra, se puede comprender a través de los 3 componentes que mencionan los autores, Hockenbury y Hockenbury (2007), citado por Bisquerra (2018), compartido por la organización psicopedia (psicopedia.org) sobre los 3 componentes distintos de una emoción: la respuesta subjetiva, la respuesta fisiológica y una respuesta conductual o expresiva.



### **La experiencia subjetiva**

Esta experiencia es explicada como que la emoción también puede ser subjetiva a pesar que las emociones básicas son experimentadas por personas de todo el mundo, porque no se experimentan de forma pura o las emociones no se manifiestan igual ante las mismas situaciones.

### **La respuesta fisiológica**

Hace referencia a que las emociones pueden causar reacciones fisiológicas como cuando se acelera el ritmo cardiaco en el miedo por ejemplo controladas por el sistema nervioso simpático. Pero actualmente menciona que todo es controlado por el cerebro a través de la amígdala que es parte del sistema límbico.

### **La respuesta conductual**

La respuesta conductual es la más evidente porque es visual, se observa a través de la sonrisa por ejemplo que expresa la felicidad, el llanto que expresa la tristeza y se supone son fácilmente interpretables, pero pueden variar justamente por la interpretación o por la cultura. Esta respuesta al parecer es la más importante en lo que respecta al tema de estudio como es la inteligencia emocional porque se trata de comprender estas expresiones a través del lenguaje corporal.

Hablamos de emociones, pero de qué emociones hablamos y de cuántas. Pueden haber varias explicaciones al respecto, pero la siguiente se considera la más acertada:

Goleman (1998) en su libro hace referencia a las más básicas, hablando de las siguientes:

### **2.1.1. Anatomía de la Ira**

Menciona que de todos los estados de ánimo de los que la gente desea liberarse la furia parece ser el más intransigente. Para Tice (1992), citado por Goleman (1998, p.82) en su libro *Handbook of Mental Control*, descubrió que la ira es el estado de ánimo que la gente peor domina. En efecto, la ira es la más seductora de las emociones negativas.

El psicólogo Dolf Zillmann (1992), citado por Tice (1992, p.82) concluye que: “en una larga serie de cuidadosos experimentos ha tomado una medida exacta de la ira y de la anatomía de la ira”. Descubriendo que un disparador universal de la ira es la sensación de encontrarse en peligro y no sólo por una amenaza física sino también, como ocurre con mayor frecuencia, por una amenaza simbólica a la autoestima o la dignidad, ser tratado en forma injusta o ruda, ser insultado o menospreciado, quedar frustrado en la búsqueda de un objetivo importante.

Zillmann (1992), citado por Tice (1992, p.84) ha llegado a la conclusión de que:

Cuando el organismo ya está en un estado de nerviosismo, como el de la madre, y algo dispara un asalto emocional, la emoción consiguiente, ya sea la ira o la ansiedad, tiene una intensidad especialmente marcada. Esta dinámica opera cuando alguien se pone furioso. Zillmann considera la ira creciente como “una sucesión de provocaciones, cada una de las cuales dispara una reacción excitante que se disipa poco a poco”. La ira se construye sobre la ira; el cerebro emocional se entona. Para entonces la ira, libre de las trabas que impone la razón, estalla fácilmente en una reacción violenta. En este punto la persona se vuelve implacable y es imposible razonar con ella; sus pensamientos giran en torno a la venganza y la represalia y no le importa cuáles podrían ser las consecuencias. Este elevado nivel de excitación, dice Zillmann, “alimenta una ilusión de poder e invulnerabilidad que puede inspirar y facilitar la agresión” mientras la persona enfurecida, “al carecer de una guía cognitiva”, vuelve a caer en la respuesta más primitiva. El impulso límbico es creciente, las lecciones más duras de la brutalidad de la vida se convierten en una guía para la acción.

### 2.1.2 Ansiedad y Preocupación

En base a las investigaciones de Roemer y Borkovec (1993), citado por Goleman (1998, p.88), en su artículo las tareas de preocuparse hacen referencia a que:

La mente preocupada gira una y otra vez trazando la interminable curva melodramática en tono menor, en que un conjunto de preocupaciones conduce al siguiente y vuelve otra vez atrás. Cuando la preocupación trabaja, no existe ningún obstáculo; rumiando una y otra vez un problema, es decir, empleando una reflexión constructiva que puede parecerse a la preocupación, puede surgir una solución. En efecto, la reacción que se encuentra por debajo de la preocupación es la vigilancia con respecto a un peligro potencial que, sin duda alguna, ha sido esencial para la supervivencia en el curso de la evolución. Cuando el temor pone en marcha el cerebro emocional, parte de la ansiedad resultante fija la atención en la amenaza que está a mano, forzando a la mente a obsesionarse acerca de la forma de enfrentarla y pasar por alto cualquier otra cosa, de momento. En cierto sentido, la preocupación es un ensayo de lo que podría salir mal y cómo enfrentarse a ello, la tarea de la preocupación es alcanzar soluciones positivas con respecto a los peligros de la vida anticipándose a los riesgos antes de que estos surjan.

Las preocupaciones parecen surgir de la nada, son incontrolables, generan un murmullo de ansiedad, son impermeables a la razón y bloquean a la persona en un único e inflexible punto de vista acerca del tema que le preocupa.

### 2.1.3 La Melancolía

El único estado de ánimo que por lo general la gente se esfuerza más en superar es la tristeza. Tice (1992), citado por Goleman (1998 p.93) descubrió que:

La gente tiene más inventiva cuando se trata de intentar librarse de la tristeza. Por supuesto, no toda la tristeza debería evitarse; la melancolía como cualquier otro estado de ánimo, tiene sus beneficios. La tristeza que provoca una pérdida tiene ciertos efectos invariables; reduce nuestro interés por la diversión y el placer, fija la atención en lo que se ha perdido y socava nuestra energía para comenzar nuevas empresas, al menos de momento. En resumen, refuerza una especie de retirada reflexiva de las

actividades de la vida y nos deja en un estado suspendido para llorar la pérdida, reflexionar sobre su significado y, finalmente, hacer los ajustes psicológicos y los nuevos planes que nos permitirán continuar con nuestra vida. El pesar es útil, la auténtica depresión no lo es.

Goleman (1998) hace referencia a 3 emociones como se ha visto, que podrían considerarse negativas dependiendo del contexto, pero que son las más fundamentales en la guía de la conducta y reacción del ser humano, sin embargo, como menciona el psicólogo Paul Eckman (1972), citado por Goleman (1998, p.332) sugiere 6 emociones básicas que son universales a lo largo de las culturas humanas: miedo, asco, enfado, sorpresa, felicidad y tristeza. Considerando esta clasificación se pueden desprender más emociones desde la mismas, ya que si uno no siente tristeza podría sentir felicidad, lo cual nos haría pensar en los opuestos entre una emoción y otra, ya que Robert Plutchik mencionó otro sistema de clasificación de la emoción a la cual denominó “rueda de las emociones”, haciendo referencia a que las diferentes emociones se pueden mezclar entre sí, por lo que sugería que hay 8 dimensiones emocionales primarias y contrapuestas: alegría frente a tristeza, ira frente a miedo, confianza frente a disgusto y sorpresa frente a anticipación, la combinación puede por ejemplo generar una emoción como el optimismo al combinar felicidad y anticipación.

Por tanto, las clasificaciones pueden ser diversas y ser mezcladas y combinadas, pero la base sigue siendo la misma, por ello es que se toma como referencia a Goleman en lo que propone en base a las 3 emociones descritas.

Entonces, al tener una idea más clara de las emociones, podemos acercarnos al concepto de Inteligencia Emocional.

### **3.- Inteligencia Emocional - Modelos**

Según Bisquerria (2018), el concepto de inteligencia emocional tiene sus inicios en un artículo de Salovey y Mayer en 1990 con el título “Emotional Intelligence”, quienes, según el artículo virtual de Berrocal y Pacheco (2005) de la Universidad de Málaga, “conciben la inteligencia emocional como una inteligencia genuina basada en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento, siendo para ellos que las emociones ayudan a resolver los problemas y facilitan la adaptación al medio, (Págs. 67,68)”

La teoría de los autores mencionados son parte de uno de los modelos de inteligencia emocional, el modelo de habilidad el cual menciona que la inteligencia emocional es, según el artículo de Berrocal y Pacheco (2005), citado por Bisquerra (2018)): “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997).. Por tanto, Salovey habla del contexto escolar en el que los alumnos tienen que enfrentarse a situaciones en las que deben o tienen que recurrir al uso de las habilidades emocionales para adaptarse adecuadamente a la escuela.

Este modelo de Salovey habla de 4 habilidades:

- a) **La percepción emocional:** Manifiestan que la percepción emocional es la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos; es decir, reconociendo las propias emociones a nivel fisiológico, cognitivo y conductual, como los de aquellos que te rodean. Lo cual implica hacer uso de la atención para decodificar con éxito las señales emocionales que hacen referencia a la expresión facial, los movimientos corporales y el tono de voz, teniendo la facultad para discriminar acertadamente la honestidad de las emociones que expresan los demás.

Como ejemplo, mencionan que los alumnos en el aula pueden poner en práctica estas habilidades cuando pueden regular sus emociones si el profesor los mira y de la misma forma con el profesor cuando puede darse cuenta que los alumnos están aburridos, al decodificarlo en sus rostros. Estas habilidades, menciona pueden ser más sofisticadas en el caso de los profesores cuando perciben el sentimiento del alumno y le preguntan: “si está bien, si algo le pasa”, lo cual podría ayudar a resolver un problema o ayudar al alumno en un momento en particular.

- b) **La facilitación o asimilación emocional:** Hace referencia a la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando se solucionan problemas; centrándose en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo los propios estados afectivos ayudan a la toma de decisiones. Incluso, puede ayudar a priorizar los propios procesos cognitivos básicos, prestando atención a lo que realmente importa. Entonces, según el estado emocional el punto de vista de los problemas puede cambiar, mejorando el propio pensamiento creativo. Entonces lo que plantea en sí es que las propias

emociones pueden actuar de forma positiva sobre el razonamiento y sobre la forma de procesar la información. Menciona como ejemplo: que los alumnos necesitan para concentrarse y estudiar un cierto estado de ánimo positivo, otros necesitan un estado de tensión para poder memorizar y razonar mejor. Estas diferencias personales explicarían por qué algunos alumnos no estudian hasta el final para rendir un examen porque recién cuando logran un estado de tensión, que sería días u horas antes del examen logran concentrarse. Este fenómeno, mencionan, también puede entenderse desde el lado del profesor cuando induce un estado emocional en sus alumnos para potenciar el pensamiento creativo o innovador, como cuando en clase puede utilizar determinados tipos de música para crear un estado emocional propicio que ayude a realizar actividades creativas como las artes plásticas. También hace referencia a que los propios profesores saben intuitivamente que hay ciertos estados de ánimo negativos que pueden influir a la hora de hacer un examen o entregar un trabajo, afirmando que ellos mismos reconocen que un mismo examen varía en función del estado de ánimo, ya sea positivo o negativo.

- c) **La comprensión emocional:** La comprensión emocional hace referencia a la habilidad para desglosar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, etiquetar las emociones y reconocer en qué categorías se agrupan los sentimientos. También habla de la posibilidad de darse actividades tanto anticipatorias como retrospectivas para conocer las causas que la generan y por tanto las consecuencias. Entonces, dicen, la comprensión emocional supone conocer cómo se combinan los diferentes estados emocionales dando lugar a las conocidas emociones secundarias, como los celos que pueden considerarse una combinación de admiración y amor hacia alguien más junto con ansiedad y miedo a la pérdida. Por otro lado, argumenta, supone también la habilidad para interpretar el significado de las emociones complejas como el remordimiento después de un sentimiento de culpa y pena. Esto contiene la destreza para reconocer las transiciones de unos estados emocionales a otros, como por ejemplo la sorpresa de algo inesperado y desagradable. Esta habilidad de comprensión emocional dice que son puestas en práctica a diario por los alumnos, porque utilizan esta habilidad para ponerse en el lugar de un compañero y ofrecerle apoyo. Los profesores también utilizan a diario la comprensión emocional al

comprender por qué estado emocional están pasando los alumnos e intervenir al respecto.

**d) La regulación emocional:** La regulación emocional hace referencia a la habilidad o capacidad para estar abierto a los sentimientos tanto positivos como negativos, mencionando que es la habilidad más compleja de la Inteligencia Emocional, porque no sólo es la capacidad para estar abierto sino para reflexionar sobre los sentimientos para descartar o aprovechar la información que los acompaña en función de su utilidad; así como regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas. Entonces, dice que esta habilidad abarca tanto el manejo del mundo intrapersonal como interpersonal, lo cual comprendería la capacidad para regular las emociones de los demás, poniendo en práctica diversas estrategias de regulación emocional que modifican tanto los propios sentimientos como los de los demás. Por tanto, esta habilidad alcanzaría los procesos emocionales de mayor complejidad; es decir, la regulación consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual. Menciona como ejemplo que cada vez que un alumno se ve involucrado en un conflicto interpersonal en el recreo como cuando un niño quita el balón, una solución no agresiva implica la puesta en práctica de regulación o manejo de situaciones interpersonales o como cuando están ansiosos antes de un examen, cada alumno puede usar diferentes estrategias para sobrellevar el estrés provocado por la situación como hablando con los otros compañeros respecto a cómo se siente, por ejemplo o escuchar música entre otras.

Los profesores también hacen uso de esta regulación como para evitar el síndrome de estar muy estresado o “quemado”, haciendo uso del apoyo social, comunicar los problemas, tener hobbies, hacer ejercicio. De igual forma, también pueden poner en práctica estas habilidades con los padres al saber cuándo utilizar una crítica constructiva, por ejemplo.

La teoría de Salovey y Mayer fue conocida después de 5 años gracias a la aparición del libro de Goleman Emotional Intelligence (1995), el cual se convirtió en un best seller mundial. Sin embargo, Salovey y Mayer tienen antecedentes basados en las teorías de Thordike y Gardner.

En la tesis de Cabrera (2011) sobre Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico realizada en Lima -Perú ella menciona en su marco teórico a Thorndike y Stein (2008, pág. 11) mencionando que la inteligencia general debía ser dividida en 3 facetas: inteligencia abstracta (gestionar y entender ideas), inteligencia mecánica (gestionar y entender objetos concretos), e inteligencia social (gestionar y entender personas). Explicando que la Inteligencia Social representa la capacidad de percibir los comportamientos y los motivos propios y de los otros, así como su utilización eficaz en situaciones sociales y la utilización de ese conocimiento social para actuar de forma adecuada.

Y en cuanto a Gardner en 1983 había planteado la no existencia de una inteligencia única fundamental para el éxito en la vida. Postulaba un amplio espectro de inteligencias con siete variedades claves, a través de su teoría de las inteligencias múltiples entre las que se incluían las inteligencias “intrapersonal” e “interpersonal”. Gardner (citado por Mestre, 2002), define a ambas como:

La inteligencia interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intervenciones. En forma más avanzada, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado. (p. 8)

Y a la inteligencia intrapersonal como:

El conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerlas un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta.” (p. 8) Esta última inteligencia, es la que tiene mayor relación con la variable de estudio en esta investigación: La inteligencia emocional.

La tesis de Gardner abrió, en cierto modo, el desarrollo de una línea que afirmaba la importancia de los elementos afectivos, emocionales y sociales en el desarrollo de la persona, así como en el éxito que pudiera obtener en su interacción con el entorno.

Y ambas inteligencias son las que estarían más cercanas al concepto de inteligencia emocional, porque ambas son componentes de la inteligencia emocional, según la teoría de Baron, que se desarrollará más adelante.

Bisquerra (2018) menciona lo siguiente:

Poco antes de la publicación del libro de Goleman, había causado un impacto social la publicación de la obra *The Bell Curve* (Herrnstein y Murray, 1994), en la cual se pone el dedo en la llaga de la polémica entre igualitarismo y elitismo. Se justifica la importancia del CI para comprender las clases sociales en América y en otras sociedades. Estos autores defendían la postura elitista. Según ellos, la inteligencia de la gente se distribuye de acuerdo con la curva normal: pocos son muy inteligentes, muchos están en el medio, y unos pocos tienen poca inteligencia. Estas diferencias son difíciles de cambiar. Más adelante toman en consideración la relación entre la inteligencia y la economía, señalando una relación entre baja inteligencia y pobreza o desempleo; mientras que la alta inteligencia se relaciona con empleos bien pagados y con más salud. De esto se puede inferir que las personas inteligentes tienden a pertenecer a las clases altas, lograr títulos de prestigio, obtener empleos bien remunerados, casarse con parejas de su nivel socioeconómico y por tanto tienen mucha probabilidad de ser felices. Las personas poco inteligentes tienden a pertenecer a las clases bajas, obtener títulos profesionales de bajo nivel o abandonar los estudios antes de terminarlos, tener empleo precario y mal remunerado, pasando periodos en el paro, casarse con parejas de su misma condición, y por tanto lo tienen muy difícil para ser felices. Además, esto es prácticamente inamovible. Poner sobre el papel ideas tan elitistas era provocar la reacción y la controversia. En este ambiente llegó la obra de Goleman (1995), *Emotional Intelligence*. Goleman contrasta la inteligencia emocional con la inteligencia general, llegando a afirmar que la primera puede ser tan poderosa o más que la segunda y que el EQ (emotional quotient) en el futuro substituirá al CI. Pero, lo que es más importante: las competencias emocionales se pueden aprender. Todas las personas pueden aprender inteligencia emocional. Por tanto, todos pueden ser emocionalmente inteligentes. En este sentido, Goleman tomaba la postura igualitaria, frente al elitismo.

El antagonismo entre razón y emoción, en la primera mitad de los años noventa había producido avances importantes a favor de la emoción en el campo de la neurociencia, el estudio de la emoción desde enfoques biológicos y cognitivos, la psiconeuroinmunología, etc., algunas de las cuales son recogidas en la obra de Goleman (1995) para difundirlas con un

lenguaje periodístico. Esto ayuda a comprender mejor la popularización que a partir de este momento se produjo de la inteligencia emocional.

Goleman (1995) plantea la clásica discusión entre cognición y emoción de un modo novedoso. Tradicionalmente se ha asociado lo cognitivo con la razón y el cerebro, y por tanto con lo inteligente, positivo, profesional, científico, académico, masculino, apolíneo, Super-Yo, etc. Mientras que lo emocional se ha asociado con el corazón, los sentimientos, el Ello, lo femenino, lo familiar, la pasión, los instintos, lo dionisiaco, etc. Es decir, tradicionalmente lo racional se ha considerado de un nivel superior a lo emocional. Goleman plantea el tema dándole la vuelta, en un momento en que la sociedad está receptiva para aceptar este cambio.

En el artículo de Ugarriza y Pajares del Àguila (2005) sobre la Evaluación de la Inteligencia Emocional a través del Inventario de Bar-on Ice NA en niños y adolescentes menciona que el concepto de la teoría de Goleman destaca la inteligencia emocional en términos de la teoría del Desarrollo y comprende un grupo discreto de capacidades que integran habilidades afectivas y cognitivas, pero que son distintas de las habilidades medidas por los tests de coeficiente intelectual. Así mismo, distingue entre la inteligencia emocional y las competencias emocionales, que define como: “la capacidad de aprendizaje basado en la inteligencia emocional que resulta en un desempeño sobresaliente en el trabajo”.(Pag 16)

Con estos antecedentes es que Goleman formula su teoría, que se traduce en lo siguiente, según Bisquerra

La publicación de Emotional Intelligence de Daniel Goleman (1995) significa una difusión sin precedentes de un concepto que hasta entonces había pasado desapercibido. Este libro se convierte en un best seller en muchos idiomas. A partir de mediados de los noventa, la inteligencia emocional es un tema de interés general por parte de la sociedad, de tal forma que empiezan a aparecer artículos (primero en revistas de divulgación y después en las científicas) y libros sobre el tema.

El tercer modelo se da con la teoría de Bar-on, cuyo instrumento es el usado en la presente tesis.

Bar-On (1997), citado por Ugarriza (2005), define la Inteligencia Emocional como “un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en nuestra habilidad general para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente. Como tal, nuestra inteligencia emocional es un factor importante en la determinación de nuestra

habilidad para tener éxito en la vida”. Directamente influye en nuestro bienestar emocional general. Según este modelo: Las personas emocionalmente inteligentes son capaces de reconocer y expresar sus emociones, comprenderse a sí mismos, actualizar sus capacidades potenciales, llevar una vida regularmente saludable y feliz. Son capaces de comprender la manera cómo las otras personas se sienten de tener y mantener relaciones interpersonales satisfactorias y responsables, sin llegar a ser dependientes de los demás. Son generalmente optimistas, flexibles, realistas, tienen éxito en resolver sus problemas y afrontar el estrés sin perder el control (Baron 1997)

Así, de acuerdo con el modelo de Barón la inteligencia general está compuesta tanto por la inteligencia cognitiva, evaluada por el CI como por la inteligencia emocional evaluada por el CE. Las personas saludables que funcionan bien y son exitosas poseen un grado suficiente de inteligencia emocional. La inteligencia emocional se desarrolla a través del tiempo, cambia a través de la vida, y puede ser mejorada con entrenamiento y programas remediales como también con intervenciones terapéuticas.

La inteligencia emocional se combina con otras determinantes importantes de nuestra habilidad para tener éxito en adaptarse a las demandas del medio ambiente, tales como las características básicas de la personalidad y la capacidad intelectual y cognitiva.

El modelo de Bar-on es multifactorial y se relaciona con el potencial para el rendimiento, antes que con el rendimiento en sí mismo (por ejemplo, el potencial para tener éxito antes que el éxito en sí mismo) es un modelo orientado en el proceso antes que un modelo orientado a los logros.

El modelo de Baron comprende 5 componentes:

**1 Componente Intrapersonal (CIA)** Este componente reúne los siguientes subcomponentes:

**1.1 Comprensión emocional de sí mismo (CM):** Es la habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el porqué de los mismos.

**1.2 Asertividad (AS):** La habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás, y defender nuestros derechos de una manera no destructiva.

**1.3 Autoconcepto (AC):** Habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando nuestros aspectos positivos y negativos, como también nuestras limitaciones y posibilidades.

**1.4 Autorrealización (AR):** Habilidad para realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos hacerlo.

**1.5 Independencia (IN):** Habilidad para auto dirigirse, sentirse seguro de sí mismo en nuestros pensamientos y acciones, y ser independientes emocionalmente para tomar decisiones.

**2. Componente Interpersonal (CIE):** Los sub-componentes que se encuentran en este componente son las siguientes:

**2.1 Empatía (EM):** Habilidad para percibirse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.

**2.2 Relaciones Interpersonales (RI):** Habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional e intimidad.

**2.3 Responsabilidad Social (RS):** Habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y que es un miembro constructivo del grupo social.

**3. Componente de Adaptabilidad (CAD):** Área que reúne los siguientes subcomponentes:

**3.1 Solución de Problemas (SP):** Habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas.

**3.2 Prueba de Realidad (PR):** Habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en realidad existe (lo objetivo). (No se considera en la versión abreviada).

**3.3 Flexibilidad (FL):** Habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

**4 Componente del Manejo de Estrés (CME):** Área que reúne los siguientes sub - componentes:

**4.1 Tolerancia al estrés (TE):** Habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes, y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentando activa y positivamente el estrés.

**4.2 Control de los impulsos (CI):** Habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones.

**5. Componente del Estado de Ánimo en General (CAG):** Área que reúne los siguientes componentes:

**5.1 Felicidad (FE):** Habilidad para sentirse satisfecho con la vida, para disfrutar de sí mismo y de otros y para divertirse y expresar sentimientos positivos.

**5.2 Optimismo (OP):** Habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva a pesar de las adversidades y los sentimientos negativos.

Todas las teorías (3) expuestas, tienen relación entre sí, guardan mucha similitud, se complementan entre sí, pero sobre todo cada una le aporta algo nuevo y si unimos las tres, podría surgir una teoría enriquecida. Las 3 teorías coinciden en la expresión de sentimientos y emociones, en saber lo que uno siente; es decir cómo se llama la emoción, en poder expresarlas, saber regularlas y manejarlas; con el objetivo principal de tener éxito en la vida y de ser emocionalmente felices. Las tres teorías también dan a conocer que coinciden en que el darle inteligencia a la emoción permite adaptarse al medio y crecer intelectual y emocionalmente. Pero Baron aporta algo muy importante y es su aporte, pero a la vez la diferencia con las otras teorías sobre inteligencia emocional y es que esta inteligencia cambia, se desarrolla y se mejora a través del tiempo; es decir, es flexible.

Y algo más importante aún es que se fija en el proceso, no en el logro, no hay un tope sino un proceso que mientras dure se puede ser feliz y disfrutarlo, por lo tanto ya ser emocionalmente inteligente.

#### **4.- Instrumentos para evaluar la capacidad emocional y las habilidades sociales**

En cuanto a la teoría sobre inteligencia emocional, según la historia es que tal vez lo más difícil al parecer no fue el concepto en sí mismo sino el cómo medirla o evaluarla, cómo demostrar que existe o que la persona puede tener dicha inteligencia y por lo tanto dicha capacidad. Sobre todo, por no tener métodos confiables o científicos al respecto.

Es así, que en la investigación de Sánchez, D. y Robles – Bello M. (2018), realizada en España sobre Instrumentos de Evaluación en Inteligencia Emocional: Una investigación cuantitativa, mencionan dentro de lo que pudieron investigar que los autores en cuestión pioneros en inteligencia emocional como Salovey y Mayers, Goleman y otros, estaban interesados en elaborar una teoría y sustentarla o darle consistencia que en saber o determinar el cómo evaluarla, debido a que a nivel científico no hay aún medidas rigurosas y fiables para su evaluación, menos aún en aquellas épocas.

Sin embargo, es justamente, Salovey y Mayers, según Extremera, N.; Fernández, P.; Mestre, J.; y Guil, R. (2004) en su investigación los primeros que elaboraron un instrumento a través de una medida objetiva, cuyo propósito era medir la percepción no –verbal de emociones en rostros, colores y diseños abstractos, ya que el factor básico de la IE es la habilidad para reconocer cualidades emocionales en objetos del ambiente. De allí surgieron otros instrumentos como el Questionnaire of Emotional Empathy, cuyo objetivo era evaluar la capacidad empática de la persona hacia los demás en determinadas situaciones (Mehrabian y Epstein, 1972). También se elaboró el Emotional Control Questionnaire (Roger y Najarian, 1989) que mide la habilidad de las personas para controlar las emociones en determinadas circunstancias con subescalas como la Inhibición emocional, control de la agresión, control positivo y ensayo. A pesar de ello, Salovey y Mayers, consideraban riesgoso evaluar la inteligencia emocional de las personas en base a cuestionarios porque la persona evaluada puede fallar en la percepción de sí mismo o puede querer dar una impresión o imagen positiva de sí misma.

Estos cuestionarios y otros más fueron la base y el inicio para crear instrumentos confiables y medir así la inteligencia emocional de las personas.

Por otro lado, Valles, A. y Valles C. (2000), citan a Shapiro (1997) quien afirmaba que era muy difícil medir rasgos sociales y de la personalidad, haciendo referencia a la amabilidad, autoconfianza, respeto por los demás, simpatía, sorpresa, pero estos sí son evidentes y observables en la gente porque hay muestras a nivel de su conducta como los gestos, lo que

dicen, muestras psicofisiológicas como el rubor, la sequedad, la tensión muscular, y otras, siendo a nivel cognitivo mucho más difícil.

De igual forma, hacen referencia a Pelechano (1996), citado por Sánchez y Robles –Bello (2018) quien da a conocer las dificultades de la evaluación en inteligencia emocional cuando sólo se emplean cuestionarios, él menciona lo siguiente:

La mejor manera de evaluar la inteligencia no suele ser a base de instrumentos de papel y lápiz, excepto en caso de inteligencias vinculadas estrechamente a este tipo de material. El potencial intelectual de un ser humano, desde esta perspectiva, exige recursos evaluativos muy dispares, desde la realización de trabajos en tiempo y situación real, pasando por el manejo de instrumentos, observación directa y realización de tareas de tipos muy distintos, informes de terceros, etc. (p.118)

Con esto, se entiende que la evaluación no dependería de un único instrumento, sino de un conjunto de ellos y de distintas técnicas también.

Pero antes de detallar los últimos instrumentos encontrados, se considera importante dar a conocer lo que los investigadores Sánchez, D. y Robles – Bello M. encontraron además en su investigación, ya que es la más actual y reciente; y es que mencionan que la mayor deficiencia encontrada fue que existían escasos instrumentos para evaluar la inteligencia emocional en niños y adolescentes, lo cual toma importancia en el sentido que sería clave para poder elaborar programas al respecto o también para poder insertarlos en el currículo escolar, considerando que el rendimiento académico puede depender o mejorar de acuerdo a la capacidad de inteligencia emocional que se posea.

Lo que este artículo también descubre es que la forma más común de evaluar la inteligencia ha sido más a través de pruebas escritas en las áreas de ciencias sociales, al parecer por la facilidad de la misma y sin alargar los procesos de evaluación, lo que concuerda con Extremera, N.; Fernández, P.; Mestre, J.; y Guil, R. (2004), quienes mencionan que los instrumentos clásicos de evaluación son los referidos a cuestionarios, autoinformes y escalas.

También dan a conocer que lo que sí se observa es que entre los años 2013 y 2016 se ha impulsado más la investigación al respecto, pero en países como Estados Unidos, y ello puede traer algunas desventajas en el sentido de que se deben realizar traducciones al respecto, como mencionan los autores, lo cual puede llevar a que no se consideran datos culturales y por lo

tanto, con esto se entiende que puede haber dificultad en la interpretación de las preguntas o en considerar los distintos contextos.

A pesar de todo ello, los autores mencionan 3 instrumentos que miden la inteligencia emocional y que se enumeran y describen a continuación:

**a) *Trait Meta Mood Scale (t.M.M.S.) Trait Meta-Mood Scale (T.M.M.S.): Diseñada por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) y adaptada al español por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004),***

### **Descripción**

Según la investigación de Extremera, N.; Fernández, P.; Mestre, J.; y Guil, R. (2004), este es el instrumento más utilizado en el ámbito científico y aplicado. Esta escala consta de 48 ítems inicialmente, pero luego los redujeron al 24. Lo que este instrumento evalúa son los aspectos intrapersonales de la Inteligencia Emocional, y se compone de 3 dimensiones como son:

- Atención a los sentimientos (nivel de creencia sobre la focalización emocional)
- Claridad emocional (percepción subjetiva sobre las propias emociones)
- Reparación de las emociones (creencia de poder interrumpir y regular los estados emocionales negativos y potenciar los positivos).

La escala adaptada al español está destinada a la población general entre 18 y 57 años, donde los participantes evalúan el grado en el que están de acuerdo con cada uno de los ítems sobre una escala de tipo Likert de 5 puntos (1= Totalmente en desacuerdo, 5= Totalmente de acuerdo). Estudios externos demostraron que la consistencia interna de la versión original oscilaba entre .73 y .82 (Davies, Stankov & Roberts, 1998). Los autores de la versión en español encontraron propiedades psicométricas muy similares (fiabilidad entre .86 y .90) a las de la escala original en inglés (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006).

**b) *La Schule Self Report Inventoru (S.S.R.I.)***

### **Descripción**

Este inventario, se elaboró sobre el modelo original de Salovey y Mayer (1990), existiendo una adaptación y validación al español realizada por Chico (1999). Son 33 ítems y se centra en evaluar exclusivamente aspectos intrapersonales e interpersonales.

También utiliza una Escala tipo Likert para las respuestas, compuesta de 5 puntos (1=Totalmente en desacuerdo; 5= Totalmente de acuerdo). La escala traducida al español está destinada a adolescentes y adultos de población general entre 17 y 25 años y está constituida por cuatro factores:

- Percepción emocional, la misma que mide la valoración de las emociones propias y de los demás.
- Manejo de las propias emociones, que hace referencia al autocontrol personal
- Manejo de las emociones de los demás, referida a la capacidad para entender y ayudar a los demás a través de la percepción de sus propias emociones
- Utilización de las emociones, que hace referencia al uso de las propias emociones como vía para la automotivación, por ejemplo.

***c)Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT):***

**Descripción**

Este Test es desarrollado por Mayer, Salovey y Caruso, (2001) con adaptación al castellano por Extremera y Fernández-Berrocal, (2002) que es una versión más corta.

El MSCEIT está compuesto por 141 ítems. Estos miden los cuatro aspectos del modelo original (Mayer & Salovey, 1997):

- Percibir emociones de manera eficaz
- Usar emociones para facilitar el pensamiento
- Comprender las emociones
- Manejar emociones.

A grandes rasgos esta prueba proporciona una puntuación total, dos puntuaciones referidas a las áreas experiencial y estratégica; puntuaciones referidas a los cuatro factores del modelo; y, finalmente, las puntuaciones en cada una de sus subescalas. El área experiencial (percepción y facilitación) está más relacionada con los sentimientos. Así, el factor de percepción tiene que ver con la capacidad para percibir emociones en los demás mientras que el factor de facilitación se refiere a la habilidad para usar las emociones para mejorar nuestro pensamiento. El área estratégica (comprensión y manejo) tiene que ver con la capacidad para evaluar y planear acciones gracias a la información proporcionada por los sentimientos y emociones. Así, el factor de comprensión se refiere a la capacidad para

conocer cómo las emociones cambian en nosotros mismos y en los demás y también como estas cambiarán a las personas y sus comportamientos a lo largo del tiempo. La versión en español está destinada a población general entre 16 y 58 años. El MSCEIT es una medida de habilidad de IE con una adecuada validez factorial, de constructo y predictiva, y sus propiedades psicométricas son adecuadas (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2002, 2003).

Valles, a. y Vallés, C. (2000), dan a conocer su propio instrumento y otros como son:

*a) El Cuestionario de Emocionalidad/Racionalidad de Cristóbal (1996)*, el mismo que está compuesto por 45 ítems, dirigidos a una población no determinada, adulta y laboral, donde las puntuaciones se transforman en porcentajes y los resultados se colocan en tres columnas de ítems dispuestos según los factores de racionalidad, emociones sociales y emociones primarias. La interpretación se realiza de acuerdo con la distribución proporcional en cada uno de los tres factores, un desequilibrio en alguno de ellos es indicativo de control excesivo o deficiente de las emociones pp. 184)

*b) Los tests de inteligencia emocional de Martineaud y Engelhart, (1997)*, estos autores elaboraron cuestionarios como autoayuda que presentan las siguientes características:

- Tests que evalúan la emocionalidad reflejada en el cuerpo
- Tests que evalúan la emocionalidad en la familia
- Tests que evalúan la emocionalidad social
- Tests que evalúan la emocionalidad en el trabajo

*c) Cuestionario de Autoestima emocional de Vallés y Vallés (1998), el cual consta de 15 preguntas que al final determinan si uno es frío, emotivo e hiperemotivo*

*d) Cuestionario de evaluación de las habilidades de comunicación de Vallés y Vallés 1998), el cual consta de 14 preguntas*

*e) Test de habilidades de inteligencia emocional de Vallés y Vallés, 1998), el cual consta de 45 preguntas, cuya puntuación oscila entre muy abajo y muy alto*

Por otro lado, hace mención a la evaluación de las emociones, que no es más que la existencia de instrumentos que miden determinadas emociones o estados de ánimo como la ira, el miedo, la empatía, el optimismo, etc. Siendo los instrumentos los siguientes:

**A.- El inventario Multicultural Latinoamericano de la Expresión de la Cólera (ML-STAXI).** (Moscoso y Spielberg, 1997). Este inventario es o era más usado en el ámbito de la salud y evalúa la hostilidad, la expresión de la cólera manifiesta y contenida y su control

**B- Inventario de Miedos (Pelechano, 1984)**, tiene que ver más con la medición de miedos infantiles en niños, y es contestado por los padres

**C- Inventario de miedos escolares (Méndez, 1988)**, el cual está dirigido a identificar los diferentes niveles de miedos que las diferentes situaciones escolares producen como el hablar en clase, salir a la pizarra, repetir un curso, etc.

También da a conocer instrumentos que evalúan la empatía como son:

**A- Índice de empatía para niños y adolescentes (Bryant, 1982) (Adaptación de Mestre y Pérez – Delgado, 1997)**, mide la empatía que manifiestan los evaluados ante diversas situaciones con connotación emocional, protagonizando la escena o ítem del mismo sexo o del sexo contrario, incluyendo también afirmaciones neutras donde la empatía se manifiesta sin referente sexual del individuo.

**B- Interpersonal Reactivity Index (I.R.I.) (Davis, 1980) (Adaptación de Mestre y Pérez-Delgado, 1997)**, es un cuestionario que evalúa los pensamientos y sentimientos que tienen que ver con situaciones inductoras de empatía donde el índice de reactividad permite medir las diferencias individuales en las tendencias empáticas desde un punto de vista multidimensional. Esta prueba está compuesta de 4 dimensiones: Toma de perspectiva, preocupación empática, malestar personal y fantasía.

Ahora bien, los autores Extremera, N.; Fernández, P.; Mestre, J.; y Guil, R. (2004) en su artículo también hacen mención a los siguientes instrumentos que son los referidos a:

#### 4.1 Instrumentos donde la inteligencia emocional se contempla como un rasgo

##### A) *Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Bar-On (1997)*

###### Descripción

Este autor pionero, desarrolló uno de los primeros instrumentos para medir la IE (EQ-i), incluyendo aspectos afectivos y sociales. Este inventario (EQ-i) es una medida de autoinforme compuesta por 133 ítems que evalúa los cinco componentes, que es el instrumento utilizado en la presente investigación, pero adaptado como bien se ha dado a conocer. Completar el registro puede durar unos 30 minutos, y se obtiene una puntuación global, otra puntuación para los cinco componentes y otra puntuación estimada para 15 subescalas:

- \* Inteligencia intrapersonal, que valora las habilidades de autoconciencia emocional, autoestima personal, asertividad, auto-actualización e independencia
- \* Inteligencia interpersonal, constituida por las subdimensiones de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social
- \* Adaptación, valora las habilidades de solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad;
- \* Gestión del estrés, donde se valora la capacidad de tolerar el estrés y el control de los impulsos
- \* Humor general, en donde se abordan las subdimensiones de felicidad y optimismo. Además, este instrumento incluye cuatro indicadores de sinceridad: aquiescencia, deseabilidad social, azar y distorsión. También, presenta una escala de tipo Likert de 5 puntos (1= De acuerdo, 5= Desacuerdo). Es un inventario que incluye muchas competencias emocionales y sociales, dando no solo una estimación de la IE, sino también de la inteligencia afectiva y un perfil social (Bar-On, 2006). Todas las escalas muestran evidencias de una adecuada validez y consistencia interna, que oscilan entre .69 y .86 (Bar-On, 2006). También existe una versión infantil en inglés para niños entre 6 y 12 años y adolescentes entre 13 y 17 años (EQ-i:YV) (Bar-On & Parker, 2000). Bar-On (2002) desarrolla el Bar-On Emotional Quotient Inventory: Short (EQ-i: Short) más corta de 51 ítems con una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos (1= Nunca, 5= Siempre) y cinco subdimensiones. En concreto, para la subescala intrapersonal, la interpersonal, manejo de estrés, adaptabilidad, estado de ánimo e impresión positiva. Existe otra versión más corta de

35 ítems de Parker, Keefer y Wood, (2011) adaptada al español con 28 ítems en estudiantes universitarios entre 18 y 32 años de López-Zafra, Pulido y Berrios (2014).

### **B) *Emotional Competence Inventory (ECI):***

#### **Descripción**

Construido sobre la medida desarrollada por Boyatzis, Goleman y Rhee, (2000) para su aplicación solo en el lugar de trabajo y ámbitos empresariales. El ECI está constituido por 110 ítems, 3 ítems son el número mínimo para evaluar cada competencia. El ECI tiene dos formas: una de autoinforme donde se le pide a la persona que estime su nivel de desempeño en el puesto de trabajo; otra realizada por un evaluador externo (compañero de trabajo, jefe o supervisor). Esta metodología de evaluación es llamada metodología de 360° o de medidas que se basan en evaluadores externos y parece mostrar evidencia de la validez y la fiabilidad para evaluar competencias sociales y emocionales en el ámbito empresarial (Boyatzis, 2006; Extremera et al., 2004). Su versión original está destinada a población trabajadora entre 18 y 57 años. Aquí, el criterio externo (supervisor, jefe, etc.) contesta en una escala tipo Likert de seis puntos (1= La persona se comporta así solo esporádicamente; 6= La persona se comporta de esta manera en la mayoría de situaciones). Además, este inventario muestra una mayor seguridad y fiabilidad que otros (Boyatzis, et al., 2000), ya que permite la comparación entre la percepción de los propios trabajadores y otras personas (jefes, supervisores, etc.). Las fiabilidades de las escalas varían entre .61 y .86 en la versión auto-informada y entre .79 y .94 en la versión del evaluador externo (Boyatzis & Burckle, 1999).

### **C) *Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue) de Petrides y Furnham, (2003) y con adaptación a población universitaria española realizada por Pérez (2003).***

#### **Descripción**

Está compuesto por 144 ítems distribuidas en 15 subescalas

- Expresión emocional con 10 ítems
- Empatía con 9 ítems
- Automotivación con 10 ítems
- Autocontrol-Autorregulación emocional con 12 ítems
- Felicidad- Satisfacción vital con 8 ítems

- Competencia Social con 11 ítems
- Estilo reflexivo (baja impulsividad con 9 ítems)
- Percepción Emocional con 10 ítems
- Autoestima con 11 ítems
- Asertividad con 9 ítems)
- Dirección Emocional de otros con 9 ítems
- Optimismo con 8 ítems
- Habilidades de Mantenimiento de las Relaciones con 9 ítems
- Adaptabilidad con 9 ítems
- Tolerancia al Estrés con 10 ítems

La calificación es que se obtiene una puntuación global a través de la suma de los 144 ítems (TEIQue Total). La escala está destinada a población general entre 18 y 29 años. Además, presenta una respuesta tipo Likert de siete puntos (1=Completamente en desacuerdo; 7= Completamente de acuerdo). La consistencia interna total es adecuada y ha mostrado ser una medida válida para evaluar los cambios en los patrones emocionales tras una inducción experimental de estado de ánimo (Petrides & Furnham, 2003).

***D) Emotional Regulation Questionnaire (ERQ) de Gross y John, (2003) y adaptado al español por Cabello, Ruíz-Aranda, Salguero y Castillo (2009)***

### **Descripción**

Este cuestionario consta de 10 ítems que evalúan, regulación emocional. La versión en español está destinada a población general española entre 18 hasta los 70 años de edad. Esta prueba consta de dos subdimensiones: supresión emocional y reevaluación cognitiva. La supresión de las emociones mide la forma de modular la respuesta emocional que incluye la inhibición de la expresión de las conductas emocionales; y la reevaluación cognitiva trata de valorar una forma de cambio cognitivo que implica la construcción de una nueva situación emocional que potencialmente tenga menor impacto emocional. Los participantes deben puntuar en una escala de Likert de 1 a 7, donde 1= totalmente en desacuerdo y 7= totalmente de acuerdo. Parece ser que las propiedades psicométricas

(fiabilidad alfa) de la adaptación española son similares a la versión original en inglés y oscilan entre .73 y .79 (Cabello et al. 2009).

Según lo investigado por Extremera, N.; Fernández, P.; Mestre, J.; y Guil, R. (2004), otra forma de medir la Inteligencia emocional se basó en observadores externos; es decir, a través de preguntas a las personas de nuestro alrededor más cercanas, poder tener una referencia o idea de cómo nos perciben, la misma, se consideró eficaz a nivel de la inteligencia interpersonal Este tipo de instrumento puede ser útil en contextos escolares de aula donde hay días seguidos de convivencia, además de los años que ya tienen juntos. Y un ejemplo propuesto es en base a preguntas tipo:

- “¿Es capaz de entender a la gente?”
- “¿Es una persona a la que se le pueden contar problemas personales?”
- “¿Maneja bien las situaciones de conflicto o estrés?”

La calificación de este tipo de instrumentos es también a través de una escala Tipo Likert. Sin embargo, se observan más limitaciones que un cuestionario, como el creer conocer a la persona, los cambios de comportamiento, sólo evalúa una dimensión, no permite conocer aspectos más profundos como lo intrapersonal, o también ser muy cercano a la persona como para querer hablar bien de ella, etc. Lo que sí puede ser tomado como ventaja al utilizar esta forma de evaluar es como complemento a los cuestionarios, pero demandaría a la vez más tiempo en aplicación y calificación, para contrastar los resultados.

De igual forma, mencionan también medidas de evaluación basadas en Tareas de Ejecución, que hace referencia a demostrar las habilidades in situ. Particularmente consideraría que es un instrumento de observación, también complementario.

En cuanto a la medición de las habilidades sociales, la búsqueda relacionada a la variable en cuestión no demostró que exista mayor información al respecto, existiendo así muchos estudios aislados que crean instrumentos propios y los validan para fines específicos como para niños, adolescentes, síndrome de down y aquellos relacionados a temas organizacionales o de empresas; por lo que el estudio más cercano, es la en la investigación de Morán, V. y Olàz F.,(2014), publicada en la Revista de Psicología de la Universidad de Chile, sobre instrumentos de evaluación en habilidades sociales en América Latina : un análisis bibliométrico volumen 23 Nro 1 (2014) pp 93-105 concluyeron que el primer instrumento

utilizado fue en el año 1990, y luego retomado en el año 1999, siendo los autores más representativos de Latinoamérica Zilda del Prette y Almir del Prette, investigadores de la universidad Sao Carlos de Brasil, quienes realizaron numerosos estudios al respecto, publicando artículos diversos. Y es Brasil el país con más estudios en el tema, seguido por Argentina.

Entre los instrumentos encontrados, figuran los siguientes:

En el artículo de investigación se menciona el siguiente instrumento propio del estudio`

#### ***A). El Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia (CEDIA)***

##### **Descripción**

Este cuestionario, que es un autoinforme está compuesto por 39 ítems y mide cinco factores:

- \*Aserción
- \*Relaciones con el otro Sexo
- \*Relaciones con Iguales
- \*Hablar en Público
- \*Relaciones Familiares

El objetivo de este cuestionario que fue elaborado, era evaluar los problemas experimentados por los adolescentes en diferentes contextos sociales y el realizar un análisis descriptivo de las dificultades interpersonales en la adolescencia en función al sexo y la edad

Aparte del instrumento mencionado, motivo de investigación, los autores del artículo, mencionan varios instrumentos relacionados a las habilidades sociales en la adolescencia, que fueron elaborados en la década de los ochentas, como son:

- Lista de Problemas en situaciones sociales, sus siglas en inglés: LSSP de Spence (1980), la misma que mide la ansiedad social, la relación con extraños, el control del mal genio, malestar social y situaciones conflictivas.
- La Escala de Adolescentes de Expresiones de Aserción, sus siglas en inglés: AAEEA de Connor Dann y Twentyman, 1982), que mide la aserción, sumisión y agresividad.
- El cuestionario para adolescentes sobre dificultades sociales, sus siglas en inglés

QSDA, de Lindsay y Lindsay, 1982).

- La evaluación de habilidades sociales de Mateson para jóvenes, sus siglas en inglés: MESSY, de Matson, Rotatori y Helsel, 1983, la misma que mide habilidades sociales, aserción inapropiada, impulsividad, obstinación, autosuficiencia, celos, retraimiento.

Estos son los cuestionarios o autoinformes, que, en aquella época, estaban más relacionados a la evaluación de habilidades sociales en la adolescencia.

Como se observa, han sido varios los intentos y realizaciones sobre los instrumentos para medir tanto la inteligencia emocional como las habilidades sociales, pero al igual que todo instrumento tiene sus dificultades, sesgos y posible margen de error, porque hablamos de seres humanos y de una ciencia no tan exacta. Sin embargo, al ser estandarizados permiten la medición y confianza en los mismos.

## **5.- HABILIDADES SOCIALES**

Al parecer existen muchas definiciones al respecto, pero dentro de las investigaciones se consideró tomar en cuenta la encontrada en el artículo de Lacunza y Contini de Gonzáles (2011), quienes mencionan que según Caballo (2005) las habilidades sociales son un conjunto de conductas que permiten al individuo desarrollarse en un contexto individual e interpersonal expresando sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de un modo adecuado a la situación. Generalmente, posibilitan la resolución de problemas inmediatos y la disminución de problemas futuros en la medida que el individuo respeta las conductas de los otros. Como complemento a este concepto León Rubio y Medina Anzano (1998), citados por Lacunza y Contini de Gonzales (2011) definen la habilidad social como la “capacidad de ejecutar aquellas conductas aprendidas que cubren nuestras necesidades de comunicación interpersonal y/o responden a las exigencias y demandas de las situaciones sociales de forma efectiva”. Las autoras analizan este concepto y mencionan que del mismo se pueden desprender 4 características de las habilidades:

- a) Su carácter aprendido
- b) La complementariedad e interdependencia de otro sujeto
- c) La especificidad situacional
- d) La eficacia del comportamiento interpersonal

En la definición de León Rubio y Medina Anzano, las autoras del artículo refieren que, la habilidad social tendría como objetivo resolver una situación interpersonal, y esto considero yo podría coincidir con otras definiciones, de tal forma que le sea permitido adaptarse al ambiente, pero mencionan además que tendría que ser necesario considerar la etapa evolutiva por la que atraviesa la persona que ejecuta dichas habilidades sociales porque mencionan que las exigencias del ambiente no tienen la misma significación para un niño, un adolescente o un adulto, cosa cierta la que afirman.

Lo que llevaría a pensar que las habilidades sociales pueden ser aprendidas, es así; que en la continuación de su artículo mencionan que Michelson y otros (1987), citados por Lacunza y Contini de Gonzales (2011) plantean que las habilidades sociales se adquieren a través del aprendizaje, por lo que la infancia es una etapa crítica para estas, pero también el reforzamiento social jugaría un rol importante según lo que se comprende de su teoría, porque Michelson manifiesta que la práctica de las habilidades sociales está influida por las características del entorno, habilidades tales como pedir favor a otros niños o tomar decisiones, entre otros ejemplos. Entonces dice, el pasaje de la niñez a la adolescencia supone la adquisición de habilidades sociales más complejas puesto que los cambios físicos y psíquicos implican una modificación del rol del adolescente respecto a cómo se ve a sí mismo, cómo percibe el mundo y cómo es visto por los otros, esto citado por las autoras, pero mencionado por Martínez Guzmán (2007).

El mayor acercamiento a pares, particularmente del otro sexo, la utilización del tiempo libre, el uso del dinero, conlleva la puesta en marcha de habilidades de interacción verbal, de resolución de conflictos interpersonales, de elogio y de expresión de emociones positivas y negativas. En el artículo citado, los autores Guzman, Saldaña, García Cruz, Martínez y Martínez, Fonseca Hernández y Castillo Arreola, (2007), citado por las autoras del artículo Lacuna y Contini de Gonzales (2011) demuestran que se ha encontrado que los adolescentes con alto nivel de entendimiento interpersonal y habilidades de comunicación positiva son los que mayor influencia tienen en sus iguales, lo que permite suponer que tienen mayor número de habilidades sociales.

## **5.1 MODELOS TEÓRICOS DE LAS HABILIDADES SOCIALES**

Diferentes modelos teóricos han definido y enfatizado diferentes aspectos de las habilidades sociales.

**5.1.1 Modelo derivado de la psicología social:** Teoría de roles de Fernández y Carrobles (1981), definieron las habilidades sociales como la “capacidad que el individuo posee de percibir, entender, descifrar y responder a los estímulos sociales en general, especialmente aquellos que proviene del comportamiento de los demás” (p. 5).

Por consiguiente, las habilidades sociales exigen la captación y aceptación del rol del otro y del otro generalizado y la comprensión de los elementos simbólicos asociados a sus reacciones, tanto verbales como no verbales. En definitiva, se refiere al papel que juegan las expectativas dirigidas al propio rol y al rol de los otros.

### **5.1.2 Modelo de aprendizaje social.**

Según el modelo de aprendizaje social de Bandura (1977), “estas habilidades se aprenden a través de experiencias interpersonales directas o vicarias, y son mantenida y/o modificada por las consecuencias sociales de un determinado comportamiento” (p. 14).

El comportamiento de otros constituye una retroalimentación para la persona acerca de su propia conducta. Estas vertientes de aprendizaje, experiencia, modelaje e instrucción, van generando las expectativas de auto eficacia en el ámbito interpersonal. Las expectativas de auto eficacia se refieren a la creencia respecto así uno va a ser capaz de enfrentar una determinada situación.

### **5.1.3 Modelo cognitivo.**

Ladd y Mize (1983, citados por Arón y Milicic, 1999) definieron las habilidades sociales como “la habilidad para organizar cogniciones y conductas en un curso integrado de acción dirigido hacia metas interpersonales o sociales que sean culturalmente aceptadas” (p. 8).

En esta perspectiva, que para un planteamiento social efectivo son necesarias tres cosas: conocer la meta apropiada para la interacción social, conocer las estrategias adecuadas para alcanzar el objetivo social y conocer el contexto en el cual una estrategia específica puede ser propiamente aplicada.

### **5.1.4 Modelo de percepción social.**

Argyle y Kendon (1967, citados por Fernández y Carrobles, (1981) manifestaron que:

La habilidad de “leer” el ambiente social, es decir de determinar las normas y convenciones particulares de ese contexto, entender los mensajes abiertos y encubiertos del otro, percibir las emociones e intenciones del o los interlocutores, etc. es lo que se ha denominado percepción social. (p. 7).

Las semejanzas entre la interacción social y las habilidades motrices configuran cada uno de los elementos de este modelo.

Fase 1: Fines de la actuación hábil. Se trata de conseguir unos objetivos o metas bien definidos.

Fase 2: Percepción selectiva de las señales.

Fase 3: Procesos centrales de traducción: Asignación de significado a la información percibida, Generación de alternativas, Selección y planificación de la alternativa más eficaz y menos costosa.

Fase 4: Respuestas motrices o actuación. Ejecución por parte del sujeto de la alternativa de respuesta considerada como más adecuada.

Fase 5: Feedback y acción correctiva. La reacción del interlocutor proporciona información social a la persona sobre lo eficaz (o no) de su actuación. En este momento puede darse por terminado el circuito de la interacción o bien iniciarse una nueva acción (vuelta al paso 2).

## **5.2 Factores que intervienen en las habilidades sociales**

García y Gil (1992) señalaron los factores personales y ambientales más importantes que intervienen en las habilidades sociales:

### **5.2.1 Factores personales**

Capacidades psicofisiológicas y cognitivas. Además de las capacidades sensoriales y motoras que debe poseer el sujeto, también deben tener capacidades cognitivas, entre las que incluyen “las capacidades de procesamiento de la información, de solución de problemas, de evaluación de resultados potenciales, etc.” (García y Gil, 1992, p.53).

5.2.1.1 Información: se trata de conocer los objetivos de los demás interlocutores, así como las reglas implícitas en cada interacción.

5.2.1.2 Aspectos psicosociales: incluyen características sociodemográficas, características referentes a la pertenencia a determinados grupos sociales y etnias; procesos las reglas implícitas en la situación social.

Procesos de carácter motivacional y afectivo: En la motivación que subyace a la participación o no participación del sujeto en una situación social están presentes las metas, las perspectivas de auto-eficacia y de resultados.

5.2.1.3 Habilidades cognitivas: “se relacionan con la capacidad de darse auto- instrucciones (para regular el propio comportamiento) y auto- refuerzos (auto- recompensarse por el comportamiento socialmente hábil), habilidades de empatía, previsión de consecuencias, desarrollo de expectativas realistas, etc.” (García y Gil, 1992, p. 54).

5.2.1.4 Procesos psicosociales: los autores incluyen la auto-presentación, que se hace en forma generalmente no verbal a través del aspecto físico.

Repertorio conductual: se trata de que los individuos cuenten con un repertorio conductual lo suficientemente amplio para adecuarse a diversas situaciones, a nivel verbal, no verbal y paralingüístico.

## **5.2.2 Factores situacionales**

5.2.2.1 Estructura de la meta: Objetivos y o necesidades de los sujetos que están en interacción. Los autores señalan que suelen producirse problemas debido a que el sujeto tenga objetivos que no son compatibles con los del otro, o que no los conozca.

5.2.2.2 Reglas, normas: son propias de cada cultura y según García y Gil (1992) “son convencionalismos aprendidos y aceptados, y su incumplimiento puede provocar sanciones, o la misma ruptura de la relación” (p. 56). Hay normas que son universales, por ejemplo, no agredir a los demás, como las hay específicas para cada situación, por ejemplo la relación entre profesor y estudiante.

5.2.2.3 Roles: “Constituyen los papeles que las personas asumen en las distintas situaciones, y que dependen de la diferenciación de funciones, el control social, etc.” (García y Gil, 1992, p. 56). Cuando los roles no están claramente definidos suele haber problemas entre las personas que interactúan en una situación.

5.2.2.4 Secuencias de conducta: “Orden en el que se espera que transcurra cualquier rito social o encuentro” (García y Gil, 1992, p. 56), por ejemplo, cuando se encuentran dos o más personas la conducta adecuada es que comiencen por el saludo.

5.2.2.5 Conceptos: Se trata de que las personas que interactúan en una situación compartan un vocabulario común.

5.2.2.6 Repertorio de elementos: “Son los distintos elementos (acciones, palabras o sentimientos) que deben mostrarse en cada situación, y que constituyen los objetivos finales de los entrenamientos en habilidades sociales (la exhibición adecuada de conductas, en función de las demás condiciones)” (García y Gil, 1992, p. 57).

5.2.2.7 Cultura: Los valores varían entre distintas culturas, y de la misma manera es diferente la valoración que cada cultura de lo que es una conducta socialmente hábil. Cuando una persona se desplaza a contextos culturales diferentes al de origen puede tener problemas, por lo que deberá aprender más habilidades de las que ya posee.

5.2.2.8 Condicionantes físicos: “Distintos factores ambientales como la iluminación, ruido, temperatura, disposición espacial, etc., pueden igualmente, facilitar o entorpecer el proceso de comunicación” (García y Gil, 1992, p. 57).

### **5.3 Tipología de las habilidades sociales**

Muñoz y Crespi (2011) dividieron las habilidades sociales en dos grandes grupos: habilidades racionales y emocionales.

#### **5.3.1 Habilidades racionales**

Técnico-funcionales, aquellas habilidades relacionadas con el desempeño o actividad propiamente dicha de una determinada tarea.

5.3.2 Habilidades Cognitivas: Son aquellas habilidades relacionadas con nuestra capacidad de pensar. Por ejemplo: la disposición de análisis y de síntesis, de conceptualizar, de atender a las causas y los efectos, de toma de decisiones, etc.

### 5.3.3 Habilidades emocionales

Intrapersonales, aquellas habilidades o adjetivos íntimos y personales de un individuo.

Ejemplos: el compromiso, el optimismo, etc.

5.3.4 Habilidades Interpersonales: Son aquellas habilidades de interrelación con otros individuos.

Ejemplos: la comunicación, el liderazgo, el trabajo en equipo.

## 6.- COMPONENTES DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Según Caballo (2007) existen tres componentes de las habilidades sociales: componentes conductuales, componentes cognitivos y componentes fisiológicos.

### 6.1 Componentes conductuales.

Caballo (2007) expuso que los que pertenecen a este rubro son las que están relacionadas con el actuar, y las hay de dos tipos o formas:

Los componentes no verbales, son las que se manifiestan específicamente por medio de acciones visuales no audibles, como expresiones faciales. Entre ellas cabe mencionar: mirada, contacto ocular, (mirada cuando habla el otro, mirada cuando habla el sujeto, mirada durante el silencio); latencia de la respuesta sonrisas, gestos, expresión facial, postura, cambios de postura, distancia /proximidad, expresión corporal, auto- manipulaciones, asentimientos con la cabeza, orientación, movimientos de las piernas, movimientos nerviosos de las manos, apariencia personal.

Los componentes verbales, se refieren a la comunicación que se da por medio de la palabra. Es por medio de la conversación que se logra la transmisión de información, solución de problemas y el disfrute de relaciones sociales, o sea la interrelación.

### 6.2 Componentes cognitivos.

Caballo (2007) planteó componentes cognitivos importantes para tomar en cuenta en relación a las habilidades sociales: las percepciones sobre los diferentes ambientes: comunicación, formalidad, cálido, privado; y percepciones de restricción, distancia, variables cognitivas del individuo, las competencias cognitivas, las estrategias de codificación y constructos personales, las expectativas personales, los valores subjetivos de los estímulos y los sistemas y planes de autorregulación.

### 6.3 Componentes fisiológicos.

Dentro de los componentes fisiológicos estudiados y evaluados por Caballo (2007) están: la tasa cardíaca, la presión sanguínea, el flujo sanguíneo, las respuestas electro-dermales, las respuestas biográficas y la respiración.

Caballo (2007) indicó que el buen empleo de todos los componentes en cada una de las situaciones cotidianas, según las circunstancias permite hacer referencia de personas que son o no socialmente hábiles o asertivas.

## 7.- FUNCIONES DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Conocer la definición de las habilidades sociales, facilita formar una idea de para qué sirven. La interacción social es el primer y más observable campo en donde se observa la utilidad de las habilidades sociales, mas no es el único. Monjas (2000, citado en Cabrera, 2013), cita las siguientes funciones que cumplen las habilidades sociales:

- Aprendizaje de la reciprocidad: En la interacción con los pares es relevante la reciprocidad entre lo que se da y se recibe.
  - Adopción de roles: Se aprende a asumir el rol que corresponde en la interacción, la empatía, el ponerse en el lugar del otro, etc.
  - Control de situaciones: Que se da tanto en la posición de líder como en el seguimiento de instrucciones.
  - Comportamientos de cooperación: La interacción en grupo fomenta el aprendizaje de destrezas de colaboración, trabajo en equipo, establecimiento de reglas, expresión de opiniones, etc.
  - Apoyo emocional de los iguales: Permite la expresión de afectos, ayuda, apoyo, aumento de valor, alianza, etc.
  - Aprendizaje del rol sexual: Se desarrolla el sistema de valores y los criterios morales.
- (p. 14).

Sintetizando, se observa que las funciones se expresan en: Aprendizaje para la interacción, Comportamientos orientados por cualidades que favorecen la interacción y Seguridad personal.

De manera que no sólo favorecen el momento de la relación con los otros, sino que su establecimiento en el repertorio conductual de un individuo, garantiza beneficios a nivel personal y social a corto y largo plazo.

Considerando estos conceptos que ofrecen una explicación adecuada al tema investigativo, es necesario preguntarse: ¿de qué habilidades sociales estamos hablando?

**8.- TIPOS DE HABILIDADES SOCIALES;** Las habilidades sociales hacen referencia a comportamientos tanto verbales como no verbales.

### 8.1 Habilidades sociales básicas

**8.1.1 Habilidades de escucha activa:** La escucha activa se caracteriza por lo siguiente:

Postura dirigida hacia el interlocutor.

Expresión facial de atención.

Mirada directa.

Gestos y movimientos: movimientos afirmativos con la cabeza, sonreír...

Imitar (“reflejar”) la expresión facial del que habla.

Componentes verbales (que señalen al que habla que se le está prestando atención y le animan también a seguir hablando):

Murmullos de aprobación o negación: “Umm, Umm...”, “aha”, etc.

Respuestas de reconocimiento: “Claro”, “tienes razón”, “te escucho”, “ya veo...”

Resúmenes aclaratorios: “Osea que...”

Hacer alguna pregunta breve para aclarar algún punto.

Empatizar: “Imagino cómo te sientes”, “te entiendo” ...

Referencia a afirmaciones anteriores hechas por la otra persona (desde recordar su nombre hasta recordar otros detalles sobre hechos, sentimientos o ideas expresadas por la otra persona) indican un interés en ella (al recordar lo que ha hablado en otra ocasión) y es muy probable que la anime a participar más activamente en la interacción que está teniendo lugar.

Para una adecuada escucha activa es importante:

No realizar otra actividad mientras la otra habla.

Esperar a que el otro termine. Evitar adelantarnos y adivinar lo que el otro quiere decirnos.

Concentrarse en lo que el otro nos está diciendo. No estar pensando en lo que vamos a contar nosotros después.

No emitir juicios de valor: “Eso no es nada”, “eso son tonterías” ...

### **8.1.2 Habilidades Conversacionales**

La manera exacta con que se debe iniciar una conversación depende del contexto: la situación material (el trabajo, el autobús, una fiesta), la hora del día (el desayuno, la comida, la salida del trabajo), la persona en cuestión (hombre, mujer, subordinado, superior), etc.

Abordar a alguien con un pretexto es una manera muy segura de empezar una relación y se pueden “esconder” adecuadamente los verdaderos motivos. Aunque a la mayoría de las personas les gusta estar acompañadas durante los ratos libres, no les agradan directamente las situaciones directamente encaminadas a satisfacer necesidades “declaradas” de contacto humano. Tener estas necesidades es una condición biológica del ser humano, pero revelarlas no es prerrogativa de todos. Habitualmente, cuando una persona se muestra demasiado directa al hablar de sus intenciones en una relación social, la otra persona siente un cierto temor a tener que enfrentarse a una solicitud tan importante. En la mayoría de las situaciones lo más adecuado es camuflar las intenciones para que la otra persona pueda salvar las apariencias y no sentirse abrumada por tales peticiones.

Es decir, es la capacidad de iniciar y mantener conversaciones informales con otras personas. Es un precursor probable del desarrollo de relaciones duraderas. El objetivo es conocer a otros y conversar con ellos de un modo efectivo.

#### **8.1.2.1 Componentes de las Habilidades conversacionales:**

Componentes no verbales:

Contacto visual al menos en un 50%

El tono emocional variará en función del tema de conversación.

La duración de las intervenciones girará alrededor del 50%.

Componentes verbales:

Iniciar conversaciones

Mantener conversaciones

Cerrar conversaciones

Existe coincidencia en el tipo de habilidades básicas y habilidades avanzadas, pero se encontró otra clasificación que hace referencia a las siguientes habilidades

### **8.1.3. Habilidades sociales afectivas**

Este tipo de habilidades están relacionadas con la capacidad de identificar y gestionar, de manera eficaz, tanto nuestros sentimientos como los sentimientos de los demás. Dentro de esta categoría se encuentra:

Identificar y conocer las emociones y sentimientos.

Entender los sentimientos de los demás.

Capacidad de expresar sentimientos y emociones.

Expresión de afectos.

Respetar los sentimientos de otros.

Capacidad para afrontar el enfado de los demás.

Capacidad de auto-recompensa.

Gestión del miedo a hablar con la gente.

Capacidad para animar a los demás.

Capacidad para consolar a los demás.

### **8.1.4 Habilidades de negociación o alternativas a la agresividad**

Las habilidades sociales relativas a la negociación son aquellas que nos permiten evitar el conflicto o gestionarlo de manera adecuada. Consisten en la capacidad para resolver los problemas dentro de las relaciones interpersonales sin utilizar la agresividad o la violencia.

Estas son:

Saber pedir permiso.

Capacidad para compartir.

Capacidad de ayudar a los demás.

Capacidad para quererse a uno mismo.

Capacidad para tolerar y responder a las bromas.

Habilidades de negociación.

Capacidad de autocontrol.

Capacidad de defender los propios derechos.

No entrar en peleas.

Capacidad para evitarle problemas a otras personas.

### **8.1.5 Habilidades para hacer frente al estrés**

Este tipo de habilidades son necesarias para la resolución exitosa de conflictos en contextos de tensión o estrés. Dentro este grupo se encuentran:

Capacidad para gestionar el sentimiento de vergüenza.

Capacidad para defender al otro.

Tolerancia al fracaso.

Capacidad para responder a la persuasión.

Capacidad para responder a una acusación.

Capacidad para formular quejas o reclamaciones.

Capacidad para responder a quejas o reclamaciones.

Deportividad.

Saber enfrentarse a las presiones del grupo.

Gestionar una conversación complicada.

Tolerancia a ser ignorado o desdeñado.

Capacidad para confrontar mensajes contradictorios.

### **8.1.6 Habilidades de planificación**

Dentro de la categoría de habilidades sociales relativas a la planificación podemos encontrar:

Reconocimiento de las propias habilidades.

Capacidad para tomar decisiones.

Determinación de objetivos.

Identificar la causa de los problemas y resolverlos.

Recogida de información.

Capacidad de concentración en una tarea.

Gismero Gonzales (2000), citada por Barbarán (2016), autora de la Escala de Habilidades Sociales EHS, instrumento utilizado en la presente investigación, define las habilidades sociales como: “ El conjunto de respuestas verbales y no verbales, parcialmente independientes en situaciones específicas, a través de las cuales un individuo expresa en un contexto interpersonal sus necesidades, sentimientos, preferencias, opiniones o derechos sin

ansiedad excesiva y de manera no aversiva, respetando todo ello en los demás, que trae como consecuencia del auto reforzamiento y maximiza las probabilidades de conseguir refuerzo externo.”

En su Escala ella evalúa 6 áreas o factores:

I Autoexpresión de Situaciones Sociales: Este factor refleja la capacidad de expresarse uno mismo de forma espontánea y sin ansiedad en distintos tipos de situaciones sociales, entrevistas laborales, tiendas, lugares oficiales, en grupos y reuniones sociales, etc.

II Defensa de los propios derechos como consumidor: Este factor refleja la expresión de conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos en situaciones de consumo (como el no dejar que alguien se cuele en una fila o que alguien hable en el cine, etc).

III Expresión de Enfado o Disconformidad: Este factor, refleja la capacidad de expresar enfado o sentimientos negativos justificados y desacuerdos con otras personas.

IV Decir No y Cortar interacciones: Este factor, refleja la habilidad para cortar interacciones que no se quieren mantener, tanto con un vendedor como con amigos que quieren seguir charlando en un momento en que queremos interrumpir la conversación, o con personas con las que no se desea seguir saliendo o manteniendo la relación; así como el negarse a prestar algo cuando nos disgusta hacerlo

V Hacer Peticiones. Este factor refleja la expresión de peticiones a otras personas de algo que deseamos, sea a un amigo (que nos devuelva algo) o en situaciones de consumo como en un restaurante cuando nos traen otra cosa distinta a la que pedimos, por ejemplo.

VI Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto: Este factor refleja la habilidad para iniciar interacciones con el sexo opuesto como una conversación, pedir una cita y de poder hacer espontáneamente un cumplido o un halago

## 9- INTELIGENCIA EMOCIONAL Y HABILIDADES SOCIALES

Bermudez, N. (2016), Coach internacional de España en su página oficial considera que las habilidades sociales son un componente de la inteligencia emocional; refiriéndose estrictamente a la inteligencia interpersonal eso llevaría a pensar que son conceptos muy relacionados, pero que la inteligencia emocional es la que engloba a las habilidades sociales y que no sería un concepto con supremacía por sí mismo. Las habilidades sociales bajo esta idea nacerían de la inteligencia emocional bajo el título de “componente”.

Al parecer no existen muchas teorías o investigaciones que hablen de la relación entre ambos conceptos, lo encontrado hace referencia a una investigación de México de Zavala, Valadez y Vargas (2004) quienes encontraron lo siguiente:

En cuanto a la relación entre IE y habilidades sociales, Davies, Stankov y Roberts (1998) realizaron un estudio utilizando el IPT-15 y una serie de tareas de percepción emocional facial. Los autores encontraron una ausencia de correlación entre ambas pruebas  $r = -.09$ . Sin embargo, en el trabajo de Weis y Süß (2005) se descubrieron correlaciones significativas entre los componentes de la inteligencia social (memoria social y comprensión social) y la inteligencia emocional; por otra parte, Charbonneau y Nicol (2002) encontraron que la IE está asociada con liderazgo potencial; además, Mestre, Guil, Lopes y Salovey (2006) encontraron que las habilidades para comprender y manejar emociones (medidas por el MSCEIT) se relacionaron positivamente entre las mujeres con la denominación como amiga por parte de los compañeros.

## 10.- ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

### A nivel local:

Pinares Talavera, Oscar Daniel (2015), en su tesis titulada: Relación entre la inteligencia emocional y la felicidad entre adolescentes universitarios 2015, tuvo como objetivo principal determinar la relación existente entre la inteligencia emocional y la felicidad en adolescentes universitarios. Se utilizó un cuestionario de inteligencia emocional de Baron (1997) adaptado por (Ugarriza y Pajarez, 2005) y la escala de felicidad de Lima (Alarcón, 2006). Se encuestó a 200 estudiantes entre hombres y mujeres de edades de 16 a 20 años que están cursando los

primeros años de la Facultad de Ciencias y Sociales Tecnológicas y Humanidades. Los resultados más importantes y resaltantes demostraron que la inteligencia emocional se correlaciona positivamente con la felicidad en adolescentes universitarios. En cuanto al análisis específico de las subescalas de inteligencia emocional se encontró que todas presentan relaciones significativas con la felicidad, pero la escala de ánimo general es la que muestra el indicador de relación más alto. Posteriormente se realizó regresión lineal observándose que la inteligencia emocional predice un porcentaje significativo de la variabilidad total de la felicidad. Con respecto a la predicción de las subescalas se observó que ánimo general e intrapersonal son las escalas que aportan significativamente a la predicción de la felicidad.

Bedregal, A. (2017) en su tesis de pre-grado titulada: Relación entre las habilidades sociales y la inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de la I.E. Dean Valdivia, Mollendo, Arequipa, 2017, tuvo como objetivo conocer la relación entre las habilidades sociales y la inteligencia emocional en estudiantes de secundaria. En esta investigación no se realizó muestreo, sino que se procedió a evaluar de modo censal. Se contó con 422 estudiantes de la institución que se encontraban en el padrón del colegio y presentes a la hora de la evaluación. El diseño de investigación es descriptivo, correlacional, de corte transversal. Los instrumentos utilizados en esta investigación fueron la escala de habilidades sociales y el inventario de inteligencia emocional. Los resultados encontrados indican que el nivel de habilidades sociales es bajo y el de inteligencia emocional es medio con tendencia a nivel bajo. Por lo que concluyó que existe relación directa y significativa entre las habilidades sociales y la inteligencia emocional.

### **A nivel Nacional**

Vergaray, C. (2013) en su tesis titulada Inteligencia emocional y habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Técnico 3052 de Independencia. Lima 2013, presentada en la Universidad Cesar Vallejo, para optar el título de Magíster en Psicología Educativa, tiene por objetivo principal establecer la relación existente entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales en estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Técnico 3052 de Independencia. El tipo de investigación fue descriptivo cualitativo, mediante el método correlacional. La muestra fue de 226 estudiantes de educación secundaria de la institución educativa Técnico 3052 del distrito de Independencia. Para la recolección de datos se hizo uso del Cuestionario de Inteligencia

emocional de Goleman y el Cuestionario de Habilidades Sociales de Goldstein para adolescentes de 12 a 16 años, cada uno con 36 ítems

La principal conclusión fue:

1 Que existe una correlación directa y significativa entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales alusivas a los sentimientos, alternativas a la agresión, para hacer frente el estrés y de planificación, lo que determina que, a mayor inteligencia emocional de los estudiantes de educación secundaria, estos pueden manejar sus habilidades sociales de mejor manera interrelacionándose eficientemente con su entorno.

Carhuachín, C., Irigoyen, M. (2014) en su tesis titulada Inteligencia emocional y habilidades sociales en los alumnos del V y VI ciclo de educación básica regular del colegio Cristo Rey del distrito de Huacho, 2013, presentada en la Universidad Cesar Vallejo, para optar el título de Magíster en Psicología Educativa, tiene como objetivo principal determinar la relación entre inteligencia emocional y las habilidades sociales en los alumnos del V y VI ciclo de educación básica regular en del colegio Cristo Rey del distrito de Huacho, 2013. El tipo de investigación fue básica, con un diseño no experimental transversal correlacional. La población estuvo conformada por 120 estudiantes, para la elección de la muestra se usó el método probabilístico, donde se obtuvo un total de 92 estudiantes. Para la recolección de datos se utilizó el cuestionario sobre inteligencia emocional y habilidades sociales y para las pruebas de hipótesis, se usó el estadístico Rho de Spearman. La investigación concluyó lo siguiente:

1. Que existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales en los estudiantes del V y VI ciclo de educación básica regular del colegio particular Cristo Rey, del distrito de Huacho 2013.

Barbarán, J. (2017) en su tesis titulada Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales en universitarios de una facultad de educación – Lima 2016, presentada en la Universidad Cesar Vallejo, para optar el título de Magíster en Docencia Universitaria, tiene como objetivo general determinar la relación entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales en universitarios de una facultad de educación - Lima 2016. La investigación fue descriptiva, correlacional con un enfoque cuantitativo, diseño no experimental y transversal. La muestra la conformaron 125 estudiantes de la facultad de educación. Los instrumentos utilizados fueron los cuestionarios. La investigación llegó a la siguiente conclusión: 1. Que existe correlación directa, entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales.

### **A nivel Internacional**

Orbea, S. (2019) en su tesis titulada Relación entre Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales en Adolescentes de Bachillerato de una Unidad Educativa del Cantón Ambato, presentada en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, tiene por objetivo principal determinar la relación entre inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes de Bachillerato de una Unidad Educativa del Cantón Ambato. El tipo de investigación fue descriptivo correlacional y de corte transversal. La población seleccionada la conforman los estudiantes del primero hasta el tercer año del bachillerato de una unidad educativa religiosa del cantón Ambato, con una muestra de 187 estudiantes, seleccionados por el muestreo no probabilístico. Para la recolección de datos se utilizó el test de inteligencia emocional TMMS-24 (Trait Meta - Mood Scale) y el cuestionario de Escala de Habilidades Sociales, creada por Gismero. La investigación llegó a las siguientes principales conclusiones

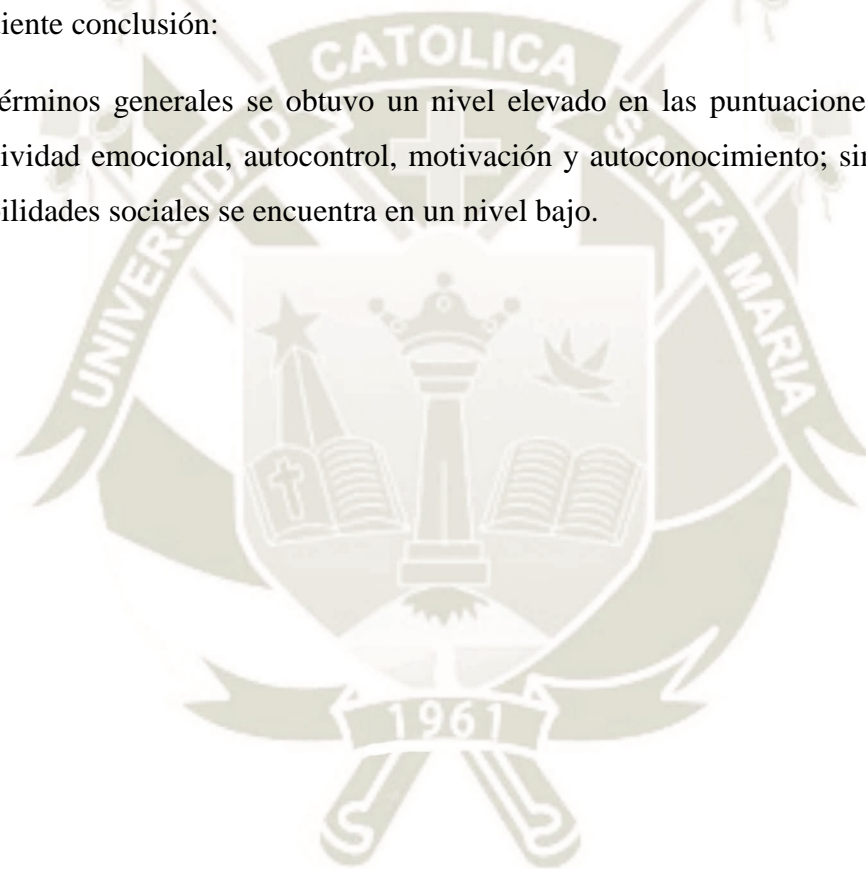
1. Se concluyó que para el adolescente es importante ser aceptado por los demás. Por lo cual es necesario que el individuo pueda desarrollar su inteligencia emocional, de igual forma es fundamental la interacción social, puesto que estos dos factores le van a permitir llegar a un completo bienestar socioemocional.
2. La inteligencia emocional se encuentra relacionada positivamente con las habilidades sociales.

Moya, M. (2015) en su tesis titulada La Inteligencia Emocional y su Relación con las Habilidades Sociales en los Estudiantes de 12 Años de la Unidad Educativa Gertrudis Esparza de la Parroquia San Miguelito Cantón Píllaro, presentada en la Universidad Técnica de Ambato (Ecuador), para optar el título de Psicóloga Clínica, tiene por objetivo principal investigar la inteligencia emocional y su relación con las habilidades sociales en los niños de 12 años de la Unidad Educativa Gertrudis Esparza de la Parroquia San Miguelito cantón Píllaro. El tipo de investigación fue descriptivo cuantitativa, la población la conforman estudiantes de 12 años de la Unidad Educativa “Gertrudis Esparza”, con un total de 58 estudiantes como muestra. Para la recolección de datos se hizo uso de los Test psicométricos: Inventario De Inteligencia Emocional Barón Ice NA- Completa y el Cuestionario de Habilidades del XV Aprendizaje Estructurado de Goldstein a estudiantes de 12 años. La investigación llegó a una conclusión principal:

1. La Inteligencia Emocional no mantiene relación con las Habilidades Sociales.

Porcayo, B. (2013) en su tesis titulada Inteligencia Emocional en Niños, presentada en la Universidad Autónoma del Estado de México, para optar el título de Licenciada en Psicología, tiene por objetivo principal describir la Inteligencia Emocional en niños de ambos sexos de la Escuela Primaria Guadalupe Victoria, San Mateo Atenco; Estado de México. El tipo de investigación fue descriptivo. El universo estuvo conformado por niños y niñas que cursan de primer año al sexto año de primaria, de la escuela “Guadalupe Victoria” ubicada en el Barrio de Guadalupe, San Mateo Atenco, México, la muestra estuvo conformada por 100 niños, cuyas edades oscilaron entre los 10 y 12 años. Para la recolección de datos se hizo uso del instrumento de Inteligencia Emocional construido por Rodríguez. La investigación, llegó a la siguiente conclusión:

1. En términos generales se obtuvo un nivel elevado en las puntuaciones de los factores de expresividad emocional, autocontrol, motivación y autoconocimiento; sin embargo, el factor de habilidades sociales se encuentra en un nivel bajo.



## CAPITULO II METODOLOGÍA

### TÉCNICAS

En la presente investigación se utilizó la técnica cuantitativa descriptiva a través del Cuestionario para ambas variables de estudio.

### INSTRUMENTOS Y MATERIALES

#### a) Para la primera variable **Inteligencia Emocional**

Se utilizó el instrumento Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ice Versión abreviada, adaptada por Nelly Ugarriza que consta de 60 ítems, el cual mide 5 dimensiones como son: Dimensión Intrapersonal (7 ítems), Dimensión Interpersonal (12 ítems), Dimensión de Adaptabilidad (11 ítems), Dimensión de Manejo del Estrés (10 ítems), Dimensión Estado de Ánimo (14 ítems). Las alternativas son: 1 Rara vez o nunca es mi caso; 2 Pocas veces es mi caso, 3 A veces, 4 Muchas veces es mi caso, 5 Con mucha frecuencia o siempre es mi caso. Así mismo los niveles de inteligencia emocional de acuerdo al puntaje son:

| Niveles<br>Capacidad Emocional | Puntaje |
|--------------------------------|---------|
| • Muy Alta                     | 496-549 |
| • Alta                         | 455-493 |
| • Promedio                     | 452     |
| • Baja                         | 411-449 |
| • Muy Baja                     | 349-408 |

Fuente: Programa de Calificación Computarizada en Excel del Dr. Wilfredo Marquina.

**b) Para la segunda variable**, se utilizó el instrumento Escala de Habilidades Sociales EHS de Elena Gismero Gonzales; el cual consta de 33 ítems y mide 6 factores: Autoexpresión de

situaciones sociales (8 ítems), Defensa de los propios derechos (5 ítems), Expresión de enfado o disconformidad (4 ítems), Decir no y Cortar interacciones (6 ítems), Hacer Peticiones (5 ítems), Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto (5 ítems) Las alternativas son A No me identifico en la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría, B no tiene que ver conmigo aunque alguna vez me ocurra, C me describe aproximadamente aunque no siempre actúe así o me sienta así, D muy de acuerdo, me sentiría así o actuaría así en la mayoría de los casos.

| Niveles<br>Habilidades Sociales | Puntaje |
|---------------------------------|---------|
| • Muy Alta                      | 119-132 |
| • Alta                          | 99-118  |
| • Normal Alta                   | 97-98   |
| • Normal                        | 90-96   |
| • Normal Baja                   | 83-89   |
| • Baja                          | 67-80   |
| • Muy Baja                      | 33-59   |

Fuente: Programa de Calificación Computarizada en Excel del Dr. Wilfredo Marquina.

**TABLA DE COHERENCIAS**

| <b>VARIABLE</b>               | <b>INDICADORES</b>                                    | <b>TÉCNICA E INSTRUMENTO</b>  | <b>ITEMS</b>                           |
|-------------------------------|---|---|--|
| <b>INTELIGENCIA EMOCIONAL</b> | ▪ Dimensión Intrapersonal                             | Cuestionario e Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE-Abreviado | 3,7,17,28,31,43,53                     |
|                               | ▪ Dimensión Interpersonal                             |   | 2,5,10,14,20,24,36,41,45,51,55,59      |
|                               | ▪ Dimensión Adaptabilidad                             |   | 6,11,15,21,26,35,39,46,49,54,58        |
|                               | ▪ Dimensión Manejo del Estrés                         |   | 12,16,22,25,30,34,38,44,48,57          |
|                               | ▪ Dimensión Estado de Ánimo                           |   | 1,4,9,13,19,23,29,32,37,40,47,50,56,60 |
| <b>HABILIDADES SOCIALES</b>   | ▪ Autoexpresión de situaciones sociales               | Cuestionario y Escala de Habilidades Sociales EHS                           | 1, 2, 10, 11, 19, 20, 28, 29           |
|                               | ▪ Defensa de los propios derechos                     |   | 3,4, 12, 21, 30                        |
|                               | ▪ Expresión de enfado o disconformidad                |   | 13,22,31,32                            |
|                               | ▪ Decir no y cortar interacciones                     |   | 5,14,15,23,24,33                       |
|                               | ▪ Hacer peticiones                                    |   | 6,7,16,25,26                           |
|                               | ▪ Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto |   | 8,9,17,18,27                           |

## PROTOTIPO DE INSTRUMENTOS

### Instrumento para Medir la Variable Inteligencia Emocional

#### Ficha técnica

|                            |   |
|----------------------------|---|
| <b>Nombre Original:</b>    | EQ-I BarOn Emotional Quotient Inventory   |
| <b>Autor:</b>              | Reuven Bar-On   |
| <b>Procedencia:</b>        | Toronto-Canadá  |
| <b>Adaptación Peruana:</b> | Nelly Ugarriza Chávez   |
| <b>Año de Adaptación:</b>  | 2001  |
| <b>Administración:</b>     | Individual o Colectivo  |
| <b>Duración:</b>           | Sin límite de tiempo. Aproximadamente de 15 a 20 minutos  |
| <b>Aplicación:</b>         | Nivel lector de 6° grado de primaria. Adolescentes y adultos  |
| <b>Validación:</b>         | En muestra de investigación de Raúl Andrés Alejos Vera y Sonia Milagros Cambero Aguilar   |
| <b>Año de validación:</b>  | 2017  |
| <b>Calificación:</b>       | Programa Excel  |
| <b>Significación:</b>      | Estructura Factorial: 1 CE-T- 5 Factores componentes  |
| <b>Usos:</b>               | Son potenciales usuarios aquellos profesionales que se desempeñan como consultores de desarrollo organizacional, psicólogos, y aquellos que desean usarla con fine de investigación |
| <b>Materiales:</b>         | Cuestionario que contiene los ítems del I-CE  |
| <b>Interpretación:</b>     | 116 a más: Capacidad emocional muy desarrollada 85 a 115: Capacidad emocional adecuada o buena 84 a menos: Capacidad emocional por mejorar  |

Fuente: Elaboración propia

## Instrumento para Medir la Variable Habilidad Social

### Ficha técnica

|                |  |
|----------------|--|
| Nombre         | : EHS Escala de Habilidades Sociales.                                  |
| Autora         | : Elena Gismero Gonzales – Universidad Pontifica Comillas (Madrid)     |
| Administración | : Individual o colectiva   |
| Duración       | : Variable aproximadamente 10 a 16 minutos                             |
| Aplicación     | : Adolescencia y Adultos   |
| Significación  | : Evaluación de la aserción y las habilidades sociales.                |
| Tipificación   | : Baremos de población general (varones – mujeres / jóvenes y adultos) |
| Calificación:  | Programa Excel   |

### Características Básicas

El EHS en su versión definitiva está compuesto por 33 ítems, 28 de los cuales están redactados en el sentido de fatal de aserción o déficit en habilidades sociales y 5 de ellos en el sentido positivo. Consta de 4 alternativas de respuesta, desde No me identifico en absoluto y me sentiría o actuaría así en la mayoría de los casos. A mayor puntaje global el sujeto expresa más habilidades sociales y capacidades de aserción en distintos contextos.

El análisis factorial final ha revelado 6 factores: auto expresión en situaciones sociales, defensa de los propios derechos como consumidor, expresión de enfado o disconformidad, decir no y cortar interacciones, hacer peticiones e iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto.

## CAMPO DE VERIFICACIÓN

### Ubicación Espacial:

La investigación se realizó en el Colegio Alternativo Acuarela del Sol, Arequipa, ubicado en la Calle Mariscal Benavides 309 Urbanización Selva Alegre, Arequipa.

### Ubicación Temporal:

La investigación se realizó desde el mes de Julio al mes de diciembre del 2018

### Unidades de Estudio

Las unidades de estudio están conformadas por los estudiantes de 1ero a 5to del nivel Secundario.

- **Población y Muestra**

La población estudiantil es de 49 estudiantes que conforman la totalidad de estudiantes de Secundaria del Colegio Alternativo Acuarela del Sol, por lo que se usó un Muestreo Deliberado, ya que la muestra es la totalidad de la población.

### Población y muestra

| Estudiantes de Secundaria | f  | %   |
|---------------------------|----|-----|
| Hombres                   | 35 | 71  |
| Mujeres                   | 14 | 29  |
| Total                     | 49 | 100 |

Fuente: Censo escolar 2019 Colegio Alternativo. Acuarela del Sol

## ESTRATEGIA DE RECOLECCIÓN DE DATOS

### Organización

\* Se hizo la presentación del proyecto de tesis a la Dirección del Colegio Alternativo Acuarela del Sol que permitió obtener el permiso respectivo y la fecha exacta para la toma de las pruebas en todos los estudiantes del nivel secundario.

- De igual forma, el proyecto fue extendido a los padres de familia de los estudiantes de Secundaria para su conocimiento y autorización respectiva.
- Los estudiantes de Secundaria fueron informados sobre la Aplicación de las pruebas, generando gran motivación para una participación positiva.
- La investigación se realizó en el horario de mañana durante las clases de Tutoría.

### Recursos

#### Humanos:

- Investigadora
- Estudiantes
- Tutor

#### Físicos

- Colegio Acuarela del Sol
- Aula de 2do grado de Secundaria
- Carpetas
- Fotocopiadora
- Cámara Fotográfica

#### Materiales

- 98 Test
- Lápices
- Borrador

### Validación de Instrumentos

1.-Inventario de Inteligencia Emocional ICE: NA de BarOn, adaptación por Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares Del Aguila

2.-Escala de Habilidades Sociales EHS por Elena Gismero Gonzales – Universidad Pontifica Comillas (Madrid)

La calificación de ambos es computarizada mediante el programa Excel, el mismo que contiene la prueba en sí misma, el informe final, los baremos y las gráficas respectivas, las

pruebas son llenadas manualmente por los estudiantes y luego deben ser vaciadas al programa Excel mencionado, una vez que están todas las respuestas vaciadas, se graba y el programa emite el informe final con los resultados, esto se tiene que hacerse estudiante por estudiante.

Este programa Excel ha sido desarrollado por el investigador, coach y psicólogo Wilfredo Marquina Munay (Lima), cuyo correo electrónico es: [consultor.marquina@gmail.com](mailto:consultor.marquina@gmail.com). El cual se dedica a la elaboración de test psicológicos, previo depósito a un número de cuenta.

### **ANÁLISIS DE DATOS (criterios para el manejo de resultados)**

En la presente investigación, se elaboraron las bases de datos para las dos variables con los datos obtenidos mediante la aplicación de ambas pruebas, para luego procesarlas mediante un análisis descriptivo usando el programa Excel.

Los datos se tabularon y presentaron en tablas y figuras de acuerdo a las variables en dimensiones, utilizando el programa estadístico SPSS versión. 25 con el que se aplicó Estadística inferencial para presentar la distribución de los datos de los sujetos motivo de estudio en las variables de inteligencia emocional y habilidades sociales, asimismo se usó el estadígrafo de Correlación de Pearson para la contratación de la hipótesis.

### CAPÍTULO III RESULTADOS Y DISCUSIÓN

#### 1.- EN CUANTO A LAS CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA

**TABLA 1**

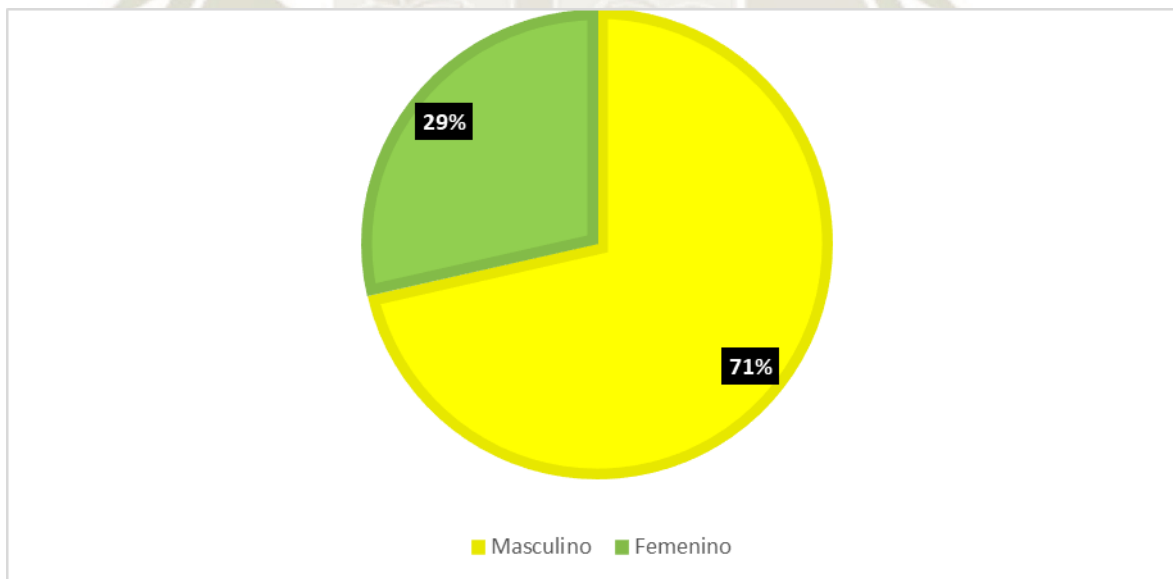
**Género**

|           | f  | %   |
|-----------|----|-----|
| Masculino | 35 | 71  |
| Femenino  | 14 | 29  |
| Total     | 49 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

**FIGURA 1**

**Género**



**Comentario**

En la TABLA 01 y FIGURA 01 observamos que los estudiantes de secundaria en cuanto al género, el mayor porcentaje (71 %) se concentra en el género masculino con 35 estudiantes y el menor porcentaje (29 %) en el género femenino con 14 estudiantes; lo cual revela una mayoría masculina.

**TABLA 2**

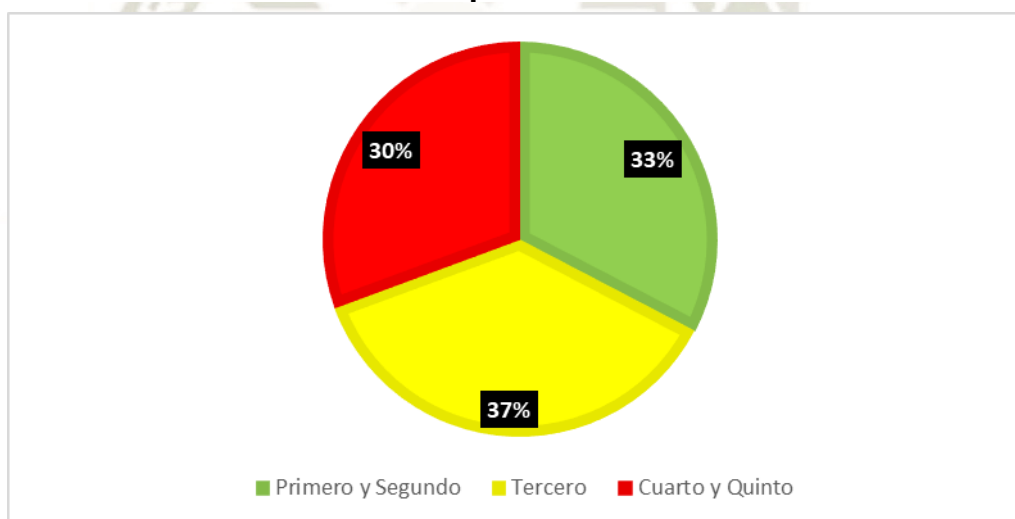
**Grupo de edad**

|                   | f  | %   |
|-------------------|----|-----|
| Primero y Segundo | 16 | 33  |
| Tercero           | 18 | 37  |
| Cuarto y Quinto   | 15 | 30  |
| Total             | 49 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

**FIGURA 2**

**Grupo de edad**



Fuente: Elaboración propia

**Comentario:**

En la TABLA 2 y FIGURA 2 observamos que los estudiantes de secundaria en cuanto al grupo de edad, se distribuyen de la siguiente manera: el mayor porcentaje de 37% se ubica en tercero de secundaria (18), seguido de Primero y segundo de secundaria con un porcentaje de 33% (16) y finalizando con Cuarto y Quinto de secundaria con un porcentaje de 30% (15). Siendo que ambas Las diferencias entre cada grupo de edad son mínimas, considerando que el total es de 49 estudiantes; sin embargo, hay más estudiantes en tercero de secundaria y sólo por 2 alumnos le sigue en conjunto primero y segundo de secundaria.

## 2.- EN CUANTO A LA VARIABLE INTELIGENCIA EMOCIONAL

**TABLA 3**

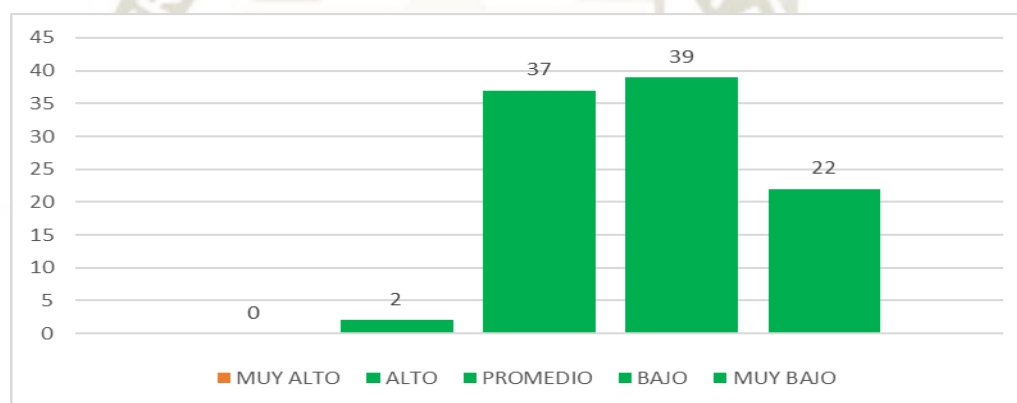
### Niveles de la Dimensión Intrapersonal

|          | f  | %   |
|----------|----|-----|
| Muy bajo | 11 | 22  |
| Bajo     | 19 | 39  |
| Promedio | 18 | 37  |
| Alto     | 1  | 2   |
| Total    | 49 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

**FIGURA 3**

### Niveles de la Dimensión Intrapersonal



Fuente: Elaboración propia

### Comentario

En la TABLA 3 y FIGURA 3, se observa que la Variable Inteligencia Emocional en la dimensión intrapersonal, los mayores porcentajes se concentran en el Nivel “Bajo” con un 39 % (19) con tendencia a Promedio (37%); en tanto que el nivel Alto obtiene un 2% (1); lo que quiere decir, que la mayoría de estudiantes están concentrados en los niveles inferiores y como máximo en el nivel promedio, pero muy pocos en los niveles altos, sólo un estudiante de 49. Y en el nivel promedio se concentra menos del cincuenta por ciento de estudiantes, por lo que la mayoría de estudiantes pueden tener menor comprensión emocional de sí mismos, lo que engloba lo siguiente: menor capacidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos, aceptarse o respetarse a sí mismos. El nivel Muy alto no figura como respuesta.

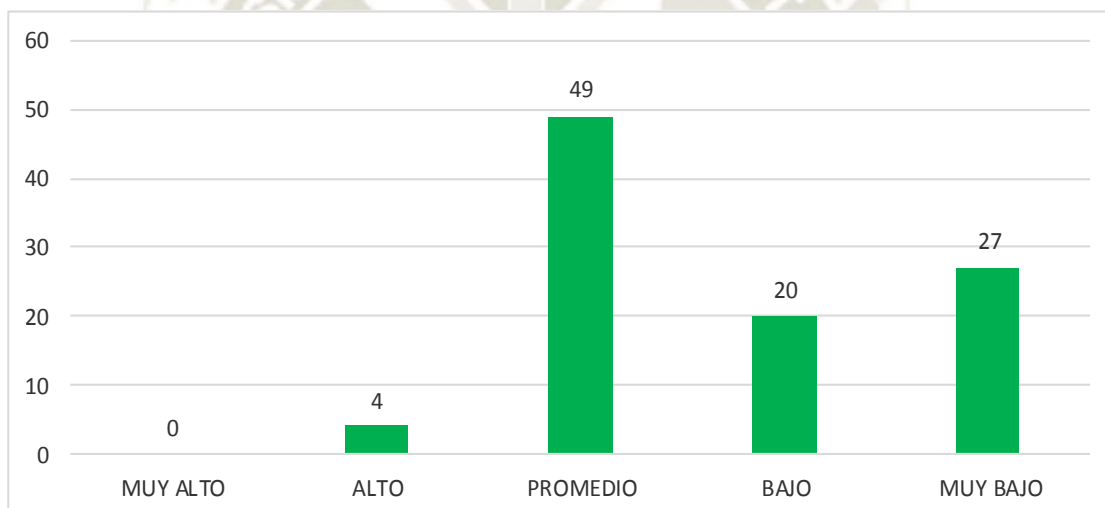
**TABLA 4**  
**DIMENSIÓN INTERPERSONAL**

|          | f  | %   |
|----------|----|-----|
| Muy bajo | 13 | 27  |
| Bajo     | 10 | 20  |
| Promedio | 24 | 49  |
| Alto     | 2  | 4   |
| Total    | 49 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

**FIGURA 4**

**Niveles de la Dimensión Interpersonal**



Fuente: Elaboración propia

**Comentario:**

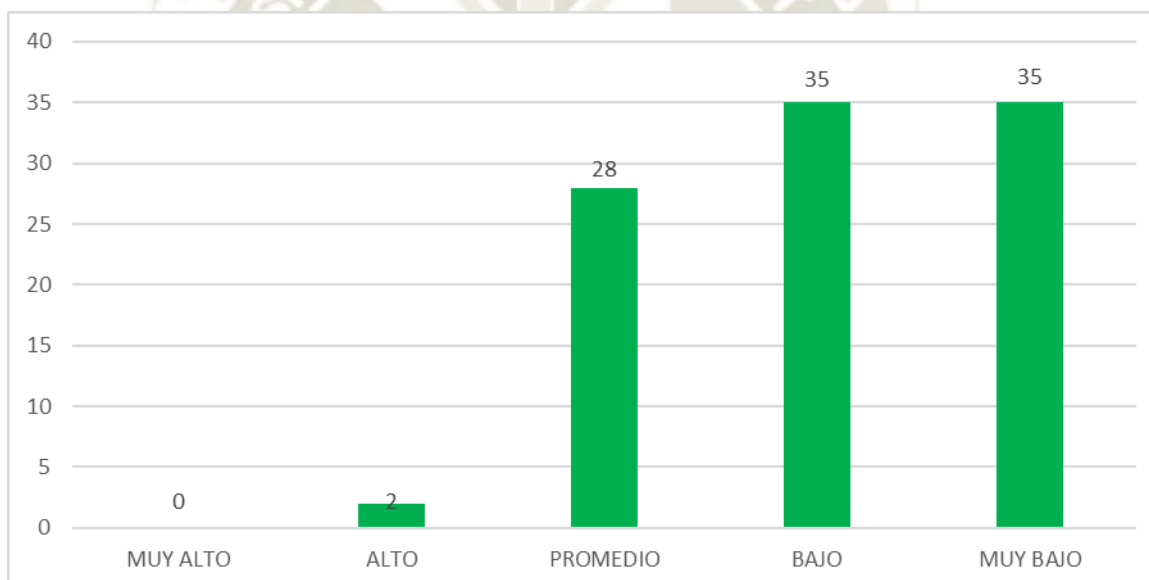
En la TABLA 4 y FIGURA 4, se observa que la Variable Inteligencia Emocional en la dimensión interpersonal, los mayores porcentajes se concentran en el Nivel “Promedio” con un 49% (24) con tendencia a Muy Bajo; en tanto que el nivel Alto obtiene un 4% (2), lo que quiere decir, que nuevamente los porcentajes se concentran más en los niveles bajos, por lo que, los estudiantes en un nivel medio, pueden establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias, tener la capacidad de empatía y responsabilidad social. Nuevamente el nivel Muy alto no figura como respuesta.

**TABLA 5**  
**DIMENSIÓN ADAPTABILIDAD**

|          | f  | %   |
|----------|----|-----|
| Muy bajo | 17 | 35  |
| Bajo     | 17 | 35  |
| Promedio | 14 | 28  |
| Alto     | 1  | 2   |
| Total    | 49 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

**FIGURA 5**  
**Niveles de la Dimensión Adaptabilidad**



Fuente: Elaboración propia

**Comentario:**

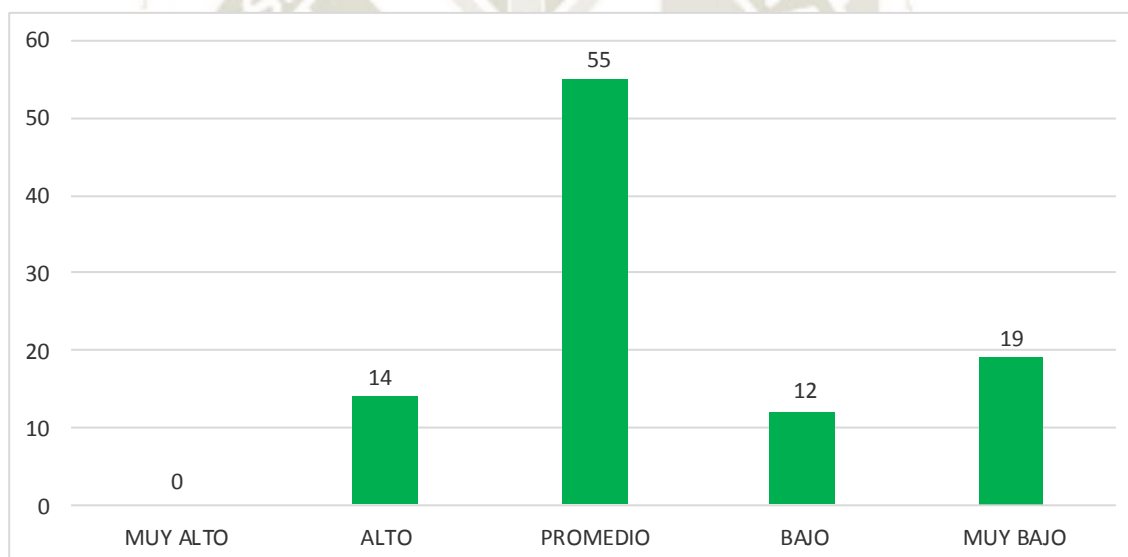
En la TABLA 5 y FIGURA 5, se observa que la Variable Inteligencia Emocional en la dimensión Adaptabilidad, los mayores porcentajes se concentran en coincidencia en el Nivel “Bajo” y “Muy Bajo” con un 35 % cada uno (17 cada uno); en tanto que es seguido por el nivel Promedio con un 28% (14) y el nivel Alto con un 2% (1), lo que quiere decir, que gran parte de los estudiantes pueden tener baja capacidad para solucionar problemas de forma efectiva y diferenciar lo objetivo de lo subjetivo, así como tener flexibilidad en sus conductas, lo cual puede tener que ver con la edad en la que se encuentran, pero no está muy lejano del promedio. Nuevamente el nivel Muy alto no figura como respuesta

**TABLA 6**  
**DIMENSIÓN MANEJO DEL ESTRÉS**

|          | f  | %   |
|----------|----|-----|
| Muy bajo | 9  | 19  |
| Bajo     | 6  | 12  |
| Promedio | 27 | 55  |
| Alto     | 7  | 14  |
| Total    | 49 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

**FIGURA 6**  
**Niveles de la Dimensión Manejo del Estrés**



Fuente: Elaboración propia

**Comentario:**

En la TABLA 6 y FIGURA 6, se observa que la Variable Inteligencia Emocional en la dimensión Manejo del Estrés, los mayores porcentajes se concentran en el Nivel “Promedio” con un 55 % (27) con tendencia a Muy Bajo; en tanto que el nivel Alto obtiene un 14% (7), el nivel muy alto no figura como respuesta. Lo que quiere decir que el porcentaje que pasa la media demostraría habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes, y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentando activa y positivamente el estrés y manejando los impulsos que les permitirían controlar las emociones.

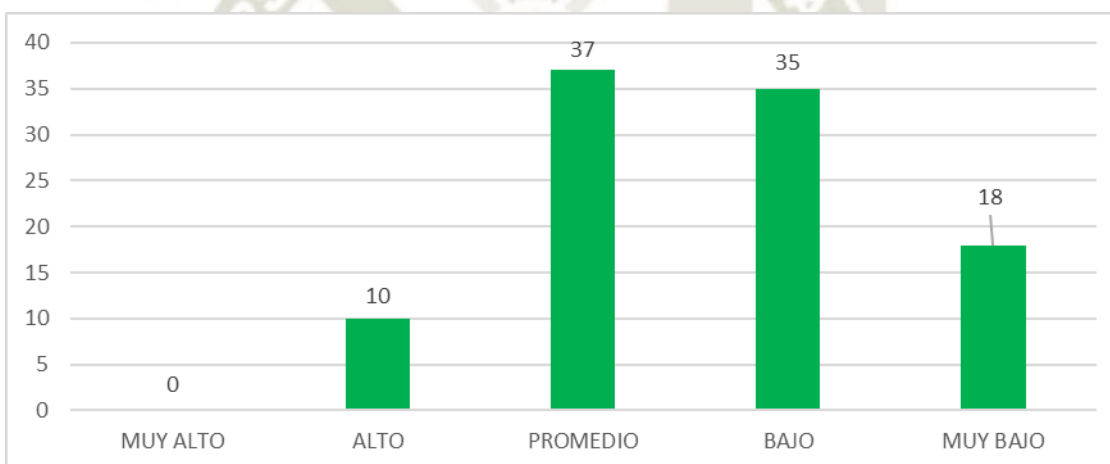
**TABLA 7**  
**DIMENSIÓN ESTADO DE ÁNIMO**

|          | f  | %   |
|----------|----|-----|
| Muy bajo | 9  | 18  |
| Bajo     | 17 | 35  |
| Promedio | 18 | 37  |
| Alto     | 5  | 10  |
| Total    | 49 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

**FIGURA 7**

**Niveles de la Dimensión Estado de Ánimo**



Fuente: Elaboración propia

**Comentario:**

En la TABLA 7 y FIGURA 7, se observa que la Variable Inteligencia Emocional en la dimensión Estado de Ánimo, los mayores porcentajes se concentran en el Nivel “Promedio” con un 37 % (18) con tendencia a Bajo 35% (17) y Muy Bajo 18% (9); en tanto que el nivel Alto obtiene un 10% (5) y el nivel Muy Alto nuevamente no figura como respuesta. Lo que quiere decir que la capacidad o habilidad para sentirse satisfecho con la vida, disfrutar de sí mismo y de otros, tener optimismo se ubica de promedio a bajo, no es alto, lo cual puede también tener que ver con la edad en la que se presentan las llamadas crisis existenciales o también nos podría dar a entender una característica presente en la adolescencia que es un estado de felicidad muchas veces constante.

**TABLA 8**

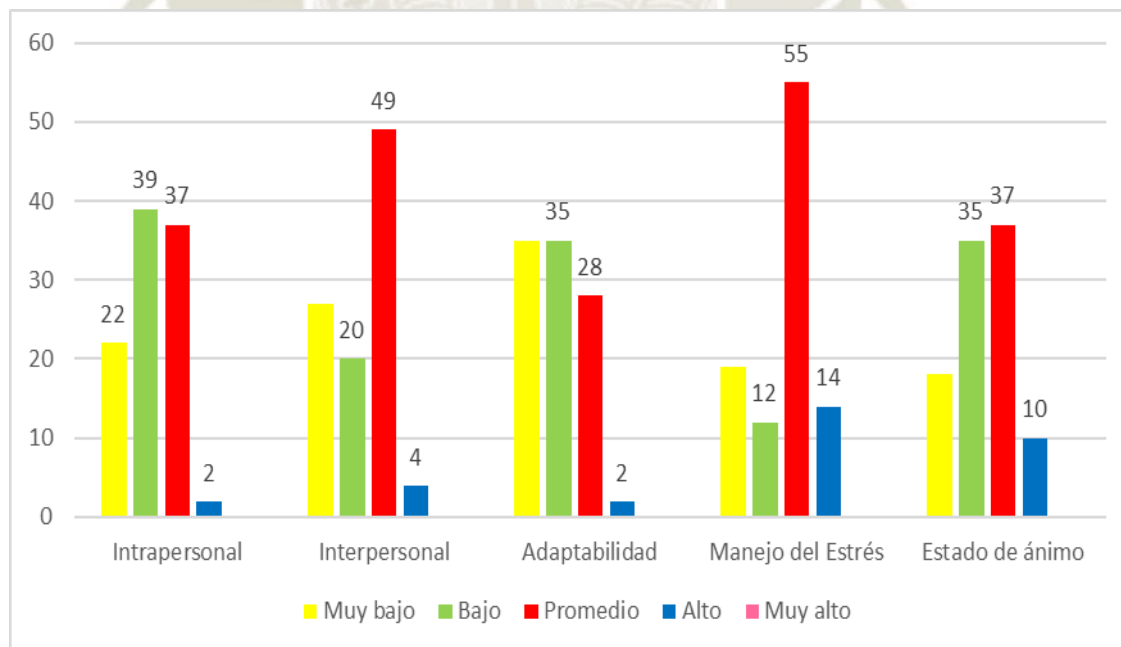
**RESUMEN DE LOS NIVELES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL**

| Dimensiones       | Muy bajo |    | Bajo |    | Promedio |    | Alto |    | Muy Alto |   | Total |     |
|-------------------|----------|----|------|----|----------|----|------|----|----------|---|-------|-----|
|                   | f        | %  | f    | %  | f        | %  | f    | %  | f        | % | f     | %   |
| Intrapersonal     | 11       | 22 | 19   | 39 | 18       | 37 | 1    | 2  | 0        | 0 | 49    | 100 |
| Interpersonal     | 13       | 27 | 10   | 20 | 24       | 49 | 2    | 4  | 0        | 0 | 49    | 100 |
| Adaptabilidad     | 17       | 35 | 17   | 35 | 14       | 28 | 1    | 2  | 0        | 0 | 49    | 100 |
| Manejo del Estrés | 9        | 19 | 6    | 12 | 27       | 55 | 7    | 14 | 0        | 0 | 49    | 100 |
| Estado de ánimo   | 9        | 18 | 17   | 35 | 18       | 37 | 5    | 10 | 0        | 0 | 49    | 100 |
| Media aritmética  | 12       | 24 | 14   | 29 | 20       | 41 | 3    | 6  | 0        | 0 | 49    | 100 |

Fuente: Elaboración propia

**FIGURA 8**

**Resumen de las dimensiones de inteligencia emocional**



Fuente: Elaboración propia

**Comentario:**

En la TABLA 8 y FIGURA 8, se observa que la Variable Inteligencia Emocional el nivel predominante es el Promedio para todas las dimensiones, con tendencia a Bajo y Muy bajo, mientras que el nivel Alto se encuentra presente en reducido porcentaje y el nivel Muy Alto no se da como respuesta, lo que quiere decir que los mayores porcentajes se encuentran agrupados en las dimensiones interpersonal y manejo de estrés, aún en un nivel promedio, por lo que los estudiantes son poseedores de niveles promedios a bajos de habilidades de inteligencia emocional, siendo entonces las más resaltantes el manejo del estrés y la interpersonal.



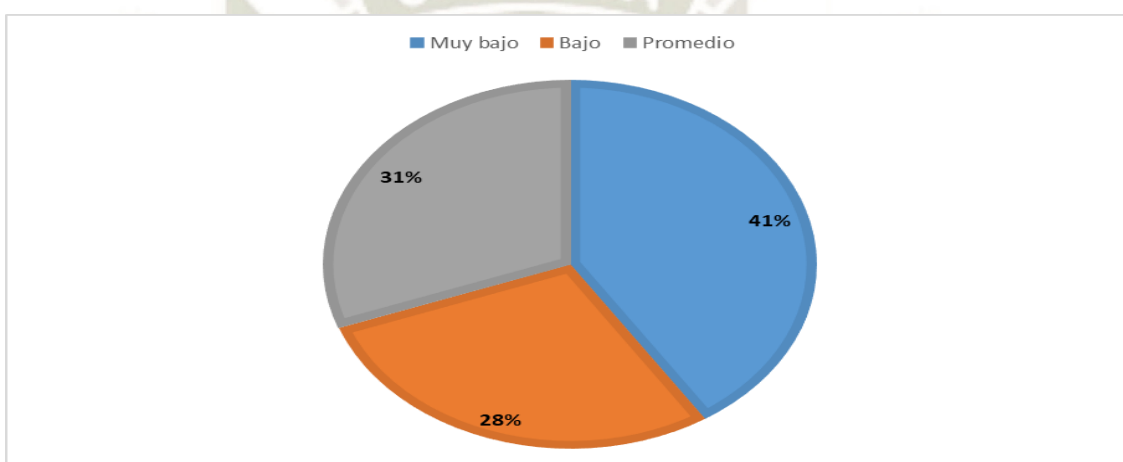
**TABLA 9**  
**COEFICIENTE EMOCIONAL GLOBAL**

|          | f  | %   |
|----------|----|-----|
| Muy bajo | 20 | 41  |
| Bajo     | 14 | 28  |
| Promedio | 15 | 31  |
| Total    | 49 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

**FIGURA 9**

**Niveles del Coeficiente Global**



**Comentario**

Fuente: Elaboración propia

En la TABLA 09 y FIGURA N° 09, se observa que en la Variable Inteligencia Emocional el coeficiente emocional global se ubica en un nivel “Muy Bajo” con 41% (20), seguido de un nivel Promedio con 31% (15) terminando en un nivel Bajo con 28% (14), lo que quiere decir, que a pesar que posean habilidades de inteligencia emocional en un nivel promedio, a nivel global un porcentaje de estudiantes que no llega a la mitad de los mismos posee un muy bajo coeficiente de inteligencia emocional y la minoría se encuentra en un nivel promedio, lo que puede suponer que es importante poseer todas las componentes de inteligencia emocional para que el coeficiente llegue al promedio. Esto también podría indicar que no existe una buena gestión de las competencias como ser empáticos o ser solidarios, no se adecuarían a cambios o a innovaciones del medio y tal vez no son estudiantes del todo felices, no reconocerían adecuadamente sus sentimientos o los malinterpretan.

### 3.- EN CUANTO A LA VARIABLE HABILIDADES SOCIALES

**TABLA 10**

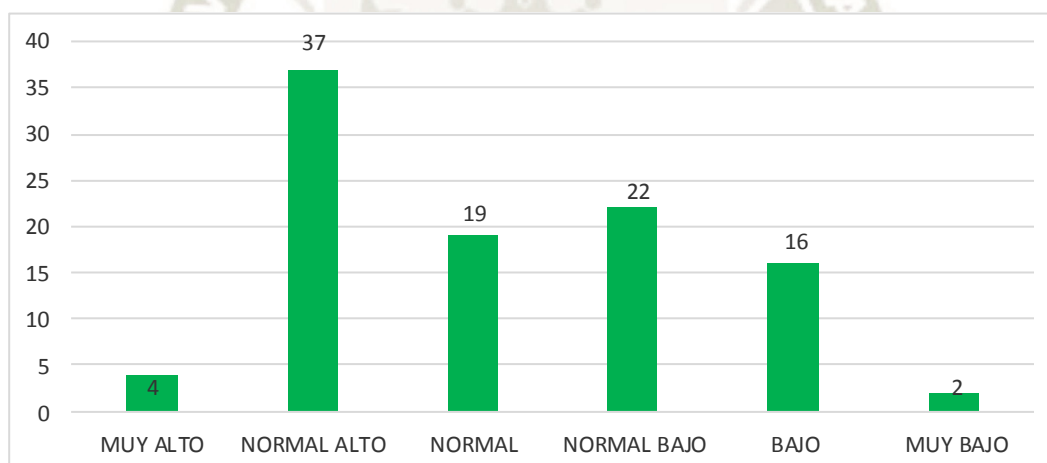
**Autoexpresión de Situaciones Sociales**

|             | f  | %   |
|-------------|----|-----|
| Muy bajo    | 1  | 2   |
| Bajo        | 8  | 16  |
| Normal bajo | 11 | 22  |
| Normal      | 9  | 19  |
| Normal alto | 18 | 37  |
| Muy alto    | 2  | 4   |
| Total       | 49 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

**FIGURA 10**

**Niveles del Facto I Autoexpresión de Situaciones Sociales**



Fuente: Elaboración propia

**Comentario:**

En la TABLA 10 y FIGURA 10, se observa que la Variable Habilidades Sociales en el Factor Autoexpresión de Situaciones Sociales, los mayores porcentajes se concentran en el Nivel “Normal Alto” con un 37 % (18) con tendencia a Normal Bajo, lo que quiere decir que los estudiantes se ubican en niveles altos, pudiendo dar a conocer mejor desempeño en comparación con la variable inteligencia emocional, por tanto, los estudiantes reflejan la capacidad de expresarse de sí mismos de forma espontánea y sin ansiedad en distintos tipos de situaciones sociales y la minoría (11) demuestran una baja capacidad (Normal – Bajo).

**TABLA 11**

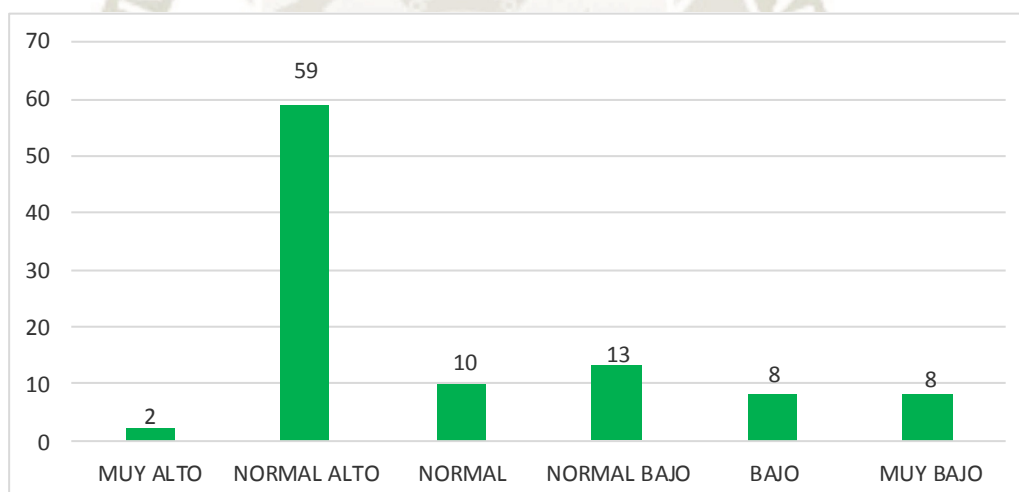
**Defensa de los propios derechos como consumidor**

|             | f  | %   |
|-------------|----|-----|
| Muy bajo    | 4  | 8   |
| Bajo        | 4  | 8   |
| Normal bajo | 6  | 13  |
| Normal      | 5  | 10  |
| Normal alto | 29 | 59  |
| Muy alto    | 1  | 2   |
| Total       | 49 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

**FIGURA 11**

**Niveles del Factor II Defensa de los propios derechos como consumidor**



Elaboración propia

**Comentario:**

En la TABLA 11 y FIGURA 11, se observa que la Variable Habilidades Sociales en el Factor Defensa de los propios derechos como consumidor, los mayores porcentajes se concentran en el Nivel “Normal Alto” con un 59% (29) con tendencia a Normal Bajo; en tanto que los niveles” Bajo y Muy Bajo” obtienen un promedio de 16.32% (8), lo que quiere decir que la mayoría de estudiantes demuestra la capacidad de expresar conductas asertivas frente a desconocidos en defensa de los propios derechos en situaciones de consumo (como el no dejar que alguien se cuele en una fila, etc.).

**TABLA 12**

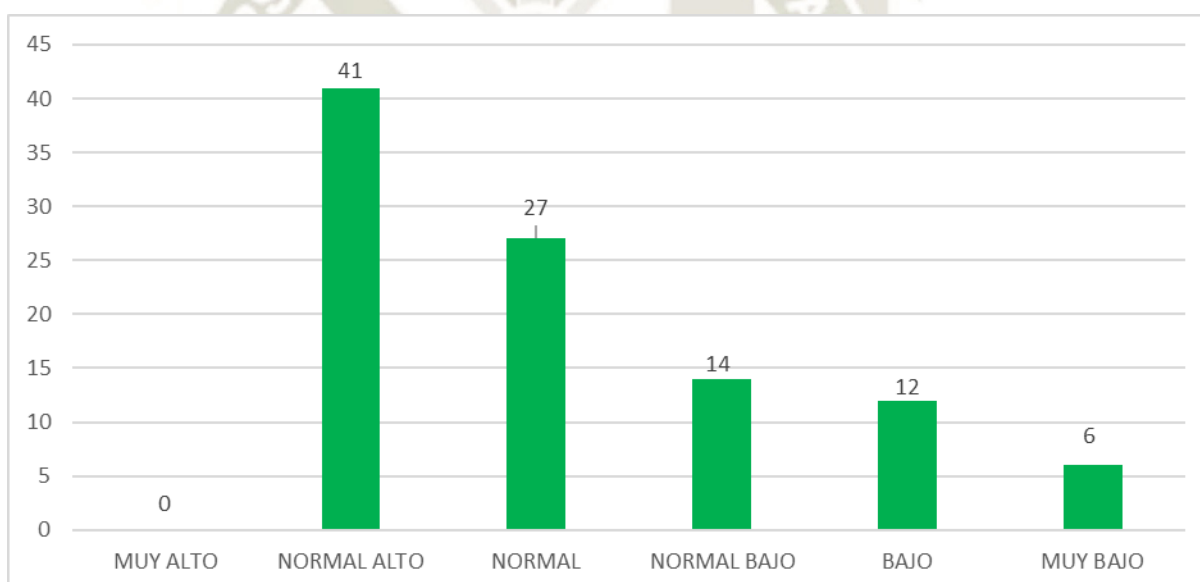
**Expresión de enfado o disconformidad**

|             | f  | %   |
|-------------|----|-----|
| Muy bajo    | 3  | 6   |
| Bajo        | 6  | 12  |
| Normal bajo | 7  | 14  |
| Normal      | 13 | 27  |
| Normal alto | 20 | 41  |
| Total       | 49 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

**FIGURA 12**

**Niveles del Factor III Expresión de enfado o disconformidad**



Fuente: Elaboración propia

**Comentario:**

En la TABLA 12 y FIGURA 12, observamos que la Variable Habilidades Sociales en el Factor Expresión de Enfado o Disconformidad, los mayores porcentajes se concentran en el Nivel “Normal Alto” con un 41 % (20) con tendencia a Normal; en tanto que los niveles” Bajo y Muy Bajo” obtienen un promedio de 18% (9), lo que refleja en un porcentaje mayor que los estudiantes poseen la capacidad de expresar enfado o sentimientos negativos justificados y también de expresar desacuerdos con otras personas cuando es necesario, pueden expresar disconformidad.

**TABLA 13**

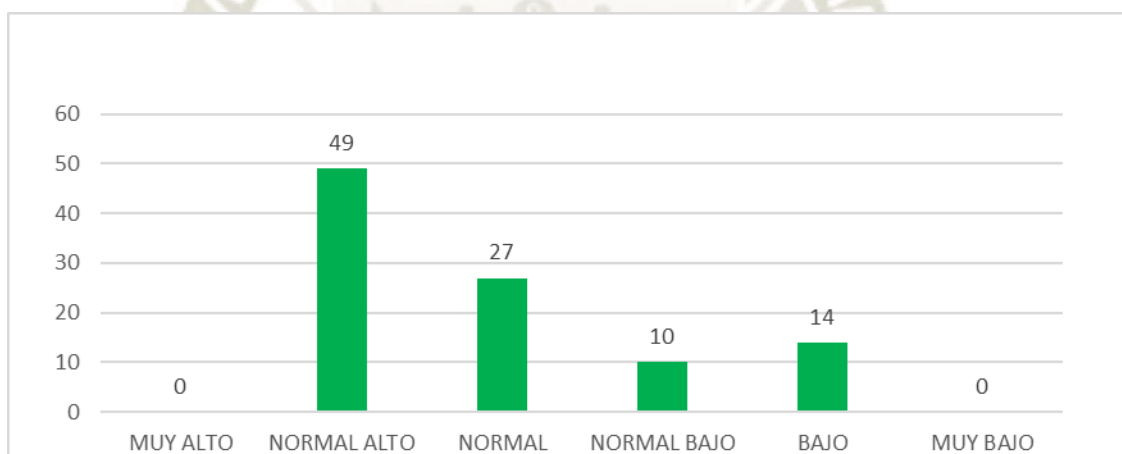
**Decir No y cortar Interacciones**

|             | f  | %   |
|-------------|----|-----|
| Muy Bajo    | 0  | 0   |
| Bajo        | 7  | 14  |
| Normal bajo | 5  | 10  |
| Normal      | 13 | 27  |
| Normal alto | 24 | 49  |
| Muy Alto    | 0  | 0   |
| Total       | 49 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

**FIGURA 13**

**Niveles del Factor IV Decir No y cortar Interacciones**



Elaboración propia

**Comentario:**

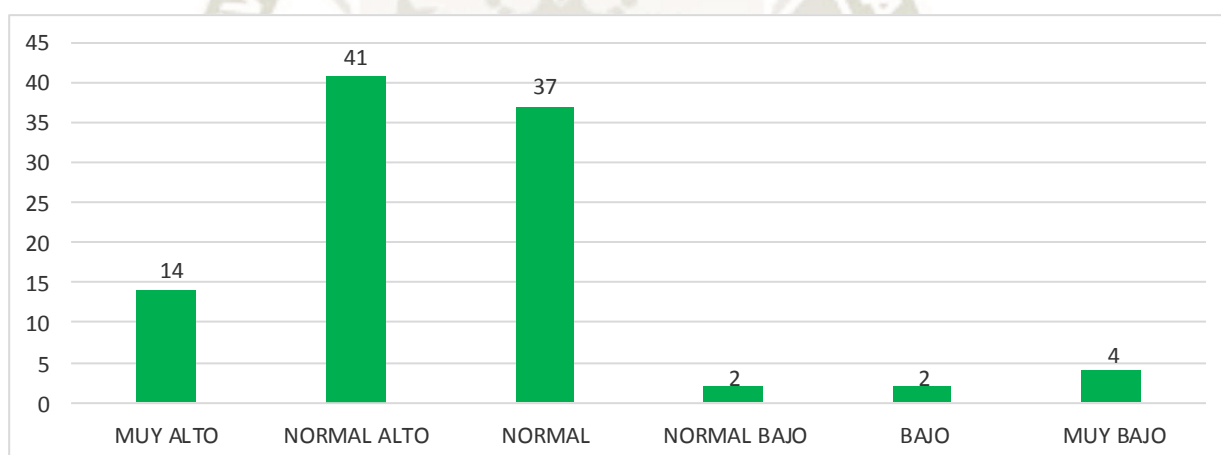
En la TABLA 13 y FIGURA 13, observamos que la Variable Habilidades Sociales en el Factor Decir No y Cortar interacciones, los mayores porcentajes se concentran en el Nivel “Normal Alto” con un 49 % (24) con tendencia a Normal; en tanto que los niveles” Bajo y Normal Bajo” obtienen un promedio de 24% (12), los niveles extremos; es decir muy alto y muy bajo no figuran como respuestas. Lo que quiere decir que casi la mitad de estudiantes poseen la habilidad para cortar interacciones que no se quieren mantener, o interrumpir una conversación o negarse a prestar algo cuando nos disgusta hacerlo.

**TABLA 14**  
**Hacer peticiones**

|             | f  | %   |
|-------------|----|-----|
| Muy bajo    | 2  | 4   |
| Bajo        | 1  | 2   |
| Normal bajo | 1  | 2   |
| Normal      | 18 | 37  |
| Normal alto | 20 | 41  |
| Muy alto    | 7  | 14  |
| Total       | 49 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

**FIGURA 14**  
**Niveles del Factor V Hacer peticiones**



Fuente: Elaboración propia

**Comentario:**

En la TABLA 14 y FIGURA 14, se observa que la Variable Habilidades Sociales en el Factor Hacer Peticiones, los mayores porcentajes se concentran en el Nivel “Normal Alto” con un 41 % (20) con tendencia a Normal; en tanto que los niveles” Bajo y Muy Bajo” obtienen un promedio de 6% (3), lo que quiere decir que un porcentaje mayor, pero que no sobrepasa la mitad de estudiantes poseen la capacidad de expresar peticiones a otras personas de algo que deseamos, sea a un amigo (que nos devuelva algo) o en situaciones de consumo como en un restaurante cuando nos traen otra cosa distinta a la que pedimos, por ejemplo.

**TABLA 15**

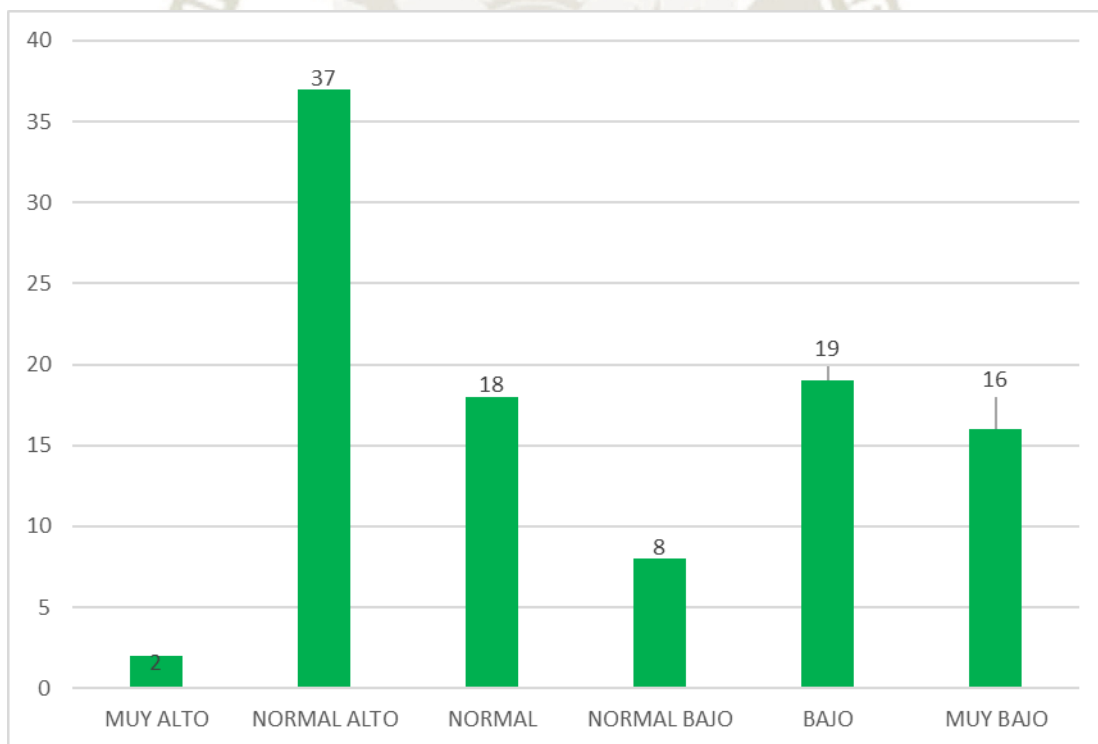
**INICIAR INTERACCIONES POSITIVAS CON EL SEXO OPUESTO**

|             | f  | %   |
|-------------|----|-----|
| Muy bajo    | 8  | 16  |
| Bajo        | 9  | 18  |
| Normal bajo | 4  | 8   |
| Normal      | 9  | 18  |
| Normal alto | 18 | 37  |
| Muy alto    | 1  | 2   |
| Total       | 49 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

**FIGURA 15**

**Niveles del Factor VI Iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto**



Elaboración propia

**Comentario:**

En la TABLA 15 y FIGURA 15, observamos que la Variable Habilidades Sociales en el Factor Interacciones Positivas con el Sexo Opuesto, los mayores porcentajes se concentran en el Nivel “Normal Alto” con un 37. % (18) con tendencia a Normal; en tanto que los niveles” Bajo y Muy Bajo” obtienen un promedio de 35 % (17)., lo que quiere decir que el mayor porcentaje de estudiantes demuestra la habilidad social de iniciar interacciones con el sexo opuesto como una conversación, pedir una cita y de poder hacer espontáneamente un cumplido o un halago, lo que guardaría relación con la dimensión interpersonal en la variable inteligencia emocional; sin embargo no iguala la mitad de estudiantes.



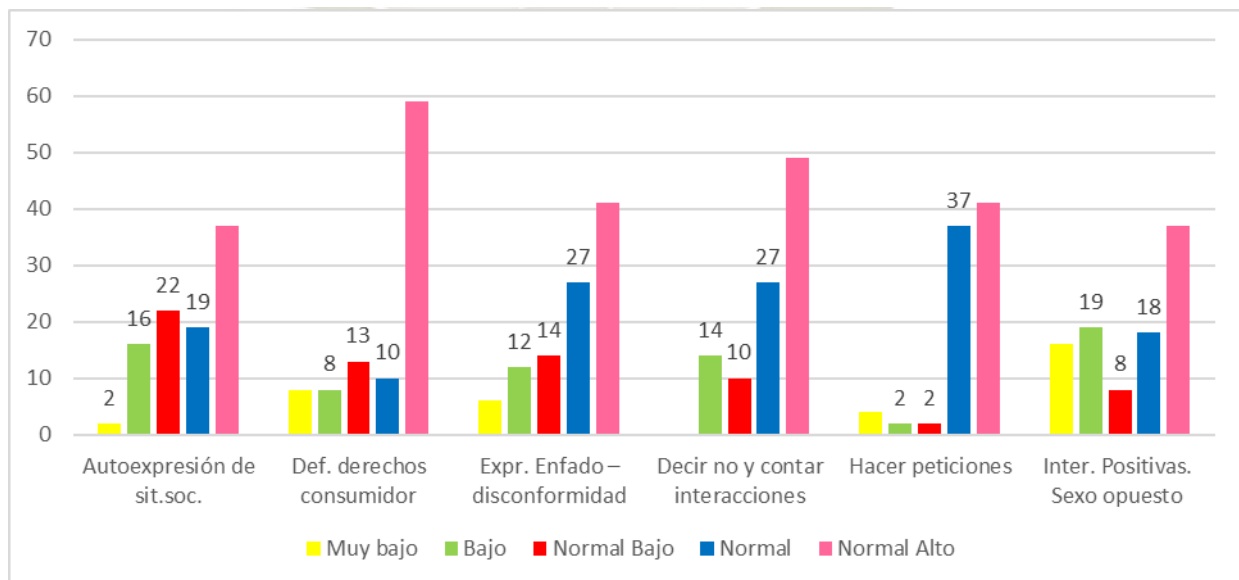
**TABLA 16**

**Resumen de los niveles de habilidades sociales**

| Factores                        | Muy bajo |    | Bajo |    | Normal Bajo |    | Normal |    | Normal Alto |    | Muy Alto |    | Total |     |
|---------------------------------|----------|----|------|----|-------------|----|--------|----|-------------|----|----------|----|-------|-----|
|                                 | f        | %  | f    | %  | f           | %  | f      | %  | f           | %  | f        | %  | f     | %   |
| Autoexpresión de sit.soc.       | 1        | 2  | 8    | 16 | 11          | 22 | 9      | 19 | 18          | 37 | 2        | 4  | 49    | 100 |
| Def. derechos consumidor        | 4        | 8  | 4    | 8  | 6           | 13 | 5      | 10 | 29          | 59 | 1        | 2  | 49    | 100 |
| Expr. Enfado –disconformidad    | 3        | 6  | 6    | 12 | 7           | 14 | 13     | 27 | 20          | 41 | 0        | 0  | 49    | 100 |
| Decir no y contar interacciones | 0        | 0  | 7    | 14 | 5           | 10 | 13     | 27 | 24          | 49 | 0        | 0  | 49    | 100 |
| Hacer peticiones                | 2        | 4  | 1    | 2  | 1           | 2  | 18     | 37 | 20          | 41 | 7        | 14 | 49    | 100 |
| Inter. Positivas. Sexo opuesto  | 8        | 16 | 9    | 19 | 4           | 8  | 9      | 18 | 18          | 37 | 1        | 2  | 49    | 100 |
| Media aritmética                | 3        | 6  | 6    | 12 | 6           | 12 | 11     | 22 | 22          | 45 | 2        | 4  | 49    | 100 |

Fuente: Elaboración propia

**FIGURA 16 Consolidado de niveles de los factores de habilidades sociales**



Fuente: Elaboración propia

**Comentario:**

En la TABLA 16 y FIGURA 16, observamos que en la Variable Habilidades Sociales el nivel predominante es el Normal Alto para todos los factores, con tendencia a Bajo, mientras que el nivel Muy Alto se encuentra presente en reducido porcentaje al igual que el Nivel Muy Bajo, lo que quiere decir que si bien es cierto, los estudiantes no alcanzan la mitad de los mismos, sus habilidades sociales son altas, en contraste con los estudiantes que poseen bajas habilidades sociales que son una minoría.



**TABLA 17**

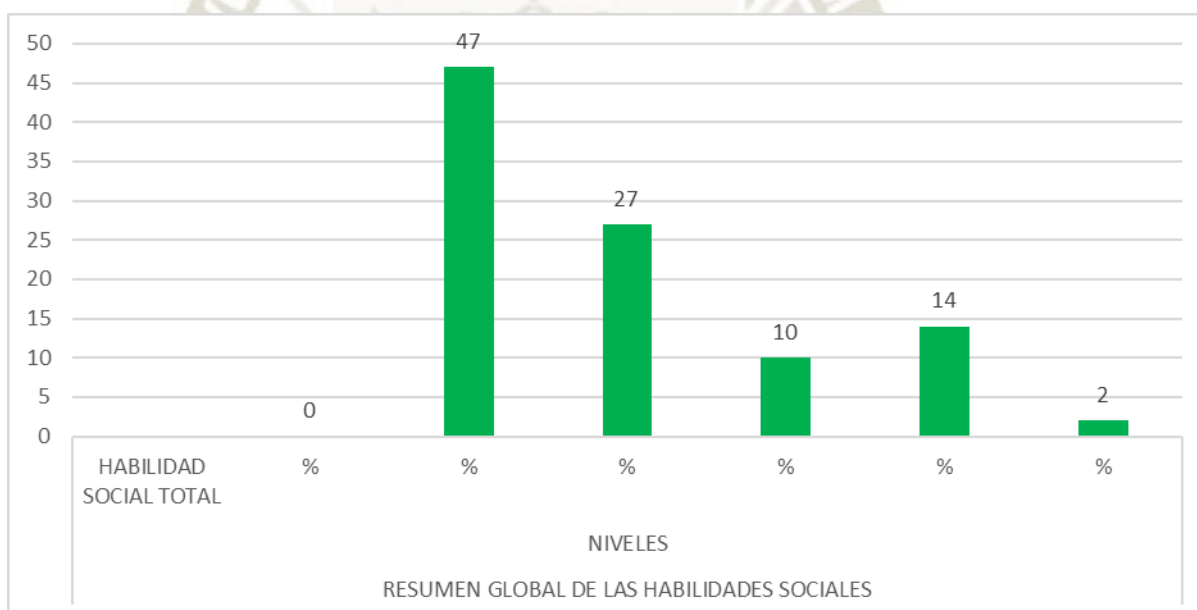
**Habilidad social total**

|             | f  | %   |
|-------------|----|-----|
| Muy bajo    | 1  | 2   |
| Bajo        | 7  | 14  |
| Normal bajo | 5  | 10  |
| Normal      | 13 | 27  |
| Normal alto | 23 | 47  |
| Total       | 49 | 100 |

Fuente: Elaboración propia

**FIGURA 17**

**Habilidad Social Total**



Elaboración propia

**Comentario:**

En la TABLA 17 y FIGURA 17, observamos que, en la Variable Habilidad Social, la habilidad social total dentro de las 3 más resaltantes se ubican en un nivel “Normal Alto” con 47% (23), seguido de un nivel Normal con 27% (13) terminando en un nivel Bajo con 14% (7), lo que quiere decir que casi la mitad de estudiantes del nivel secundario (entre 1<sup>ero</sup> a 5<sup>to</sup> de secundaria) si poseen habilidades sociales comprendidas entre los 6 factores que caracterizan a las mismas, sin embargo un casi 26 % de estudiantes concentrados en los niveles bajos requeriría mejorar sus habilidades sociales.



#### 4.- EN CUANTO A LA CORRELACIÓN ENTRE LA VARIABLE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA VARIABLE HABILIDADES SOCIALES

Se utilizó primeramente la **PRUEBA DE NORMALIDAD DE DATOS**, para establecer que los datos pertenecen a una población normal y determinar el estadígrafo a usar

**Nivel de significancia:** 5%

**Prueba estadística:** Shapiro Wilk

**TABLA 18**

**Pruebas de normalidad**

|                        |                   | <b>Pruebas de normalidad</b>    |    |       |              |    |       |
|------------------------|-------------------|---------------------------------|----|-------|--------------|----|-------|
|                        |                   | Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup> |    |       | Shapiro-Wilk |    |       |
| Grupo de edad          |                   | Estadístico                     | gl | Sig.  | Estadístico  | gl | Sig.  |
| Inteligencia Emocional | Primero y Segundo | 0.154                           | 16 | ,200* | 0.882        | 16 | 0.051 |
|                        | Tercero           | 0.113                           | 18 | ,200* | 0.967        | 18 | 0.741 |
|                        | Cuarto y Quinto   | 0.148                           | 15 | ,200* | 0.931        | 15 | 0.280 |
| Habilidades Sociales   | Primero y Segundo | 0.174                           | 16 | ,200* | 0.907        | 16 | 0.104 |
|                        | Tercero           | 0.103                           | 18 | ,200* | 0.965        | 18 | 0.699 |
|                        | Cuarto y Quinto   | 0.153                           | 15 | ,200* | 0.959        | 15 | 0.683 |

Fuente: Elaboración propia

**Conclusión:** Los datos en la población se ajustan a la distribución normal ya que los valores de p value son en todos los grupos mayores al nivel de significancia establecido (5%), por lo tanto, se usará el estadígrafo de prueba coeficiente de Correlación de Pearson para determinar la asociación entre las variables de estudio.

**Elección del nivel de significancia:** 0.05

**TABLA 19**  
**Correlación – Comprobación de Hipótesis**

|                        |                        | Inteligencia Emocional | Habilidades Sociales |
|------------------------|------------------------|------------------------|----------------------|
| Inteligencia Emocional | Correlación de Pearson | 1                      | ,447**               |
|                        | Sig. (bilateral)       |                        | 0.001                |
|                        | N                      | 49                     | 49                   |
| Habilidades Sociales   | Correlación de Pearson | ,447**                 | 1                    |
|                        | Sig. (bilateral)       | 0.001                  |                      |
|                        | N                      | 49                     | 49                   |

P-value 0.001 < nivel significancia 0.05

**BAREMO DE PEARSON**

| Valor         | Significado                            |
|---------------|--|
| -1            | Correlación negativa grande y perfecta |
| -0,9 a -0,99  | Correlación negativa muy alta          |
| -0,7 a -0,89  | Correlación negativa alta              |
| -0,4 a -0,69  | Correlación negativa moderada          |
| -0,2 a -0,39  | Correlación negativa baja              |
| -0,01 a -0,19 | Correlación negativa muy baja          |
| 0             | Correlación nula                       |
| 0,01 a 0,19   | Correlación positiva muy baja          |
| 0,2 a 0,39    | Correlación positiva baja              |
| 0,4 a 0,69    | Correlación positiva moderada          |
| 0,7 a 0,89    | Correlación positiva alta              |
| 0,9 a 0,99    | Correlación positiva muy alta          |
| 1             | Correlación positiva grande y perfecta |

Fuente: [https://personal.us.es › vararey › adatos2 › correlacion](https://personal.us.es/vararey/adatos2/correlacion)

**Conclusión:** Existe correlación positiva moderada entre la Inteligencia emocional y las Habilidades sociales según el coeficiente de Correlación de Pearson de 0.447 y el baremo respectivo, con un p value de 0.001, menor al nivel de error de 0.05, siendo esta altamente significativa, por lo que se aceptó la hipótesis que señalaba que: Existe relación directa y positiva entre la Inteligencia emocional y las Habilidades sociales en los estudiantes de Educación Secundaria del Colegio Alternativo Acuarela del Sol, Arequipa, 2018.



## DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El propósito principal de la presente investigación, fue determinar la relación entre Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales en los Estudiantes de Educación Secundaria del Colegio Alternativo Acuarela del Sol de la ciudad de Arequipa.

Los resultados obtenidos, reflejan que existe moderada correlación de las variables motivo de estudio, mediante el coeficiente de Correlación de Pearson: 0.447, a un nivel de error de 0.05, siendo ésta asociación altamente significativa, motivo por el que se aceptó la hipótesis planteada: *Existe relación directa y positiva entre la Inteligencia emocional y las Habilidades sociales en los estudiantes de Educación Secundaria del Colegio Alternativo Acuarela del Sol, Arequipa, 2018*. Asimismo Orbea (2019) en su investigación denominada “Relación entre Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales en Adolescentes de Bachillerato de una Unidad Educativa del Cantón Ambato” obtuvo que la inteligencia emocional se encuentra vinculada en forma positiva con las habilidades sociales mediante el estadístico de prueba Rho de Spearman = 0.760, p value < 0.01 y coeficiente de determinación  $R^2:0.577$ , relación que permite afirmar que el adolescente al conocer sus emociones y las de su entorno puede con facilidad interactuar y acoplarse a los grupos, adquiere una autoconciencia, piensa antes de ejecutar, entre otros puntos, dando así respaldo a la presente investigación a nivel de la relación entre ambas variables y a nivel de las habilidades sociales, ya que utilizó el mismo instrumento para medirlas.

Por otra parte, Vergaray (2013) en su tesis de Maestría “Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales en los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa Técnico 3052 de Independencia, Lima 2013”, utilizó instrumentos adaptados del Cuestionario de Inteligencia emocional de Goleman y el Cuestionario de habilidades sociales de Goldstein en 226 estudiantes de edades entre 12 y 16 años, concluyó que existe correlación directa y significativa entre la variable inteligencia emocional y las habilidades sociales a continuación listadas: referidas a los sentimientos, alternativas a la agresión y para hacer frente al estrés, así como las de planificación, las que en resumen versan que a mayores niveles de inteligencia emocional, los adolescentes desarrollan y administran sus habilidades sociales de una forma óptima, interactuando en forma positiva con las personas que lo rodean, dando apoyo al objetivo general de la presente investigación en lo que respecta a la relación entre ambas

variables; coincidiendo además en la dimensión de manejo del estrés en la variable inteligencia emocional, donde en ambos estudios se refleja un nivel del promedio para arribas y también a nivel de habilidades sociales en donde en ambos estudios, el presente y el de Vergaray, las mismas obtienen un nivel de normal a Alto.

De igual forma, las investigaciones realizadas por Carhuachín, C., Irigoyen, M. (2014) en su tesis titulada Inteligencia emocional y habilidades sociales en los alumnos del V y VI ciclo de educación básica regular del colegio Cristo Rey del distrito de Huacho, 2013, presentada en la Universidad Cesar Vallejo, para optar el título de Magíster en Psicología Educativa, conformada por un total de 92 estudiantes, utilizando para la recolección de datos el cuestionario sobre inteligencia emocional y habilidades sociales y para las pruebas de hipótesis, se usó el estadístico Rho de Spearman concluyó que existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales en los estudiantes del V y VI ciclo de educación básica regular del colegio particular Cristo Rey, del distrito de Huacho; y la de Barbarán, J. (2017) en su tesis titulada Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales en universitarios de una facultad de educación – Lima 2016, presentada en la Universidad Cesar Vallejo, para optar el título de Magíster en Docencia Universitaria, de tipo descriptiva, correlacional con un enfoque cuantitativo, diseño no experimental y transversal, conformada por 125 estudiantes de la facultad de educación; concluyó que existe correlación directa, entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales.

Las investigaciones mencionadas, respaldan los resultados obtenidos, ya que todas ellas encuentran relaciones directas y significativas entre ambas variables y con muestras parecidas e instrumentos relacionados y en algunos casos los mismos.

Ahora bien, en lo que respecta al segundo objetivo específico planteado que fue determinar el grado de inteligencia emocional que poseen los estudiantes de Educación Secundaria del Colegio Alternativo Acuarela del Sol, los resultados demostraron que el 41% de los estudiantes del nivel secundario tiene un coeficiente emocional global “Muy Bajo”, seguido del 31 % que se ubica en un nivel Promedio terminando con el 28% de estudiantes que se ubican en un nivel Bajo. No alcanzando los niveles superiores de Alto y Muy Alto. Sin embargo, en las dimensiones interpersonal y manejo del estrés se observan niveles promedios, lo que podría llevar a suponer o compararlo a la toma de exámenes, en el sentido de que

cuando existen exámenes parciales y finales, se pueden obtener notas muy altas en los parciales, pero en los finales tal vez notas bajas, y al hacer un promedio final, una nota disminuye a la otra o prácticamente la anula. Por ello es que el no tener niveles promedios en todas las dimensiones de la inteligencia emocional disminuye el coeficiente general y ello engloba toda la inteligencia emocional resultando en niveles bajos como los encontrados en el presente estudio. Estos resultados obtenidos, concuerdan con los antecedentes encontrados, donde en la Tesis de Maestría de Carla Vergara y Prieto: “Inteligencia emocional y habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Técnico 3052 de Independencia. Lima 2013”, concluye que los niveles de inteligencia emocional son mayores, pero no altos, sino en un nivel promedio.

También es posible pensar en otros factores intervinientes como el tipo de estudiantes que conforman un colegio alternativo, en donde las características de libertad mencionadas podrían estar relacionadas a rebeldía; por tanto, a mayor vulnerabilidad de sus emociones

En lo que respecta al tercer objetivo específico planteado que fue determinar el nivel de habilidades sociales que poseen los estudiantes de Educación Secundaria del Colegio Alternativo Acuarela del Sol, los resultados demostraron que el 47% de los estudiantes del nivel secundario se ubica en un nivel “Normal Alto”, hecho que se manifiesta puntualmente en los factores de defensa de derechos como consumidor, certeza en la formulación de las peticiones y la no represión ante cuestiones de disconformidad, seguido del 27% que se ubica en un nivel Normal, terminando con el 14% de estudiantes que se ubican en un nivel Bajo. Estos hallazgos coinciden con las investigaciones antecedentes encontradas en las tesis de Tesis de Maestría de Carla Vergara y Prieto: “Inteligencia emocional y habilidades sociales en los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa Técnico 3052 de Independencia. Lima 2013” y la Tesis de Maestría presentada por Celia Carmen Carhuachín Lázaro y Mirian Anett Irigoyen Fuentes: “Inteligencia emocional y habilidades sociales en los alumnos del V y VI ciclo de educación básica regular del colegio Cristo Rey del distrito de Huacho, 2013”; en donde los niveles de habilidades sociales son altos, concluyendo que existe buen manejo de los estudiantes de sus habilidades sociales.

Y con los de Chamana (2017) en la investigación “Habilidades sociales en alumnos de una institución educativa pública y una privada de Trujillo”, aplicada en 277 estudiantes del ámbito de estudio, de los cuáles 195 pertenecen a una institución educativa de carácter estatal y los 82 restantes a una partícula aplicó la escala de Habilidades Sociales (EHS) de la

investigadora E. Gismero (2001), la misma que fue adaptada por el Dr. César Ruiz Alva, concluyó que en los estudiantes de la entidad privada hay predominancia de un nivel medio de habilidades sociales a nivel global, y en sus componentes, con porcentajes oscilantes entre 46% y 78%, que si bien es cierto, son niveles medios, la tendencia no es a la baja.

Por tanto, es posible que independientemente de los niveles que se obtengan en ambas variables (altos, medios o bajos) existe relación directa y positiva entre las mismas, pero al parecer es necesario que todas las dimensiones en el caso de la variable inteligencia emocional (según Baron y su instrumento de medida adaptado), y todos los factores, en el caso de la variable habilidades sociales (según Gismero y su instrumento de medida) alcancen por los menos los niveles promedios para afirmar que se tiene o no una adecuada inteligencia emocional o habilidad social. Sin embargo, eso no anula que, en el caso particular de esta investigación, las dimensiones interpersonal y manejo del estrés (correspondientes a la variable inteligencia emocional) hayan resultado en el promedio, lo cual estaría relacionado con las habilidades sociales. Lo cual es comparable a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner, donde no se determina una inteligencia general sino distintas inteligencias, tal vez a nivel de la inteligencia emocional también sería necesario considerarla en base a sus dimensiones y no en su totalidad, según la teoría de Baron (1997).

Ahora bien, por otro lado, también se hace indispensable considerar que las mediciones se dan en una etapa muy conflictiva y vulnerable como es la adolescencia, la misma que genera variaciones y crisis con cambios constantes a nivel de la inteligencia emocional, ya que aún se están conociendo a sí mismos y formando su identidad y definiendo su personalidad, por ello se cree que las dimensiones: intrapersonal, adaptabilidad y estado de ánimo obtuvieron puntajes más bajos, más no así en las dimensiones interpersonal y estrés, que a pesar de no ser altas si llegaron a un nivel promedio aceptable; caso contrario a la variable habilidades sociales donde todos los factores van de medios a altos, lo cual tiene un sentido lógico porque como ya se mencionó en un inicio la adolescencia es una ventana abierta al mundo social, un cambio de niñez a juventud que los lleva a considerar como lo más importante las relaciones interpersonales y el estar dándose a conocer y ser notados por el resto.

Por lo que concuerdo con lo mencionado por la Coach Bermúdez, N. (2016) quien hace referencia a que las habilidades sociales serían un componente de la inteligencia

emocional, y no un concepto con supremacía en sí mismo, sino parte de; perspectiva ampliamente debatible.

Es así entonces, que los resultados del trabajo de investigación ejecutado conforman el punto base para seguir ahondando más en el campo temático del nivel de relación entre la Inteligencia Emocional y las habilidades sociales en adolescentes.



## CONCLUSIONES

### PRIMERA

Existe correlación positiva moderada entre la Inteligencia emocional y las Habilidades sociales según el coeficiente y Baremo de Correlación de Pearson de 0.447, el cual es menor al nivel de error de 0.05, por lo que se acepta la hipótesis planteada.

### SEGUNDA

Los estudiantes de Educación Secundaria del Colegio Alternativo Acuarela del Sol poseen en su mayoría niveles bajos de Inteligencia emocional.

### TERCERA

Los estudiantes de Educación Secundaria del Colegio Alternativo Acuarela del Sol poseen en su mayoría niveles normales altos de Habilidades sociales.

## RECOMENDACIONES

### PRIMERA

Se considera fundamental mantener la investigación en el campo de la inteligencia emocional, porque es un concepto de importancia en el éxito en la vida, ampliando la muestra a cantidades mayores de unidades de estudio en la etapa de la adolescencia., pudiendo ser muy enriquecedor y tal vez idealista el poder obtener el nivel de inteligencia emocional de todos los escolares adolescentes de 1ero a 5to de secundaria de la ciudad de Arequipa.

### SEGUNDA

Se sugiere, iniciar las investigaciones también desde la niñez, en la medida que existan instrumentos estandarizados que permitan su medición, con el fin de conocer el nivel de inteligencia emocional que poseen los niños actualmente y poder dar lugar a aplicar programas de educación emocional preventivos.

### TERCERA

Es necesaria la aplicación e inserción de programas de educación emocional en las escuelas y de ser factible, desde el Currículo Nacional, empezando por el nivel inicial hasta 5to de Secundaria.

## PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

### 1.- DENOMINACIÓN DE LA PROPUESTA

Programa de educación emocional para adolescentes (1ero a 5to de secundaria)

### 2.- DESCRIPCIÓN DE LAS NECESIDADES

Siendo que la inteligencia emocional es un concepto en auge y que aún se mantiene en investigación es que surge la necesidad de no sólo medir la inteligencia emocional sino de desarrollarla a través de programas que enseñen a los estudiantes a descubrir su inteligencia emocional.

### 3.- JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA

Es posible considerar la presente propuesta como un programa de capacitación para los estudiantes cuya naturaleza es eminentemente afectiva con el fin de que los mismos conozcan más de sí mismos, su emocionalidad y reacciones; y con ello puedan gestionar de manera positiva sus emociones, de tal forma que adquieran mayores herramientas de control, que les permita funcionar adecuadamente en los ámbitos personal, social, educativo y familiar para poder tolerar y superar dificultades, tener un concepto más positivo de sí mismos, fomentar la comunicación y cooperación. Debido a que aún es un campo en pleno apogeo y nacimiento se hace necesaria su introducción y ampliación al ámbito educativo, no como un taller aislado, sino como un programa de formación continua. El beneficio es múltiple porque ayuda al propio estudiante, beneficia su interacción con el medio social y en la interacción con sus compañeros, favorece en el ámbito familiar porque puede mejorar la relación de familia, adquisición de actitudes y comprensión, a nivel del ámbito escolar puede mejorar la convivencia, relación con los compañeros y con los docentes, favoreciendo también el aprendizaje escolar

### 4.- BENEFICIARIOS DEL PROGRAMA

Estudiantes del nivel secundario de 1ero a 5to

### **5.- OBJETIVO DEL PROGRAMA**

Dotar a los estudiantes de estrategias para la resolución de conflictos personales e interpersonales así como el conocimiento de sí mismo, en lo que respecta a reconocer, clasificar y aceptar sentimientos y también comprender la relación entre algunos hechos interpersonales y los sentimientos, a través de actividades que se integren en la programación habitual del aula de clase.

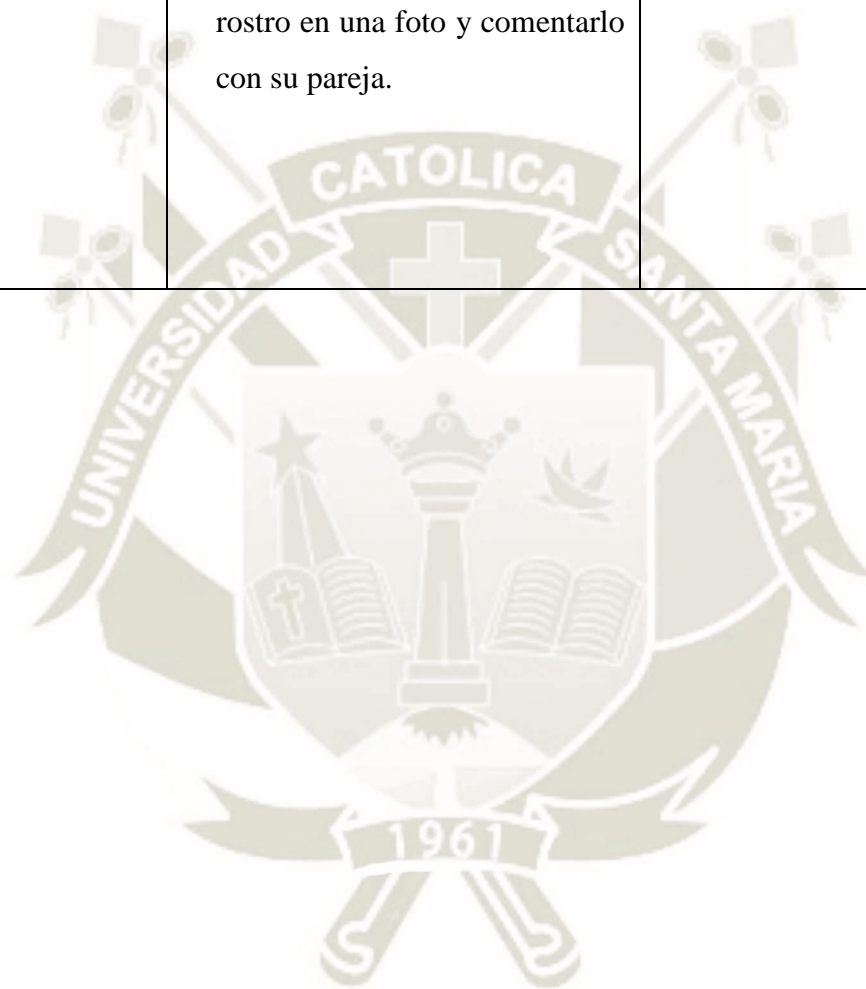
### **6.- ACTIVIDADES AL DESARROLLO DE LA PROPUESTA**

Las actividades consisten en 4 talleres que contienen entre 2 a 3 sesiones cada uno, desarrollados en el segundo y tercer bimestre, cuando los estudiantes ya se conocen mejor, se han adaptado y pueden tener ya grupos formados de amistades, durante las horas de tutoría semanales. Los mismos no generan interrupción ni de las horas académicas ni de la misma hora de tutoría, ya que las horas de tutoría se desarrollan tres veces por semana, por lo que sólo se ocupa una hora a la semana y no son todas las semanas.

**TALLER Nro. 1: “¿EMOCIONES?”**

| OBJETIVOS<br>ESPECÍFICOS   | CONTENIDOS   | MATERIALES   | DURACIÓN   |
|--|--|--|--|
| <p>-Conocer las emociones básicas</p> <p>-Aprender a percibir y tomar contacto con las emociones básicas de uno mismo y de los demás</p> | <p><i>Primera Sesión</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Exposición básica de las emociones clásicas a través de las tarjetas con los rostros repartidos a la totalidad de estudiantes por aula.</li> <li>❖ Cuando se observe la aparición de las emociones en pantalla, a través de fotografías diversas de distintas personas, al reconocerla, deben levantar sus tarjetas según la emoción que crean que es.</li> </ul> <p><i>Segunda Sesión</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Análisis grupal de las siguientes preguntas:</li> </ul> <p>¿Cuál es la emoción que está más presente en tu vida diaria y por qué?</p> <p>¿Qué emoción es la que nunca has sentido en tu vida?</p> <p>¿Crees que puedes vivir sólo con algunas emociones? ¿Por qué?</p> | <p>Tarjetas con los rostros de las emociones básicas: enojo, alegría, tristeza, sorpresa, miedo y asco</p> <p>Power point con fotografías de personas expresando las emociones</p> | <p>03 sesiones por semana de media hora cada una en la hora de tutoría de cada grado</p> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | <p><b><i>Tercera Sesión</i></b></p> <p>❖ Para esta sesión, el trabajo es en parejas y deben buscar con qué personaje se identifican por la emoción que expresa su rostro en una foto y comentarlo con su pareja.</p> |  |  |
|--|--|--|--|



**TALLER Nro. 2: “EXPRESÀNDOME”**

| OBJETIVOS<br>ESPECÍFICOS  | CONTENIDOS  | MATERIALES  | DURACIÓN  |
|---|---|---|---|
| <p>-Expresar las emociones propias y reconocerlas lo más rápido posible en mí y en los demás, para poder tener una percepción más rápida de mí mismo en cuanto a lo que siento (inteligencia intrapersonal) y de los demás.</p> | <p><b>Primera Sesión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Sentados en círculo en el pasto, deben reconocer en sí mismos otras emociones aparte de las básicas y exponerlas con un ejemplo al grupo.</li> </ul> <p><b>Segunda Sesión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ . Tomarse fotos unos a otros expresando sus emociones básicas y otras. Las fotos son de sí mismos y de su mejor compañero o el más cercano con quien tenga más afinidad.</li> </ul> <p><b>Tercera Sesión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ En sus respectivas carpetas deberán colocar las fotos tomadas de sí mismos y de sus compañeros y pegarlas comparativamente en dos columnas, de tal forma que permita reconocerse como espejo su propia emoción y cómo la misma es sentida y expresada por su igual.</li> </ul> | <p>Área verde</p> <p>Premios comestibles</p> <p>Cámara fotográfica</p> <p>Cartulinas de colores</p> <p>Goma</p> <p>Material de Decoración</p> | <p>Tres sesiones de media hora cada una en la hora de tutoría</p> |

**TALLER Nro. 3: “LAS EMOCIONES SON ARTE”**

| OBJETIVOS<br>ESPECÍFICOS   | CONTENIDOS  | MATERIALES  | DURACIÓN                                   |
|--|---|---|--|
| <p>-Reconocer las emociones en la naturaleza y expresarlas libremente a través del arte, dándose cuenta que todos expresamos o que sentimos pero a veces tenemos medios o recursos para hacerlo, por lo que debo darme cuenta cuál es el mejor medio de expresión para mí.</p> | <p><b>Primera Sesión</b></p> <p>En grupos de 4 deben pensar de qué forma pueden expresar sus emociones, a través del arte: poesía, música, videos, pintura, etc. Por lo que deben recolectar material de la naturaleza que crean que les pueda servir como medio para expresar sus emociones y materiales de arte del colegio para usarlo en la próxima sesión y guardarlo o traerlo para la próxima sesión. Lo que les falte deberán traerlo desde casa.</p> <p><b>Segunda Sesión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ En el aula, todos los materiales recolectados y traídos desde el hogar se juntarán en el centro de la misma</li> <li>❖ A cada grupo formado se le dará una emoción no básica, como la culpa, la vergüenza, la compasión, los celos, la gratitud y deberán crear la expresión de esa emoción con los recursos disponibles y los que necesiten, teniendo como máximo 25 minutos para elaborarlo</li> <li>❖ Luego expondrán cada emoción,</li> </ul> | <p>Todo lo recolectado de la naturaleza y todo lo traído desde sus propios hogares.</p> | <p>Dos sesiones de 45 minutos cada una</p> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | <p>pero primero dejarán que su audiencia conformada por los compañeros y docente adivinen de qué emoción se trata según lo que observan.</p> |  |  |
|--|--|--|--|



**TALLER Nro. 4: “FACILITANDO LAS COSAS”**

| OBJETIVOS<br>ESPECÍFICOS  | CONTENIDOS   | MATERIALES  | DURACIÓN  |
|---|--|---|---|
| <p>Reconocer cómo influyen las emociones en cada cosa que hacemos y cómo las podemos manejar al saber que cada emoción tiene una función distinta.</p> <p>Darse cuenta de cómo influyen las emociones en nuestros pensamientos y en la solución de problemas.</p> | <p><b>Primera Sesión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ A manera de competencia grupal, se exponen situaciones diarias y emociones, según la situación deben salir a la pizarra y hacer un match entre la situación y la emoción que consideren la más correcta.</li> </ul> <p>Situaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ir a dormir por la noche</li> <li>Estudiar para un examen</li> <li>Ayudar a un primo, hermano o sobrino en sus tareas</li> <li>Estar enfermo</li> <li>Ir de compras con los padres</li> <li>Hacer un trabajo en grupo</li> <li>Ayudar con los quehaceres de casa</li> <li>Ensayar para un evento del colegio</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ Generar el debate sobre si es o no la emoción correcta, qué</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Emociones impresas en sobres</li> <li>-Situaciones diarias impresas y guardadas en sobres.</li> <li>-Pizarra</li> <li>-Cinta masking</li> </ul> | <p>Tres sesiones de cuarenta minutos cada una</p> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  | <p>Fue más difícil hacer, etc.</p> <p><b>Segunda Sesión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ A través de un role playing, 5 grupos de estudiantes actuarán la historia propuesta en base a una emoción</li> <li>❖ Cada grupo debe adivinar bajo qué emoción se actuó y se generará la discusión respectiva.</li> </ul> <p><b>Emociones</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ansiedad</li> <li>- Optimismo</li> <li>- Tristeza</li> <li>- Envidia</li> <li>- Enojo</li> </ul> <p><b>Historia</b></p> <p>Durante la venida de un huracán, existe un sótano que sólo permite salvar a una persona entre 3, deben escoger sólo a una entre una actriz, un policía y un médico.</p> <p><b>Tercera Sesión</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ A modo de asamblea con toda la clase, los estudiantes deben proponer estrategias para generar la emoción deseada</li> </ul> | <p>Historia y emociones expuestas en power point</p> |  |
|--|--|--|--|

|  |  |                                  |  |
|--|--|----------------------------------|--|
|  | <p>Situaciones propuestas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Estudiar para un examen</li> <li>-Ayudar a un compañero con discapacidad</li> <li>-Inventar una coreografía en grupo</li> <li>-Hablar con un profesor sobre la nota para un examen</li> <li>-Quedarse en clase sin recreo</li> </ul> | <p>Papelotes</p> <p>Plumones</p> |  |
|--|--|----------------------------------|--|

## 7.- RECURSOS

### A. Materiales

- Aulas de cada grado
- Áreas verdes
- Pizarra acrílica
- Plumones
- Equipo de sonido
- Televisor
- Impresiones a color
- Lap Top
- Útiles de escritorio
- Elementos de casa y de la naturaleza

**B. Humanos**

- Docentes tutores
- Departamento Psicológico

**C. Financiero:**

El financiamiento es asumido en su totalidad por la institución

**8.- MODALIDAD**

- Talleres vivenciales
- Exposiciones
- Visitas externas
- Análisis en grupos y práctica con retroinformación

**9.- EVALUACIÓN Y SEGUIMIENTO DE LA PROPUESTA**

Evaluación subjetiva realizada por el tutor, al final de la aplicación de los 4 talleres a través de la observación de cada sesión

|                        |                  |
|------------------------|------------------|
| ELEMENTOS<br>POSITIVOS | *<br>*<br>*<br>* |
| DIFICULTADES           | *<br>*<br>*<br>* |
| MEJORAS                | *<br>*<br>*<br>* |

## BIBLIOGRAFÍA

### Libros

- Bandura, A. (1977). *Teoría del Aprendizaje Social*. Madrid: Editorial Espasa - Calpe.
- Gardner, H. (1983). *Teoría de las Inteligencias Múltiples en la enseñanza de las lenguas*. New York: Basic Books.
- Goleman, D. (1998). *La Inteligencia Emocional*. Argentina. Grupo Zeta.
- Morris, Ch. (1997). *Psicología*. México: Prentice Hall
- Vallés, A. y Vallés, C (2000). *Inteligencia Emocional: Aplicaciones Educativas*. Madrid. Editorial EOS
- Zillmann, D. (1993). Mental Control of angry aggression. En D. M. Wegner & J. W. Pennebaker (Eds.), *Handbook of Mental Control*, Vol. 5 (pp. 379-392). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

### Referencias de Internet

- Aragón, J. (2018). *Clima social familiar e inteligencia emocional en estudiantes de tercero a quinto de secundaria de Villa María del Triunfo, Lima* (Tesis de Licenciatura). Universidad Autónoma del Perú. Recuperado de [repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/AUTONOMA/453/3/Vanessa%20Aragon.pdf](http://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/AUTONOMA/453/3/Vanessa%20Aragon.pdf)
- Ardila, R. (2011). Inteligencia ¿qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Revista de la academia colombiana de ciencias exactas físicas y naturales*, vol. 35, núm. 134. Obtenido de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S03703908201100010009](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S03703908201100010009)]

- Bar-On (1997), mencionado en Ugarriza, N. (2005). *La evaluación de la Inteligencia Emocional a través del Inventario Bar-On (I-CE)*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147118178005.pdf>
- Bermúdez, N. (2016). *La inteligencia Emocional (VI): Habilidades sociales*. España. Disponible en <https://noeliabermudez.com/inteligencia-emocional-habilidades-sociales/>
- Betina Lacunza, A., y Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades-Universidad Nacional de San Luis, Argentina, 12(23)*, 159-182. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- Bisquerra, R. (2018). *El contexto en que aparece la Inteligencia Emocional*. Barcelona. Obtenido de <http://www.rafaelbisquerra.com/es/inteligencia-emocional/contexto-en-que-aparece-inteligencia-emocional.html>
- Caballo (2005), mencionado en Lacunza, A. y Contini, N. (2011). *Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos*. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- Cándido J.; Méndez, F, Hidalgo, M (200) - Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia. *Psicothema*, vol. 12, núm. 3, 2000, pp. 390-398, *Psicothema*, vol. 12, núm. 3, 2000, pp. 390-398 Oviedo, España. Recuperado desde: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72712310>
- Extremera, N.; Fernández, P.; Mestre, J.; y Guil, R. (2004), *La inteligencia emocional: Métodos de Evaluación en el Aula*: *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653. Universidad de Málaga. Recuperado desde <https://rieoei.org/RIE/article/download/2887/3820/>

- Fernández, P. y Extremera, N. (2005). *La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey*. Disponible en [http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo\\_de\\_mayer\\_salovey.pdf](http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/pdf61modelo_de_mayer_salovey.pdf)
- Fernández, R. & Carrobes, J. (1981). *Evaluación conductual: metodología y aplicaciones*. Madrid: Ediciones Pirámide. Recuperado de [:https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2572883](https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2572883)
- Hockenbury y Hockenbury (2007). *¿Qué son las Emociones? ¿Influyen en nuestra conducta?* Obtenido de <http://www.psico-vida.com/2014/10/2570/>
- Lacunza, B. y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades. Universidad Nacional de San Luis Argentina*. Disponible en <https://www.redalyc.org/html/184/18424417009/>
- Ladd, W.G. & Mize, J. (1983). A cognitive-social learning model of social skill training *Psychological Review*. 90(2), 127-157. Recuperado de: [https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1300989](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1300989)
- Mayer y Salovey (1997), mencionado en Berrocal y Pacheco (2005). La Inteligencia Emocional y el estudio de la felicidad. Obtenido de [http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF35estudio\\_felicidad.pdf](http://emotional.intelligence.uma.es/documentos/PDF35estudio_felicidad.pdf)
- Monjas (1993), citado en Cabrera, L. (2013). Desarrollo de Habilidades Sociales en adolescentes varones de 15 a 18 años del Centro Municipal de Formación Artesanal Huancavilca de la ciudad de Guayaquil-2012. Obtenido de <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/6562>

- Morán, Valeria E.; Olaz, Fabián O. (2014). Instrumentos de evaluación de habilidades sociales en América Latina: un análisis bibliométrico. *Revista de Psicología*, vol. 23, núm. 1, 2014, pp. 93-105 Universidad de Chile. Recuperado desde: [https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as\\_sdt=0%2C5&q=instrumentos+de+evaluacion+de+habilidades+sociales&btnG=](https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=instrumentos+de+evaluacion+de+habilidades+sociales&btnG=)
- Oviedo Psicólogos (2019). *Clínica de Psicoterapia y Personalidad*. España. Disponible en <https://psicologosoviedo.com/especialidades/ansiedad/habilidades-sociales-basicas/>
- Rey, L., & Extremera, N. (2012). Inteligencia Emocional percibida, felicidad y estrategias distractoras en adolescentes. *Boletín de Psicología*, 104, 87-101. Recuperado de: <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N104-5.pdf>
- Rovira, I. (2018) *Psicología y Mente*. España. Obtenido de <https://psicologiaymente.com/psicologia/tipos-de-habilidades-sociales>
- Sánchez, D., Robles-Bello, M. (2018). Inteligencia Emocional: una revisión sistemática cuantitativa. Universidad de Córdoba, España. Recuperado desde: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-97292018000200027](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-97292018000200027)
- Solórzano, P. (2019). Inteligencia emocional y bienestar psicológico en adolescentes limeños. *CASUS*, 4(1), 30-36. Recuperado de: <https://casus.ucss.edu.pe/index.php/casus/article/download/160/119?inline=1>
- Sternberg, RJ, Conway, BE, Ketron, JL y Bernstein, M. (1981). Concepciones populares de la inteligencia. *Revista de Personalidad y Psicología Social*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2514677.pdf>

- Zavala, M., Valadez, M., Vargas, m. (2015). Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Red de Revistas Científicas de América Latina, España y Portugal. México.* Disponible en <https://www.redalyc.org/html/2931/293121924004/>

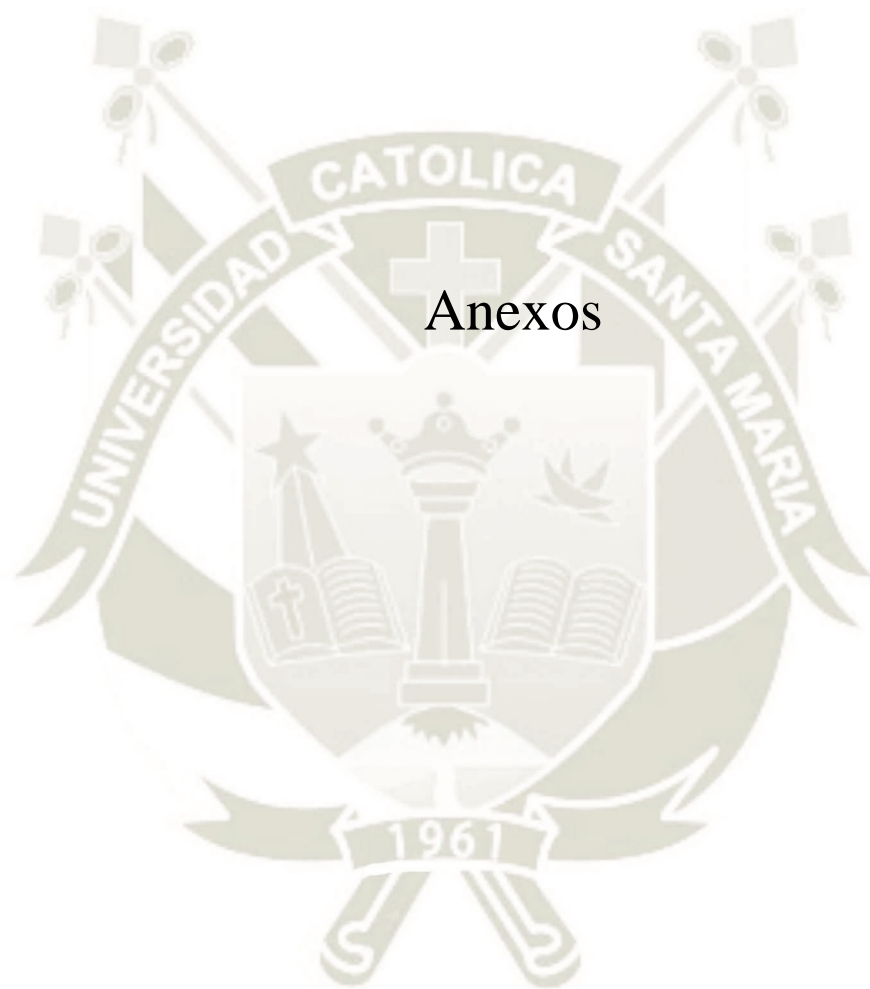
## Tesis

- Barbarán, J. (2017). *Inteligencia Emocional y las Habilidades Sociales en universitarios de una facultad de educación, Lima, 2016* (tesis de maestría). Universidad Cesar Vallejo. Recuperada de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/17089>
- Briones, Y. (2017). *Habilidades sociales según el género en estudiantes del nivel secundario del Colegio Adventista Puno, 2017* (Tesis de Licenciatura). Universidad Peruana Unión. Obtenido de [https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/702/Yesenia\\_Tesis\\_bachiller\\_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/UPEU/702/Yesenia_Tesis_bachiller_2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Carhuachín, C., Irigoyen, M. (2014). *Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales en los alumnos del V y VI Ciclo de educación básica regular del Colegio Cristo Rey del distrito de Huacho, 2013* (tesis de maestría). Universidad Cesar Vallejo. Recuperada de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/14121?show=full>
- Gómez, A. (2013). *Habilidades sociales: un estudio comparativo en adolescentes según su género* (Tesis de Licenciatura). Universidad Mariano Gálvez, Guatemala.
- González, L. (2016). *Relación entre la inteligencia emocional, recursos y problemas psicológicos, en la infancia y adolescencia* (Tesis Doctoral). Universitat de Valencia, España.

- Lázaro, A. (2018). *Habilidades sociales en estudiantes de secundaria, según género, en las instituciones educativas estatales del distrito de La Esperanza, 2017* (Tesis de Licenciatura). Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, La Libertad, Perú. Disponible en [http://repositorio.uct.edu.pe/bitstream/123456789/464/1/0001384511\\_T\\_2018.pdf](http://repositorio.uct.edu.pe/bitstream/123456789/464/1/0001384511_T_2018.pdf)
- López, M. (2017). *Habilidades sociales de los estudiantes de secundaria que participan en el Taller de Teatro de un colegio privado de secundaria, de la ciudad de Guatemala* (Tesis de Licenciatura). Universidad Rafael Landívar. Recuperado de [recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2017/05/84/Lopez-Martha.pdf](http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2017/05/84/Lopez-Martha.pdf)
- Monzón, J. (2014). *Habilidades sociales en adolescentes institucionalizados entre 14 y 17 años de edad* (Tesis de Licenciatura). Universidad Rafael Landívar, Guatemala. Recuperado de [biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/42/Monzon-Jose.pdf](http://biblio3.url.edu.gt/Tesario/2014/05/42/Monzon-Jose.pdf)
- Moya, M. (2015). *La Inteligencia Emocional y su Relación con las Habilidades Sociales en los Estudiantes de 12 Años de la Unidad Educativa Gertrudis Esparza de la Parroquia San Miguelito Cantón Pillaro* (Tesis de Licenciatura). Universidad Técnica de Ambato (Ecuador). Recuperada de <http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/10010/1/Moya%20Alulema%20c%20Mayra%20Alexandra.pdf>
- Orbea, S. (2019). *Relación entre Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales en Adolescentes de Bachillerato de una Unidad Educativa del Cantón Ambato* (Tesis de Licenciatura). Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Recuperada de <http://repositorio.pucesa.edu.ec/bitstream/123456789/2756/1/76917.pdf>
- Porcayo, B. (2013) *Inteligencia Emocional en Niños* (Tesis de Licenciatura). Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperada de <http://ri.uaemex.mx/bitstream/handle/20.500.11799/49546/TESIS-INTELIGENCIA-EMOCIONAL-EN-NI%C3%91OS.pdf?sequence=1>

- Vergaray, C. (2013). *Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales en los estudiantes de Educación Secundaria de la Institución Educativa Técnico 3052 de Independencia, Lima 2013* (Tesis de Maestría). Universidad Cesar Vallejo. Recuperada de <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/13912?show=full>





## ANEXO N° 1

### INVENTARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE BAR - ON ICE

#### Versión Abreviada

Adaptada por Nelly Ugarriza

#### INSTRUCCIONES

Este cuestionario contiene una serie de frases cortas que permite hacer una descripción de usted. Lea cada una de las frases y seleccione UNA de las cinco alternativas, la que sea más apropiada para usted. Hay cinco respuestas por cada frase.

- 1. Rara vez o nunca es mi caso**
- 2. Pocas veces es mi caso**
- 3. A veces es mi caso**
- 4. Muchas veces es mi caso**
- 5. Con mucha frecuencia o Siempre es mi caso.**

Marque con un aspa sobre el número que corresponde su elección.

Si alguna de las frases no tiene que ver usted, igualmente responda teniendo en cuenta como se sentiría, pensaría o actuaría si estuviera en esa situación. Notará que algunas frases no le proporcionan toda la información necesaria; aunque no esté seguro(a) seleccione la respuesta más adecuada para usted. No hay respuestas “correctas” o “incorrectas”, ni respuestas “buenas” o “malas”. Responda honesta y sinceramente de acuerdo a cómo es, NO como le gustaría ser, ni como le gustaría que otros lo vieran. NO hay límite de tiempo, pero por favor trabaje con rapidez y asegúrese de responder a TODAS las oraciones.

| N° | ITEMS   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 1  | Trato de valorar y darle el mejor sentido a mi vida   |   |   |   |   |   |
| 2  | Es duro para mi disfrutar de la vida  |   |   |   |   |   |
| 3  | Sé cómo enfrentar los problemas más desagradables   |   |   |   |   |   |
| 4  | Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos.                                       |   |   |   |   |   |
| 5  | Me siento seguro (a) de mí mismo (a) en la mayoría de situaciones.                              |   |   |   |   |   |
| 6  | Me resulta difícil comenzar cosas nuevas.   |   |   |   |   |   |
| 7  | Cuando enfrento una situación difícil me gusta reunir toda la información que pueda sobre ella. |   |   |   |   |   |
| 8  | Me gusta ayudar a la gente.   |   |   |   |   |   |
| 9  | Cuando trabajo con otros, tiendo a confiar más en sus ideas que en las mías.                    |   |   |   |   |   |
| 10 | Soy optimista en la mayoría de las cosas que hago.  |   |   |   |   |   |
| 11 | En general, me resulta difícil adaptarme.   |   |   |   |   |   |
| 12 | Soy una persona bastante alegre y optimista.  |   |   |   |   |   |
| 13 | Prefiero que otros tomen decisiones por mí.   |   |   |   |   |   |
| 14 | Puedo manejar situaciones de estrés, sin ponerme demasiado nervioso.                            |   |   |   |   |   |
| 15 | He logrado muy poco en los últimos años.  |   |   |   |   |   |
| 16 | Cuando estoy enojado (a) con alguien se lo puedo decir.   |   |   |   |   |   |
| 17 | Me resulta fácil hacer amigos (as).   |   |   |   |   |   |
| 18 | Soy impulsivo (a), y eso me trae problemas.   |   |   |   |   |   |
| 19 | Soy bueno para comprender los sentimientos de las personas.                                     |   |   |   |   |   |
| 20 | Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar.                             |   |   |   |   |   |
| 21 | A la gente le resulta difícil confiar en mí.  |   |   |   |   |   |
| 22 | Estoy contento (a) con mi vida.   |   |   |   |   |   |
| 23 | Me resulta difícil tomar decisiones por mí mismo (a).   |   |   |   |   |   |
| 24 | Me resulta difícil expresar mis sentimientos más íntimos.                                       |   |   |   |   |   |
| 25 | Mis amigos me confían sus intimidades.  |   |   |   |   |   |

|    |   |  |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|--|
| 26 | No me siento bien conmigo mismo (a).  |  |  |  |  |  |
| 27 | Cuando intento resolver un problema analizo todas las posibles soluciones y luego escojo la que considero mejor.          |  |  |  |  |  |
| 28 | Me detendría y ayudaría a un niño que llora por encontrar a sus padres, aun cuando tuviese algo que hacer en ese momento. |  |  |  |  |  |
| 29 | Soy una persona divertida.  |  |  |  |  |  |
| 30 | Cuando estoy en desacuerdo con alguien soy capaz de decírselo.  |  |  |  |  |  |
| 31 | Me importa lo que puede sucederle a los demás.  |  |  |  |  |  |
| 32 | Me deprimó.   |  |  |  |  |  |
| 33 | Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles.   |  |  |  |  |  |
| 34 | En general me siento motivado (a) para continuar adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles.                   |  |  |  |  |  |
| 35 | Me siento feliz con el tipo de persona que soy.   |  |  |  |  |  |
| 36 | Tengo reacciones fuertes, intensas que son difíciles de controlar.  |  |  |  |  |  |
| 37 | En general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana.   |  |  |  |  |  |
| 38 | Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando estoy alterado (a).  |  |  |  |  |  |
| 39 | Para poder resolver una situación que se presenta, analizo todas las posibilidades existentes.                            |  |  |  |  |  |
| 40 | Soy capaz de respetar a los demás.  |  |  |  |  |  |
| 41 | Prefiero seguir a otros que ser líder.  |  |  |  |  |  |
| 42 | Disfruto de las cosas que me interesan.   |  |  |  |  |  |
| 43 | Soy sensible a los sentimientos de las otras personas.  |  |  |  |  |  |
| 44 | Soy impulsivo (a).  |  |  |  |  |  |
| 45 | Me resulta difícil cambiar mis costumbres.  |  |  |  |  |  |
| 46 | Considero que es muy importante ser un (a) ciudadano (a) que respeta la ley.  |  |  |  |  |  |
| 47 | En general tengo una actitud positiva para todo, aun cuando   |  |  |  |  |  |

|    |   |  |  |  |  |  |
|----|---|--|--|--|--|--|
|    | surgen problemas.   |  |  |  |  |  |
| 48 | Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles.                            |  |  |  |  |  |
| 49 | Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan y me divierten.                     |  |  |  |  |  |
| 50 | Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza.                             |  |  |  |  |  |
| 51 | Los demás opinan que soy una persona sociable.  |  |  |  |  |  |
| 52 | Estoy contento (a) con la forma en que me veo.  |  |  |  |  |  |
| 53 | Me gusta divertirme.  |  |  |  |  |  |
| 54 | Me parece que necesito de los demás más de los que ellos me necesitan.                    |  |  |  |  |  |
| 55 | Intento no herir los sentimientos de los demás.   |  |  |  |  |  |
| 56 | No tengo una buena idea de lo que quiero en la vida.                                      |  |  |  |  |  |
| 57 | No mantengo relación con mis amistades.   |  |  |  |  |  |
| 58 | Haciendo un balance de mis puntos positivos y negativos me siento bien conmigo mismo (a). |  |  |  |  |  |
| 59 | Tengo una tendencia a explotar de cólera fácilmente.                                      |  |  |  |  |  |
| 60 | Si me viera obligado (a) a dejar mi casa actual, me sería fácil adaptarme nuevamente.     |  |  |  |  |  |

## ANEXO N° 2

### ESCALA DE HABILIDADES SOCIALES

#### INSTRUCCIONES:

A continuación aparecen frases que describen diversas situaciones, se trata de que las lea muy atentamente y responda en qué medida se identifica o no con cada una de ellas, si le describe o no. No hay respuestas correctas ni incorrectas, lo importante es que responda con la máxima sinceridad posible.

Para responder utilice la siguiente clave:

A = No me identifico, en la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría.

B = No tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra

C = Me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe así o me sienta así

D = Muy de acuerdo, me sentiría así o actuaría así en la mayoría de los casos

**Encierre con un círculo** la letra escogida a la derecha, en la misma línea donde está la frase que está respondiendo.

|   |         |
|---|---------|
| 1. A veces evito hacer preguntas por miedo a ser estúpido   | A B C D |
| 2. Me cuesta telefonar a tiendas , oficinas, etc. para preguntar algo                                 | A B C D |
| 3. Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo. | A B C D |
| 4. Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entro después que yo, me quedo callado.          | A B C D |
| 5. Si un vendedor insiste en enseñarme un producto que no deseo en absoluto ,                         | A B C D |

|   |         |
|---|---------|
| paso un mal rato para decirle que “NO”  |         |
| 6. A veces me resulta difícil pedir que me devuelvan algo que deje prestado.  | A B C D |
| 7. Si en un restaurant no me traen la comida como le había pedido, llamo al camarero y pido que me hagan de nuevo.                          | A B C D |
| 8. A veces no sé qué decir a personas atractivas al sexo opuesto.   | A B C D |
| 9. Muchas veces cuando tengo que hacer un halago no sé qué decir.   | A B C D |
| 10. Tiendo a guardar mis opiniones a mí mismo   | A B C D |
| 11. A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería.   | A B C D |
| 12. Si estoy en el cine y alguien me molesta con su conversación, me da mucho apuro pedirle que se calle.                                   | A B C D |
| 13. Cuando algún amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que yo pienso. | A B C D |
| 14. Cuando tengo mucha prisa y me llama una amiga por teléfono, me cuesta mucho cortarla.   | A B C D |
| 15. Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden, no sé cómo negarme.   | A B C D |
| 16. Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal vuelto , regreso allí a pedir el cambio correcto                          | A B C D |
| 17. No me resulta fácil hacer un cumplido a alguien que me gusta.   | A B C D |
| 18. Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella.         | A B C D |
| 19. Me cuesta expresar mis sentimientos a los demás   | A B C D |
| 20. Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas de presentación a tener que pasar por entrevistas personales.                 | A B C D |
| 21, Soy incapaz de regatear o pedir descuento al comprar algo.  | A B C D |

|  |         |
|--|---------|
| 22. Cuando un familiar cercano me molesta, prefiero ocultar mis sentimientos antes que expresar mi enfado.   | A B C D |
| 23. Nunca se cómo “cortar “ a un amigo que habla mucho   | A B C D |
| 24. cuando decido que no me apetece volver a salir con una personas, me cuesta mucho comunicarle mi decisión | A B C D |
| 25. Si un amigo al que he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo.        | A B C D |
| 26. Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor.   | A B C D |
| 27. Soy incapaz de pedir a alguien una cita  | A B C D |
| 28. Me siento turbado o violento cuando alguien del sexo opuesto me dice que le gusta algo de mi físico      | A B C D |
| 29. Me cuesta expresar mi opinión cuando estoy en grupo  | A B C D |
| 30. Cuando alguien se me” cuela” (“se mete”)* en una fila hago como si no me diera cuenta.                   | A B C D |
| 31. Me cuesta mucho expresar mi ira , cólera, o enfado hacia el otro sexo aunque tenga motivos justificados  | A B C D |
| 32. Muchas veces prefiero callarme o “quitarme de en medio “para evitar problemas con otras personas.        | A B C D |
| 33. Hay veces que no se negarme con alguien que no me apetece pero que me llama varias veces.                | A B C D |
| TOTAL  |         |

\*Se le ha agregado (“se mete”) para mejor comprensión

### ANEXO N° 3: MATRIZ DE TABULACIÓN DE LA VARIABLE INTELIGENCIA EMOCIONAL

| UNIDAD S DE ESTUDIO | MATRIZ VARIABLE INTELIGENCIA EMOCIONAL |    |     |     |     |               |     |    |    |     |               |     |     |     |     |                   |     |     |     |    |                 |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |    |    |    |     |     |     |     |     |     |     |     |          |        |          |          |          |          |      |  |  | PUNTAJE | NIVELES |
|---------------------|--|----|-----|-----|-----|---------------|-----|----|----|-----|---------------|-----|-----|-----|-----|-------------------|-----|-----|-----|----|-----------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|----|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----------|--------|----------|----------|----------|----------|------|--|--|---------|---------|
|                     | INTRAPERSONAL                          |    |     |     |     | INTERPERSONAL |     |    |    |     | ADAPTABILIDAD |     |     |     |     | MANEJO DEL ESTRÉS |     |     |     |    | ESTADO DE ÁNIMO |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |     |    |    |    |     |     |     |     |     |     |     |     |          |        |          |          |          |          |      |  |  |         |         |
|                     | P3                                     | P7 | P17 | P28 | P31 | P43           | P53 | P2 | P5 | P10 | P14           | P20 | P24 | P36 | P41 | P45               | P51 | P55 | P59 | P6 | P11             | P15 | P21 | P26 | P35 | P39 | P46 | P49 | P54 | P58 | P12 | P16 | P22 | P25 | P30 | P34 | P38 | P44 | P48 | P57 | P1 | P4 | P9 | P13 | P19 | P23 | P29 | P32 | P37 | P40 | P47 | P50      | P56    | P60      |          |          |          |      |  |  |         |         |
| 1                   | 3                                      | 5  | 5   | 5   | 5   | 3             | 5   | 4  | 5  | 4   | 4             | 1   | 3   | 2   | 4   | 4                 | 5   | 3   | 1   | 1  | 1               | 1   | 2   | 1   | 4   | 5   | 5   | 5   | 1   | 5   | 3   | 5   | 5   | 2   | 5   | 4   | 5   | 1   | 5   | 1   | 4  | 5  | 1  | 2   | 4   | 1   | 4   | 1   | 1   | 4   | 5   | 3        | 1      | 4        | 461      | PROMEDIO |          |      |  |  |         |         |
| 2                   | 1                                      | 1  | 2   | 4   | 4   | 4             | 4   | 2  | 3  | 4   | 4             | 4   | 3   | 2   | 4   | 4                 | 2   | 2   | 4   | 2  | 3               | 3   | 4   | 3   | 3   | 3   | 5   | 4   | 4   | 4   | 3   | 4   | 3   | 1   | 5   | 2   | 3   | 3   | 2   | 2   | 3  | 4  | 4  | 4   | 3   | 4   | 3   | 5   | 4   | 2   | 2   | 3        | 3      | 2        | 176      | MUY BAJO |          |      |  |  |         |         |
| 3                   | 4                                      | 2  | 5   | 5   | 3   | 4             | 5   | 3  | 3  | 4   | 3             | 3   | 1   | 4   | 3   | 4                 | 5   | 5   | 3   | 1  | 2               | 1   | 5   | 2   | 5   | 3   | 4   | 5   | 1   | 5   | 5   | 5   | 5   | 3   | 5   | 5   | 4   | 2   | 2   | 4   | 3  | 5  | 4  | 1   | 5   | 1   | 4   | 1   | 3   | 5   | 5   | 1        | 1      | 5        | 428      | PROMEDIO |          |      |  |  |         |         |
| 4                   | 5                                      | 5  | 4   | 5   | 5   | 3             | 5   | 1  | 5  | 4   | 3             | 4   | 4   | 3   | 3   | 1                 | 5   | 5   | 3   | 4  | 3               | 3   | 3   | 5   | 5   | 2   | 5   | 5   | 4   | 5   | 4   | 2   | 5   | 3   | 3   | 5   | 4   | 3   | 4   | 3   | 3  | 5  | 2  | 2   | 5   | 2   | 5   | 1   | 2   | 5   | 5   | 4        | 3      | 5        | 412      | PROMEDIO |          |      |  |  |         |         |
| 5                   | 3                                      | 3  | 5   | 5   | 3   | 5             | 3   | 1  | 1  | 4   | 1             | 3   | 2   | 5   | 1   | 5                 | 1   | 1   | 5   | 5  | 5               | 5   | 3   | 3   | 1   | 1   | 5   | 4   | 1   | 4   | 1   | 4   | 1   | 4   | 5   | 4   | 3   | 4   | 5   | 2   | 1  | 5  | 1  | 5   | 5   | 5   | 2   | 5   | 3   | 5   | 5   | 3        | 318    | MUY BAJO |          |          |          |      |  |  |         |         |
| 6                   | 3                                      | 3  | 2   | 5   | 4   | 5             | 5   | 3  | 4  | 3   | 3             | 4   | 3   | 2   | 2   | 4                 | 3   | 3   | 2   | 3  | 3               | 2   | 3   | 2   | 4   | 5   | 4   | 5   | 4   | 3   | 2   | 3   | 5   | 4   | 3   | 3   | 2   | 4   | 4   | 3   | 4  | 4  | 2  | 1   | 3   | 4   | 3   | 2   | 3   | 4   | 3   | 4        | 4      | 2        | 381      | BAJO     |          |      |  |  |         |         |
| 7                   | 4                                      | 5  | 5   | 5   | 5   | 4             | 5   | 1  | 3  | 4   | 4             | 5   | 3   | 2   | 3   | 3                 | 5   | 5   | 1   | 1  | 1               | 2   | 1   | 5   | 5   | 4   | 5   | 4   | 5   | 4   | 3   | 5   | 4   | 1   | 5   | 1   | 5   | 4   | 3   | 2   | 5  | 1  | 5  | 2   | 1   | 5   | 4   | 3   | 2   | 1   | 5   | 4        | 2      | 1        | 3        | 474      | PROMEDIO |      |  |  |         |         |
| 8                   | 2                                      | 3  | 4   | 4   | 3   | 2             | 5   | 4  | 3  | 3   | 1             | 3   | 5   | 4   | 2   | 3                 | 4   | 4   | 3   | 5  | 4               | 3   | 3   | 2   | 3   | 3   | 4   | 5   | 3   | 4   | 2   | 1   | 2   | 1   | 3   | 3   | 2   | 4   | 1   | 4   | 3  | 1  | 2  | 1   | 2   | 5   | 4   | 4   | 3   | 3   | 3   | 2        | 2      | 1        | 317      | MUY BAJO |          |      |  |  |         |         |
| 9                   | 2                                      | 3  | 4   | 2   | 4   | 3             | 4   | 2  | 2  | 2   | 3             | 5   | 4   | 4   | 2   | 2                 | 4   | 3   | 2   | 3  | 2               | 3   | 1   | 3   | 4   | 3   | 4   | 2   | 3   | 2   | 2   | 2   | 4   | 3   | 2   | 4   | 1   | 3   | 1   | 3   | 1  | 2  | 1  | 3   | 3   | 3   | 4   | 3   | 4   | 2   | 1   | 3        | 1      | 364      | BAJO     |          |          |      |  |  |         |         |
| 10                  | 4                                      | 2  | 4   | 5   | 4   | 3             | 5   | 1  | 5  | 4   | 3             | 4   | 2   | 4   | 1   | 3                 | 4   | 4   | 5   | 4  | 2               | 4   | 1   | 1   | 5   | 4   | 3   | 5   | 2   | 5   | 5   | 5   | 3   | 5   | 5   | 4   | 3   | 5   | 4   | 5   | 4  | 3  | 1  | 4   | 1   | 5   | 4   | 2   | 4   | 5   | 4   | 5        | 3      | 434      | PROMEDIO |          |          |      |  |  |         |         |
| 11                  | 3                                      | 3  | 4   | 5   | 5   | 5             | 5   | 4  | 2  | 1   | 2             | 3   | 3   | 1   | 5   | 4                 | 4   | 5   | 5   | 4  | 3               | 3   | 2   | 2   | 4   | 4   | 3   | 5   | 4   | 3   | 1   | 2   | 5   | 3   | 3   | 3   | 3   | 5   | 3   | 3   | 3  | 1  | 4  | 2   | 2   | 3   | 3   | 3   | 3   | 1   | 361 | MUY BAJO |        |          |          |          |          |      |  |  |         |         |
| 12                  | 4                                      | 4  | 4   | 5   | 4   | 4             | 2   | 5  | 4  | 4   | 4             | 2   | 3   | 2   | 3   | 5                 | 3   | 3   | 4   | 2  | 1               | 3   | 3   | 3   | 3   | 4   | 3   | 5   | 3   | 3   | 5   | 3   | 5   | 3   | 4   | 3   | 4   | 2   | 3   | 4   | 1  | 1  | 4  | 1   | 5   | 3   | 3   | 4   | 3   | 3   | 2   | 2        | 414    | PROMEDIO |          |          |          |      |  |  |         |         |
| 13                  | 3                                      | 4  | 2   | 2   | 5   | 4             | 4   | 3  | 4  | 3   | 4             | 4   | 2   | 1   | 3   | 1                 | 2   | 5   | 2   | 2  | 2               | 2   | 2   | 2   | 5   | 5   | 1   | 4   | 2   | 4   | 5   | 3   | 3   | 3   | 4   | 3   | 1   | 1   | 4   | 3   | 4  | 2  | 5  | 1   | 5   | 2   | 3   | 4   | 1   | 5   | 5   | 1        | 4      | 4        | 432      | PROMEDIO |          |      |  |  |         |         |
| 14                  | 5                                      | 4  | 5   | 5   | 2   | 5             | 5   | 1  | 3  | 3   | 5             | 2   | 2   | 3   | 1   | 3                 | 5   | 4   | 1   | 1  | 1               | 1   | 4   | 4   | 3   | 2   | 2   | 5   | 4   | 4   | 3   | 5   | 3   | 4   | 5   | 4   | 5   | 4   | 5   | 4   | 4  | 1  | 4  | 5   | 2   | 1   | 5   | 1   | 3   | 4   | 3   | 4        | 4      | 3        | 1        | 5        | 410      | BAJO |  |  |         |         |
| 15                  | 5                                      | 5  | 4   | 2   | 1   | 1             | 1   | 1  | 3  | 1   | 4             | 4   | 1   | 4   | 1   | 1                 | 1   | 1   | 3   | 4  | 1               | 3   | 2   | 2   | 4   | 4   | 4   | 5   | 1   | 4   | 1   | 2   | 1   | 5   | 4   | 5   | 1   | 5   | 5   | 3   | 3  | 1  | 3  | 5   | 1   | 4   | 3   | 1   | 1   | 5   | 2   | 1        | 5      | 2        | 342      | MUY BAJO |          |      |  |  |         |         |
| 16                  | 3                                      | 4  | 4   | 5   | 4   | 4             | 5   | 2  | 3  | 4   | 2             | 2   | 2   | 4   | 2   | 3                 | 4   | 4   | 4   | 2  | 2               | 2   | 2   | 3   | 2   | 4   | 4   | 2   | 4   | 2   | 4   | 4   | 3   | 3   | 2   | 3   | 3   | 2   | 3   | 2   | 3  | 1  | 3  | 3   | 3   | 4   | 4   | 3   | 5   | 3   | 3   | 2        | 3      | 379      | BAJO     |          |          |      |  |  |         |         |
| 17                  | 2                                      | 3  | 4   | 4   | 5   | 3             | 4   | 2  | 2  | 2   | 2             | 3   | 5   | 2   | 4   | 3                 | 3   | 3   | 2   | 3  | 4               | 2   | 3   | 3   | 3   | 2   | 5   | 5   | 3   | 3   | 3   | 2   | 4   | 3   | 2   | 3   | 3   | 2   | 3   | 2   | 3  | 1  | 3  | 1   | 1   | 2   | 3   | 4   | 3   | 4   | 3   | 5        | 3      | 2        | 335      | MUY BAJO |          |      |  |  |         |         |
| 18                  | 3                                      | 2  | 1   | 5   | 5   | 5             | 4   | 5  | 1  | 1   | 1             | 5   | 5   | 4   | 5   | 2                 | 5   | 1   | 2   | 5  | 5               | 2   | 5   | 1   | 5   | 5   | 3   | 3   | 1   | 3   | 4   | 2   | 5   | 5   | 2   | 5   | 2   | 2   | 3   | 2   | 1  | 4  | 4  | 4   | 1   | 5   | 3   | 5   | 3   | 4   | 2   | 5        | 309    | MUY BAJO |          |          |          |      |  |  |         |         |
| 19                  | 4                                      | 4  | 4   | 5   | 4   | 1             | 4   | 2  | 3  | 2   | 3             | 4   | 4   | 2   | 2   | 2                 | 4   | 4   | 2   | 1  | 5               | 2   | 2   | 2   | 3   | 4   | 4   | 4   | 3   | 3   | 4   | 3   | 4   | 3   | 3   | 1   | 4   | 1   | 3   | 3   | 3  | 2  | 4  | 3   | 4   | 3   | 2   | 3   | 4   | 2   | 2   | 4        | 392    | BAJO     |          |          |          |      |  |  |         |         |
| 20                  | 3                                      | 3  | 2   | 3   | 5   | 5             | 5   | 2  | 3  | 5   | 4             | 5   | 4   | 1   | 4   | 2                 | 2   | 5   | 1   | 3  | 3               | 2   | 2   | 2   | 4   | 3   | 3   | 5   | 5   | 4   | 5   | 3   | 4   | 2   | 3   | 5   | 4   | 1   | 4   | 3   | 4  | 4  | 2  | 4   | 2   | 3   | 1   | 2   | 5   | 5   | 3   | 2        | 3      | 412      | PROMEDIO |          |          |      |  |  |         |         |
| 21                  | 2                                      | 2  | 2   | 2   | 4   | 3             | 4   | 3  | 3  | 2   | 4             | 5   | 1   | 3   | 4   | 1                 | 5   | 1   | 3   | 4  | 2               | 3   | 2   | 3   | 2   | 3   | 5   | 3   | 1   | 4   | 3   | 3   | 1   | 3   | 2   | 4   | 3   | 2   | 3   | 3   | 2  | 2  | 3  | 4   | 4   | 3   | 4   | 4   | 3   | 3   | 2   | 2        | 346    | MUY BAJO |          |          |          |      |  |  |         |         |
| 22                  | 4                                      | 3  | 4   | 5   | 5   | 5             | 4   | 3  | 1  | 4   | 2             | 2   | 2   | 3   | 5   | 4                 | 3   | 3   | 5   | 3  | 3               | 1   | 4   | 1   | 4   | 3   | 5   | 5   | 5   | 4   | 4   | 2   | 5   | 1   | 4   | 2   | 5   | 5   | 1   | 5   | 2  | 5  | 3  | 4   | 3   | 3   | 2   | 4   | 3   | 2   | 1   | 1        | 361    | MUY BAJO |          |          |          |      |  |  |         |         |
| 23                  | 5                                      | 3  | 3   | 5   | 5   | 5             | 5   | 2  | 3  | 5   | 5             | 2   | 4   | 4   | 3   | 2                 | 3   | 5   | 2   | 4  | 2               | 1   | 2   | 1   | 4   | 3   | 3   | 5   | 2   | 4   | 3   | 5   | 5   | 3   | 5   | 5   | 4   | 4   | 1   | 3   | 3  | 2  | 1  | 5   | 3   | 3   | 2   | 5   | 5   | 1   | 5   | 5        | 430    | PROMEDIO |          |          |          |      |  |  |         |         |
| 24                  | 5                                      | 5  | 3   | 5   | 5   | 5             | 5   | 1  | 5  | 5   | 3             | 3   | 3   | 4   | 1   | 3                 | 4   | 3   | 3   | 1  | 1               | 2   | 4   | 1   | 3   | 2   | 3   | 5   | 3   | 3   | 5   | 5   | 4   | 5   | 4   | 3   | 4   | 2   | 1   | 4   | 1  | 4  | 1  | 1   | 2   | 4   | 3   | 1   | 2   | 4   | 3   | 1        | 5      | 417      | PROMEDIO |          |          |      |  |  |         |         |
| 25                  | 3                                      | 5  | 4   | 4   | 4   | 5             | 4   | 3  | 3  | 3   | 3             | 5   | 5   | 2   | 3   | 4                 | 3   | 5   | 1   | 2  | 3               | 1   | 3   | 4   | 4   | 4   | 4   | 4   | 3   | 4   | 2   | 3   | 3   | 2   | 4   | 3   | 1   | 4   | 2   | 3   | 2  | 2  | 2  | 3   | 3   | 4   | 2   | 3   | 5   | 4   | 3   | 3        | 3      | 395      | BAJO     |          |          |      |  |  |         |         |
| 26                  | 4                                      | 3  | 3   | 3   | 3   | 2             | 4   | 4  | 1  | 2   | 4             | 3   | 5   | 3   | 1   | 4                 | 3   | 2   | 3   | 2  | 3               | 2   | 1   | 2   | 4   | 4   | 3   | 5   | 3   | 4   | 2   | 1   | 4   | 5   | 5   | 3   | 4   | 3   | 4   | 3   | 4  | 5  | 3  | 3   | 1   | 1   | 3   | 3   | 2   | 3   | 2   | 1        | 3      | 1        | 359      | MUY BAJO |          |      |  |  |         |         |
| 27                  | 1                                      | 3  | 1   | 4   | 5   | 3             | 4   | 4  | 2  | 4   | 5             | 3   | 5   | 1   | 3   | 4                 | 1   | 5   | 2   | 2  | 3               | 2   | 2   | 3   | 2   | 3   | 4   | 4   | 4   | 3   | 2   | 1   | 2   | 3   | 4   | 3   | 4   | 2   | 2   | 4   | 4  | 1  | 3  | 4   | 3   | 3   | 4   | 4   | 4   | 3   | 4   | 1        | 4      | 329      | MUY BAJO |          |          |      |  |  |         |         |
| 28                  | 1                                      | 3  | 5   | 5   | 2   | 3             | 5   | 4  | 5  | 3   | 2             | 4   | 1   | 3   | 3   | 2                 | 5   | 4   | 2   | 5  | 1               | 1   | 5   | 3   | 2   | 5   | 1   | 5   | 3   | 3   | 5   | 5   | 3   | 2   | 4   | 5   | 5   | 1   | 4   | 3   | 3  | 3  | 2  | 2   | 3   | 3   | 1   | 4   | 3   | 5   | 3   | 5        | 364    | BAJO     |          |          |          |      |  |  |         |         |
| 29                  | 3                                      | 5  | 3   | 2   | 2   | 2             | 3   | 3  | 2  | 2   | 3             | 3   | 4   | 2   | 2   | 3                 | 4   | 4   | 2   | 3  | 4               | 2   | 2   | 4   | 2   | 4   | 4   | 4   | 3   | 4   | 3   | 4   | 2   | 4   | 3   | 4   | 2   | 4   | 3   | 4   | 2  | 4  | 3  | 3   | 2   | 4   | 3   | 3   | 2   | 4   | 3   | 4        | 333    | MUY BAJO |          |          |          |      |  |  |         |         |
| 30                  | 4                                      | 4  | 4   | 5   | 3   | 3             | 5   | 4  | 3  | 3   | 3             | 4   | 2   | 2   | 1   | 2                 | 5   | 5   | 1   | 1  | 3               | 4   | 3   | 4   | 4   | 4   | 4   | 4   | 4   | 4   | 3   | 2   | 4   | 4   | 5   | 3   | 5   | 2   | 3   | 2   | 5  | 2  | 5  | 3   | 4   | 3   | 5   | 3   | 2   | 4   | 3   | 4        | 1      | 3        | 366      | BAJO     |          |      |  |  |         |         |
| 31                  | 3                                      | 4  | 5   | 4   | 5   | 5             | 5   | 3  | 1  | 4   | 3             | 4   | 5   | 4   | 1   | 3                 | 4   | 4   | 1   | 2  | 2               | 2   | 1   | 5   | 1   | 4   | 3   | 4   | 1   | 1   | 5   | 1   | 3   | 5   | 5   | 4   | 5   | 2   | 5   | 5   | 1  | 3  | 1  | 4   | 3   | 5   | 4   | 2   | 5   | 5   | 2   | 4        | 351    | MUY BAJO |          |          |          |      |  |  |         |         |
| 32                  | 4                                      | 3  | 4   | 3   | 4   | 4             | 4   | 3  | 3  | 3   | 4             | 4   | 5   | 2   | 4   | 4                 | 4   | 4   | 4   | 1  | 2               | 2   | 4   | 1   | 4   | 3   | 4   | 5   | 5   | 3   | 3   | 3   | 3   | 4   | 2   | 2   | 4   | 1   | 5   | 1   | 4  | 2  | 3  | 4   | 3   | 3   | 2   | 1   | 4   | 4   | 2   | 1        | 2      | 388      | BAJO     |          |          |      |  |  |         |         |
| 33                  | 4                                      | 5  | 4   | 3   | 5   | 2             | 3   | 4  | 2  | 3   | 2             | 3   | 4   | 4   | 2   | 3                 | 2   | 3   | 4   | 4  | 3               | 3   | 2   | 3   | 3   | 2   | 3   | 3   | 2   | 3   | 4   | 3   | 4   | 2   | 2   | 3   | 3   | 4   | 3   | 3   | 3  | 2  | 5  | 4   | 2   | 3   | 4   | 3   | 3   | 3   | 3   | 4        | 3      | 333      | MUY BAJO |          |          |      |  |  |         |         |
| 34                  | 3                                      | 4  | 4   | 5   | 3   | 4             | 4   | 4  | 3  | 3   | 3             | 5   | 2   | 3   | 4   | 4                 | 4   | 5   | 3   | 4  | 4               | 3   | 3   | 4   | 2   | 3   | 4   | 5   | 4   | 4   | 2   | 3   | 2   | 4   | 3   | 3   | 4   | 4   | 5   | 2   | 4  | 3  | 4  | 3   | 4   | 3   | 4   | 3   | 3   | 3   | 3   | 371      | BAJO</ |          |          |          |          |      |  |  |         |         |

## ANEXO N° 4: MATRIZ DE TABULACIÓN DE LA VARIABLE HABILIDADES SOCIALES

| UNIDADES DE ESTUDIO | MATRIZ VARIABLE HABILIDADES SOCIALES |                                       |    |     |     |     |     |     |     |             |        |   |    |     |     |     |                                      |             |     |     |     |                                 |             |          |    |     |                  |     |     |             | PUNTAJE TOTAL | NIVELES     |   |       |    |    |             |             |         |       |    |    |     |             |             |             |             |             |
|---------------------|--------------------------------------|---------------------------------------|----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------------|--------|---|----|-----|-----|-----|--------------------------------------|-------------|-----|-----|-----|---------------------------------|-------------|----------|----|-----|------------------|-----|-----|-------------|---------------|-------------|---|-------|----|----|-------------|-------------|---------|-------|----|----|-----|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
|                     | SEXO                                 | AUTOEXPRESIÓN DE SITUACIONES SOCIALES |    |     |     |     |     |     |     |             |        | DEFENSA DE LOS PROPIOS DERECHOS COMO CONSUMIDOR |    |     |     |     | EXPRESION DE ENFADO O DISCONFORMIDAD |             |     |     |     | DECIR NO Y CORTAR INTERACCIONES |             |          |    |     | HACER PETICIONES |     |     |             |               |             | INTERACCIONES POSITIVAS CON EL SEXO OPUESTO |       |    |    |             |             |         |       |    |    |     |             |             |             |             |             |
|                     |                                      | P1                                    | P2 | P10 | P11 | P19 | P20 | P28 | P29 | PUNTAJE     | NIVEL  | P3  | P4 | P12 | P21 | P30 | PUNTAJE                              | NIVEL       | P13 | P22 | P31 | P32                             | PUNTAJE     | NIVEL    | P5 | P14 | P15              | P23 | P24 | P33         |               |             | PUNTAJE                                     | NIVEL | P6 | P7 | P25         | P26         | PUNTAJE | NIVEL | P8 | P9 | P17 | P18         | P27         | PUNTAJE     | NIVEL       |             |
| 1                   | M                                    | A                                     | A  | D   | A   | B   | B   | A   | 25  | NORMAL ALTO | D      | A   | D  | A   | A   | 17  | NORMAL ALTO                          | A           | C   | B   | B   | 12                              | NORMAL ALTO | A        | C  | A   | A                | B   | A   | 21          | NORMAL ALTO   | A           | D   | D     | D  | A  | 20          | MUY ALTO    | B       | B     | A  | D  | B   | 17          | NORMAL ALTO | 112         | NORMAL ALTO |             |
| 2                   | M                                    | B                                     | A  | C   | B   | A   | B   | D   | 22  | NORMAL      | D      | D   | B  | C   | A   | 14  | NORMAL ALTO                          | C           | B   | A   | C   | 11                              | NORMAL      | A        | A  | D   | C                | A   | C   | 17          | NORMAL        | C           | D   | B     | D  | C  | 14          | NORMAL      | B       | C     | B  | B  | B   | 13          | NORMAL      | 91          | NORMAL      |             |
| 3                   | M                                    | D                                     | A  | A   | A   | A   | A   | A   | 29  | NORMAL ALTO | D      | B   | D  | A   | A   | 16  | NORMAL ALTO                          | D           | A   | A   | A   | 13                              | NORMAL ALTO | D        | A  | D   | A                | A   | 18  | NORMAL ALTO | A             | D           | D   | D     | A  | 20 | MUY ALTO    | D           | A       | A     | D  | A  | 17  | NORMAL ALTO | 113         | NORMAL ALTO |             |             |
| 4                   | M                                    | A                                     | C  | D   | A   | D   | A   | A   | 21  | NORMAL      | D      | D   | D  | A   | D   | 11  | BAJO                                 | D           | A   | D   | A   | 10                              | NORMAL ALTO | D        | A  | D   | A                | D   | 15  | NORMAL ALTO | D             | D           | D   | D     | D  | 14 | NORMAL      | D           | D       | A     | D  | A  | 15  | NORMAL      | 85          | NORMAL      |             |             |
| 5                   | M                                    | B                                     | C  | B   | C   | A   | D   | A   | 20  | NORMAL ALTO | D      | D   | A  | D   | A   | 14  | NORMAL ALTO                          | C           | B   | A   | B   | 12                              | NORMAL ALTO | D        | D  | B   | A                | D   | 11  | BAJO        | A             | C           | D   | B     | C  | 15 | NORMAL ALTO | D           | A       | A     | D  | A  | 17  | NORMAL ALTO | 89          | NORMAL      |             |             |
| 6                   | M                                    | A                                     | C  | B   | C   | B   | A   | B   | 23  | NORMAL      | B      | B   | D  | C   | A   | 12  | NORMAL ALTO                          | C           | B   | B   | D   | 9                               | BAJO        | B        | B  | B   | A                | B   | B   | 19          | NORMAL ALTO   | A           | B   | D     | D  | A  | 18          | NORMAL ALTO | B       | C     | B  | C  | B   | 14          | NORMAL      | 95          | NORMAL ALTO |             |
| 7                   | M                                    | D                                     | C  | C   | B   | A   | A   | D   | 20  | NORMAL ALTO | C      | A   | B  | A   | B   | 17  | NORMAL ALTO                          | C           | C   | A   | C   | 10                              | NORMAL ALTO | C        | B  | B   | C                | B   | B   | 16          | NORMAL        | A           | D   | D     | D  | D  | 17          | NORMAL ALTO | C       | A     | C  | C  | A   | 15          | NORMAL ALTO | 95          | NORMAL ALTO |             |
| 8                   | M                                    | D                                     | C  | A   | D   | A   | C   | C   | 18  | NORMAL ALTO | B      | A   | C  | C   | A   | 14  | NORMAL ALTO                          | A           | C   | B   | A   | 13                              | NORMAL ALTO | C        | D  | C   | C                | D   | B   | 11          | BAJO          | A           | C   | C     | C  | A  | 17          | NORMAL ALTO | B       | C     | B  | C  | C   | 12          | NORMAL      | 85          | NORMAL      |             |
| 9                   | M                                    | A                                     | C  | A   | C   | B   | B   | B   | 24  | NORMAL ALTO | C      | D   | D  | A   | A   | 16  | NORMAL ALTO                          | B           | B   | B   | C   | 11                              | NORMAL      | A        | B  | B   | C                | B   | B   | 18          | NORMAL ALTO   | A           | C   | C     | D  | B  | 16          | NORMAL ALTO | A       | B     | B  | D  | B   | 17          | NORMAL ALTO | 102         | NORMAL ALTO |             |
| 10                  | M                                    | B                                     | A  | B   | B   | A   | C   | A   | 26  | NORMAL ALTO | C      | A   | D  | A   | B   | 18  | NORMAL ALTO                          | B           | A   | A   | C   | 13                              | NORMAL ALTO | C        | B  | B   | B                | B   | A   | 18          | NORMAL ALTO   | A           | D   | D     | C  | B  | 18          | NORMAL ALTO | C       | C     | B  | D  | A   | 15          | NORMAL ALTO | 108         | NORMAL ALTO |             |
| 11                  | M                                    | D                                     | C  | B   | B   | C   | B   | B   | 21  | NORMAL      | B      | A   | C  | D   | A   | 10  | BAJO                                 | B           | A   | A   | A   | 15                              | NORMAL ALTO | A        | B  | C   | B                | B   | A   | 19          | NORMAL ALTO   | B           | D   | A     | D  | A  | 16          | NORMAL ALTO | C       | D     | A  | A  | B   | 11          | BAJO        | 92          | NORMAL      |             |
| 12                  | M                                    | A                                     | B  | A   | B   | A   | A   | A   | 29  | NORMAL ALTO | C      | B   | B  | B   | A   | 16  | NORMAL ALTO                          | A           | A   | A   | A   | 16                              | NORMAL ALTO | B        | B  | A   | A                | A   | A   | 22          | NORMAL ALTO   | A           | C   | B     | C  | B  | 14          | NORMAL      | A       | A     | B  | D  | A   | 19          | NORMAL ALTO | 116         | NORMAL ALTO |             |
| 13                  | M                                    | A                                     | B  | A   | B   | A   | A   | A   | 30  | MUY ALTO    | C      | B   | B  | B   | A   | 16  | NORMAL ALTO                          | B           | B   | C   | A   | 12                              | NORMAL ALTO | A        | B  | B   | A                | A   | B   | 21          | NORMAL ALTO   | A           | C   | D     | D  | A  | 19          | MUY ALTO    | A       | A     | B  | D  | A   | 19          | NORMAL ALTO | 117         | NORMAL ALTO |             |
| 14                  | M                                    | B                                     | A  | A   | A   | C   | C   | B   | 25  | NORMAL ALTO | C      | D   | B  | A   | A   | 15  | NORMAL ALTO                          | A           | A   | A   | C   | 14                              | NORMAL ALTO | A        | A  | A   | A                | A   | A   | 22          | NORMAL ALTO   | A           | D   | D     | A  | C  | 20          | MUY ALTO    | D       | D     | A  | D  | D   | 11          | BAJO        | 107         | NORMAL ALTO |             |
| 15                  | M                                    | A                                     | B  | B   | C   | A   | B   | B   | 26  | NORMAL ALTO | D      | B   | B  | C   | B   | 15  | NORMAL ALTO                          | B           | B   | B   | C   | 11                              | NORMAL      | A        | A  | B   | A                | D   | 19  | NORMAL ALTO | B             | A           | A   | B     | C  | 9  | MUY ALTO    | A           | B       | A     | B  | B  | 16  | NORMAL ALTO | 96          | NORMAL ALTO |             |             |
| 16                  | M                                    | C                                     | C  | C   | C   | A   | C   | B   | 20  | NORMAL ALTO | B      | C   | A  | B   | B   | 14  | NORMAL                               | B           | B   | B   | C   | 11                              | NORMAL      | C        | B  | C   | B                | C   | B   | 15          | NORMAL        | B           | B   | B     | C  | B  | 13          | NORMAL      | B       | C     | B  | B  | C   | 12          | NORMAL ALTO | 85          | NORMAL      |             |
| 17                  | M                                    | B                                     | D  | C   | C   | D   | A   | C   | 15  | BAJO        | D      | D   | C  | A   | B   | 14  | NORMAL ALTO                          | D           | C   | D   | D   | 5                               | MUY ALTO    | D        | A  | D   | C                | C   | C   | 12          | BAJO          | B           | D   | D     | D  | C  | 17          | NORMAL ALTO | D       | D     | A  | D  | D   | 5           | MUY ALTO    | 68          | BAJO        |             |
| 18                  | M                                    | C                                     | B  | D   | D   | D   | C   | C   | 13  | MUY ALTO    | A      | D   | D  | D   | D   | 5   | MUY ALTO                             | A           | D   | A   | D   | 10                              | NORMAL      | D        | B  | B   | D                | D   | D   | 12          | BAJO          | B           | A   | C     | C  | B  | 13          | NORMAL      | B       | D     | C  | A  | D   | 8           | MUY ALTO    | 59          | MUY ALTO    |             |
| 19                  | M                                    | B                                     | C  | C   | B   | B   | B   | B   | 22  | NORMAL      | B      | A   | C  | B   | A   | 15  | NORMAL ALTO                          | B           | B   | B   | B   | 12                              | NORMAL ALTO | B        | C  | A   | B                | A   | B   | 19          | NORMAL ALTO   | B           | D   | C     | D  | B  | 17          | NORMAL ALTO | C       | A     | C  | C  | B   | 14          | NORMAL      | 99          | NORMAL ALTO |             |
| 20                  | M                                    | C                                     | C  | C   | C   | B   | C   | C   | 17  | BAJO        | C      | C   | B  | B   | D   | 12  | NORMAL ALTO                          | B           | C   | B   | D   | 9                               | NORMAL ALTO | B        | B  | A   | B                | C   | B   | 18          | NORMAL ALTO   | A           | B   | C     | A  | A  | 14          | NORMAL      | C       | B     | D  | A  | D   | 8           | MUY ALTO    | 78          | NORMAL ALTO |             |
| 21                  | M                                    | D                                     | C  | A   | C   | A   | B   | A   | 20  | NORMAL ALTO | C      | C   | B  | A   | B   | 15  | NORMAL ALTO                          | B           | C   | C   | C   | 9                               | BAJO        | C        | B  | B   | C                | D   | C   | 13          | BAJO          | B           | C   | C     | D  | C  | 15          | NORMAL ALTO | D       | D     | A  | D  | D   | 5           | MUY ALTO    | 77          | BAJO        |             |
| 22                  | M                                    | D                                     | B  | A   | D   | D   | A   | A   | 20  | NORMAL ALTO | A      | B   | A  | A   | A   | 16  | NORMAL ALTO                          | A           | A   | B   | C   | 13                              | NORMAL ALTO | D        | D  | A   | A                | D   | A   | 15          | NORMAL ALTO   | A           | D   | D     | C  | C  | 18          | NORMAL ALTO | D       | C     | D  | A  | D   | 6           | MUY ALTO    | 88          | NORMAL      |             |
| 23                  | M                                    | A                                     | C  | A   | C   | A   | B   | B   | 25  | NORMAL ALTO | B      | A   | A  | A   | A   | 18  | NORMAL ALTO                          | A           | D   | B   | C   | 10                              | NORMAL      | A        | A  | B   | A                | C   | C   | 19          | NORMAL ALTO   | A           | B   | D     | D  | A  | 18          | NORMAL ALTO | B       | B     | C  | B  | D   | 11          | BAJO        | 101         | NORMAL ALTO |             |
| 24                  | M                                    | A                                     | B  | B   | A   | B   | C   | A   | 25  | NORMAL ALTO | D      | B   | D  | B   | A   | 15  | NORMAL ALTO                          | B           | C   | B   | B   | 11                              | NORMAL      | A        | C  | B   | A                | C   | D   | 16          | NORMAL        | B           | D   | D     | D  | A  | 19          | MUY ALTO    | B       | A     | A  | C  | C   | 16          | NORMAL ALTO | 102         | NORMAL ALTO |             |
| 25                  | M                                    | D                                     | C  | C   | B   | C   | B   | C   | 17  | BAJO        | B      | C   | C  | B   | B   | 12  | NORMAL ALTO                          | B           | C   | B   | C   | 10                              | NORMAL      | C        | B  | B   | C                | B   | C   | 15          | NORMAL        | C           | B   | C     | D  | B  | 13          | NORMAL      | B       | C     | C  | B  | B   | 13          | NORMAL      | 80          | NORMAL ALTO |             |
| 26                  | M                                    | D                                     | B  | D   | B   | D   | A   | D   | 15  | BAJO        | C      | D   | D  | A   | D   | 10  | BAJO                                 | D           | A   | A   | D   | 10                              | NORMAL ALTO | C        | A  | A   | D                | A   | D   | 16          | NORMAL        | D           | D   | D     | D  | D  | 14          | NORMAL      | C       | D     | D  | A  | D   | 6           | MUY ALTO    | 71          | BAJO        |             |
| 27                  | M                                    | B                                     | D  | D   | C   | D   | B   | B   | B   | 17          | BAJO   | A   | D  | C   | D   | D   | 6                                    | MUY ALTO    | D   | D   | C   | D                               | 5           | MUY ALTO | B  | A   | B                | D   | D   | C           | 15            | NORMAL      | D   | C     | A  | B  | D           | 10          | BAJO    | B     | B  | C  | A   | D           | 10          | BAJO        | 63          | BAJO        |
| 28                  | M                                    | C                                     | D  | B   | C   | A   | C   | A   | 22  | NORMAL      | C      | B   | C  | D   | A   | 13  | NORMAL                               | B           | D   | C   | A   | 10                              | NORMAL ALTO | D        | D  | C   | B                | B   | D   | 11          | BAJO          | C           | B   | D     | A  | A  | 13          | NORMAL      | D       | C     | D  | D  | C   | 10          | BAJO        | 79          | NORMAL ALTO |             |
| 29                  | M                                    | D                                     | C  | C   | B   | C   | C   | C   | 16  | BAJO        | C      | B   | C  | B   | B   | 14  | NORMAL                               | B           | B   | B   | C   | 11                              | NORMAL      | A        | A  | C   | A                | A   | A   | 22          | NORMAL ALTO   | C           | C   | C     | D  | B  | 15          | NORMAL ALTO | C       | C     | C  | B  | C   | 10          | BAJO        | 88          | NORMAL      |             |
| 30                  | M                                    | D                                     | D  | D   | D   | C   | B   | B   | C   | 14          | BAJO   | C   | C  | B   | D   | B   | 12                                   | NORMAL ALTO | C   | D   | C   | C                               | 7           | BAJO     | B  | C   | C                | C   | D   | C           | 12            | BAJO        | C   | C     | B  | D  | B           | 14          | NORMAL  | C     | B  | D  | C   | A           | 13          | NORMAL      | 72          | BAJO        |
| 31                  | M                                    | A                                     | A  | A   | D   | D   | A   | A   | 26  | NORMAL ALTO | B      | D   | A  | C   | A   | 13  | NORMAL                               | A           | D   | B   | D   | 9                               | BAJO        | A        | A  | C   | A                | D   | D   | 16          | NORMAL        | B           | C   | D     | C  | A  | 17          | NORMAL ALTO | C       | C     | A  | A  | D   | 10          | BAJO        | 91          | NORMAL      |             |
| 32                  | M                                    | B                                     | C  | A   | C   | B   | A   | B   | 23  | NORMAL      | B      | B   | C  | A   | B   | 14  | NORMAL ALTO                          | B           | A   | C   | C   | 11                              | NORMAL      | A        | C  | B   | B                | C   | B   | 17          | NORMAL        | A           | B   | C     | C  | C  | 14          | NORMAL      | B       | A     | B  | A  | C   | 13          | NORMAL      | 92          | NORMAL      |             |
| 33                  | M                                    | B                                     | C  | B   | A   | B   | C   | B   | B   | 23          | NORMAL | A   | A  | A   | A   | B   | 16                                   | NORMAL ALTO | A   | D   | B   | B                               | 11          | NORMAL   | A  | C   | B                | B   | C   | B           | 17            | NORMAL ALTO | B   | A     | D  | C  | B           | 14          | NORMAL  | A     | B  | B  | C   | B           | 16          | NORMAL ALTO | 97          | NORMAL ALTO |
| 34                  | M                                    | B                                     | C  | C   | B   | C   | B   | C   | 19  | NORMAL ALTO | C      | B   | B  | B   | B   | 15  | NORMAL ALTO                          | B           | C   | C   | C   | 8                               | BAJO        | B        | C  | B   | C                | C   | C   | 14          | NORMAL ALTO   | C           | B   | B     | C  | B  | 12          | NORMAL ALTO | A       | B     | B  | C  | C   | 15          | NORMAL ALTO | 83          | NORMAL ALTO |             |
| 35                  | M                                    | B                                     | C  | C   | D   | A   | B   | B   | 20  | NORMAL ALTO | D      | A   | B  | A   | A   | 19  | MUY ALTO                             | C           | C   | A   | C   | 10                              | NORMAL      | B        | A  | C   | D                | B   | B   | 16          | NORMAL        | C           | D   | D     | C  | C  | 15          | NORMAL ALTO | B       | C     | A  | C  | D   | 9           | BAJO        | 89          | NORMAL      |             |
| 36                  | M                                    | C                                     | C  | C   | D   | A   | B   | B   | 21  | NORMAL      | C      | D   | B  | A   | B   | 13  | NORMAL                               | B           | A   | A   | D   | 12                              | NORMAL ALTO | B        | A  | B   | A                | B   | A   | 21          | NORMAL ALTO   | A           | C   | D     | D  | A  | 19          | MUY ALTO    | B       | B     | B  | C  | C   | 13          | NORMAL      | 99          | NORMAL ALTO |             |
| 37                  | M                                    | D                                     | A  | D   | A   | D   | D   | B   | 18  | NORMAL ALTO | A      | D   | A  | D   | D   | 8   | MUY ALTO                             | D           | A   | A   | D   | 10                              | NORMAL ALTO | D        | A  | A   | A                | C   | A   | 19          | NORMAL ALTO   | D           | A   | A     | A  | D  | 5           | MUY ALTO    | B       | B     | D  | D  | D   | 12          | NORMAL ALTO | 72          | BAJO        |             |
| 38                  | M                                    | B                                     | B  | B   | C   | B   | B   | B   | 24  | NORMAL ALTO | B      | C   | C  | C   | D   | 9   | MUY ALTO                             | A           | B   | C   | B   | 12                              | NORMAL ALTO | B        | A  | B   | C                | B   | C   | 17          | NORMAL        | C           | B   | C     | C  | B  | 13          | NORMAL      | C       | B     | C  | A  | A   | 15          | NORMAL ALTO | 90          | NORMAL      |             |
| 39                  | M                                    | D                                     | C  | A   | D   | B   | B   | C   | 18  | NORMAL ALTO | C      | D   | B  | D   | B   | 11  | BAJO                                 | C           | C   | D   | D   | 6                               | MUY ALTO    | A        | D  | B   | C                | B   | B   | 14          | NORMAL ALTO   | A           | D   | D     | D  | A  | 17          | NORMAL ALTO | B       | D     | D  | A  | D   | 7           | MUY ALTO    | 73          | BAJO        |             |
| 40                  | M                                    | B                                     | B  | A   | A   | A   | A   | A   | 29  | NORMAL ALTO | C      | B   | B  | A   | A   | 17  | NORMAL ALTO                          | C           | B   | A   | A   | 13                              | NORMAL ALTO | C        | A  | A   | A                | A   | A   | 22          | NORMAL ALTO   | C           | C   | D     | A  | A  | 16          | NORMAL ALTO | C       | B     | A  | B  | A   | 15          | NORMAL ALTO | 112         | NORMAL ALTO |             |
| 41                  | M                                    | A                                     | A  | A   | A   | B   | A   | A   | 31  | MUY ALTO    | D      | D   | A  | A   | A   | 17  | NORMAL ALTO                          | A           | A   | A   | A   | 14                              | NORMAL ALTO | D        | A  | A   | A                | B   | B   | 20          | NORMAL ALTO   | A           | D   | D     | D  | A  | 20          | MUY ALTO    | A       | A     | A  | D  | D   | 17          | NORMAL ALTO | 119         | NORMAL ALTO |             |
| 42                  | M                                    | B                                     | B  | A   | C   | B   | B   | A   | 25  | NORMAL ALTO | C      | C   | D  | B   | B   | 12  | NORMAL ALTO                          | A           | B   | C   | C   | 11                              | NORMAL      | A        | A  | A   | B                | C   | A   | 21          | NORMAL ALTO   | A           | D   | A     | C  | A  | 16          | NORMAL ALTO | A       | C     | B  | A  | C   | 12          | NORMAL ALTO | 97          | NORMAL ALTO |             |
| 43                  | M                                    | A                                     | C  | C   | A   | A   | A   | A   | 26  | NORMAL ALTO | D      | C   | D  | A   | A   | 15  | NORMAL ALTO                          |             |     |     |     |                                 |             |          |    |     |                  |     |     |             |               |             |   |       |    |    |             |             |         |       |    |    |     |             |             |             |             |             |

## ANEXO N° 5: MODELO DE AUTORIZACIÓN DE LOS PADRES DE FAMILIA



Arequipa, 03 de septiembre del 2018

### AUTORIZACIÓN DE INVESTIGACIÓN

Señores Padres de Familia, previo saludo, con el fin de poder fortalecer nuestro departamento psicológico y a su vez ayudar en el conocimiento y formación de sus menores hijos e hijas, les ponemos en conocimiento que la Psicóloga de la Institución Ps. Carla Quevedo Vibert, está realizando una investigación para dar conocimiento a ustedes sobre los niveles de inteligencia emocional y habilidades sociales de sus menores hijos (as). Por lo que, para tener tal información, aplicará 2 pruebas escritas en la hora de tutoría. Los resultados de las mismas serán conocidos por ustedes posteriormente mediante entrevista personal.

Requerimos de su apoyo y consentimiento para el éxito de la presente investigación

**Atte. DIRECCIÓN**

Llenar el desglosable adjunto y entregar al tutor correspondiente el día lunes 09 de septiembre

Yo, \_\_\_\_\_ padre/ madre y/o apoderado de  
mi menor hijo (a), con DNI Nro.:  
\_\_\_\_\_, autorizo al  
Departamento de Psicología pueda aplicar las pruebas mencionadas a mi menor hijo (a)

\_\_\_\_\_  
Firma

\_\_\_\_\_  
Firma

## ANEXO N° 6: FOTOGRAFÍAS TOMA DE TESTS

