



UNIVERSIDAD
MARCELINO CHAMPAGNAT
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA

TESIS

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CLIMA SOCIAL ESCOLAR EN
ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE SECUNDARIA DE UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE MIRAFLORES**

Autora

YANINA ZUBILETE PACO
(ORCID: 0000-0002-1331-985X)

Asesora

Mg. Miluska Rosario Vega Guevara
(ORCID: 0000-0002-0268-3250)

Para optar al Título Profesional de

**LICENCIADA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA,
ESPECIALIDAD PSICOLOGÍA**



Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Permite descargar la obra y compartirla, pero no permite ni su modificación ni usos comerciales de ella.



UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT
FACULTAD DE EDUCACION Y PSICOLOGIA

ACTA DE SUSTENTACIÓN

Ante el Jurado conformado por los docentes:

| | |
|---------------------------------------|------------|
| Mag. Lourdes Andrea ARMEY TEJADA | Presidenta |
| Dra. Bertha Emperatriz MARTINEZ OCAÑA | Vocal |
| Dr. Cromancio Felipe AGUIRRE CHAVEZ | Secretario |

La Bachiller doña YANINA ZUBILETE PACO, ha sustentado su Tesis, titulada **“INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CLIMA SOCIAL ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE TERCER GRADO DE SECUNDARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE MIRAFLORES”** para optar al Título Profesional de Licenciada en Educación Secundaria, Especialidad Psicología.

El Jurado después de haber deliberado sobre la calidad de la sustentación de la citada Tesis, acordó declarar a la Bachiller:

| CÓDIGO | NOMBRES APELLIDOS | CALIFICATIVO(*) |
|----------|----------------------|-------------------------|
| 72270073 | YANINA ZUBILETE PACO | Aprobada por unanimidad |

Concluido el acto de sustentación, la presidenta del Jurado levantó la Sesión Académica siendo las 13:00 horas, del día 24 de noviembre del 2021.

SECRETARIO

VOCAL

PRESIDENTA

Mag. Miluska Rosario VEGA GUEVARA
ASESORA

Reconocimientos

A mis padres por su apoyarme incondicionalmente ya que son el pilar fundamental y el apoyo en mi formación académica, me han dado todo lo que soy como persona, mis valores, principios, perseverancia y empeño, y todo ello de una manera desinteresada y lleno de amor.

A mis hermanos por ser mi ejemplo a seguir, por ser esa fuerza que me impulsan a superarme a mí misma, a mis sobrinos que por medio de su alegría me motivaron a seguir adelante.

A mi banda de favorita Bangtan Sonyeondan por ser el centro de mi inspiración, fuerza, mi segunda familia, mi refugio cuando estoy triste porque cuando escucho sus canciones ellos son los que me hacen el día algo increíble.

A todas las personas que hicieron posible este trabajo. Gracias a todos por que han recorrido conmigo este camino.

Agradecimientos

A la Universidad Marcelino Champagnat, por brindarme la oportunidad de desarrollar capacidades y competencias para ser una profesional destacable. La oportunidad y los recursos brindados me ayudaron a sobresalir en mis estudios y alcanzar mis metas.

Agradezco a mi mamá Ricardina Paco Marcañaupa por el sacrificio, apoyo incondicional y sabios consejos que siempre me ha brindado en mi camino y vida universitaria.

Agradezco a mi asesora de tesis Mg. Miluska Rosario Vega Guevara por el apoyo brindado y sus comentarios en el desarrollo de presente investigación.

A mis amigos y compañeros de la carrera de educación secundaria de la especialidad de Psicología que en mi paso por la universidad me apoyaron y que hasta hoy siguen motivándome a seguir mis sueños y metas. Por haber compartido muchas experiencias únicas.

Agradezco al Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo – Pronabec, por la beca de estudios concedida para el periodo del 2016-2020. Con su apoyo fue posible alcanzar la meta que me propuse y siempre estaré agradecida.

Agradezco la colaboración a los estudiantes y centro educativo en el cual se desarrolló la investigación, así como a los padres de familia por permitir que sus hijos participen en la presente investigación. Finalmente doy las gracias a todas las personas que de manera directa o indirectamente me apoyaron para llegar a la meta.

Contenido

| | |
|--|-----|
| Reconocimientos..... | i |
| Agradecimientos..... | ii |
| Contenido..... | iii |
| Lista de tablas..... | v |
| Resumen..... | vi |
| Abstract..... | vii |
| Introducción..... | 1 |
| 1.Planteamiento del problema..... | 3 |
| 1.1. Presentación del problema..... | 3 |
| 1.2. Definición del problema..... | 5 |
| 1.2.1. Problema general..... | 5 |
| 1.2.2. Problemas específicos..... | 5 |
| 1.3 Justificación de la investigación..... | 6 |
| 1.4. Objetivos..... | 7 |
| 1.4.1 Objetivo general..... | 7 |
| 1.4.2. Objetivos específicos..... | 8 |
| 2.Marco teórico..... | 9 |
| 2.1. Antecedentes..... | 9 |
| 2.2. Bases teóricas..... | 13 |
| 2.3. Definición de términos básicos..... | 27 |
| 2.4. Marco situacional..... | 28 |
| 3.Hipótesis y variables..... | 30 |
| 3.1. Hipótesis general..... | 30 |
| 3.2. Hipótesis específicas..... | 30 |
| 3.3. Variables..... | 31 |
| 4. Metodología..... | 33 |
| 4.1. Nivel de investigación..... | 33 |
| 4.2. Tipo y diseño de investigación..... | 33 |

| | |
|---|----|
| 4.3.Población y muestra..... | 34 |
| 4.4.Técnicas e instrumentos de recolección de datos | 35 |
| 5.Resultados..... | 44 |
| 5.1. Presentación de datos generales | 44 |
| 5.2. Presentación y análisis de datos..... | 48 |
| 6.Discusión de los resultados..... | 55 |
| 7.Conclusiones y recomendaciones..... | 62 |
| 7.1. Conclusiones..... | 62 |
| 7.2. Recomendaciones | 63 |
| Referencias | 64 |



Lista de tabla

| | | |
|----------|--|----|
| Tabal 1 | Matriz operacional de la variable inteligencia emocional..... | 32 |
| Tabla 2 | Matriz operacional de clima social escolar..... | 32 |
| Tabla 3 | Distribución porcentual de la población según edad..... | 35 |
| Tabla 4 | Baremo nacional de Inventario Emocional Bar-On Ice: NA abreviado..... | 37 |
| Tabla 5 | Baremo del clima social escolar según puntaje | 40 |
| Tabla 6 | Baremo del clima social escolar por contexto según puntaje..... | 40 |
| Tabla 7 | Valores descriptivos de las inteligencia emocional..... | 44 |
| Tabla 8 | Nivel de inteligencia emocional y dimensiones..... | 45 |
| Tabla 9 | Valores descriptivos del clima social escolar..... | 46 |
| Tabla 10 | Nivel de clima social escolar y sus dimensiones..... | 47 |
| Tabla 11 | Prueba de normalidad para las variables de estudio..... | 48 |
| Tabla 12 | Correlación entre inteligencia emocional y clima social escolar..... | 49 |
| Tabla 13 | Correlación entre competencias intrapersonal y clima social escolar | 50 |
| Tabla 14 | Correlación entre competencias interpersonal competencia interpersonal y clima social escolar | 51 |
| Tabla 15 | Correlación entre competencias de adaptabilidad y clima social escolar | 52 |
| Tabla 16 | Correlación entre competencias de manejo de estrés y clima social escolar | 53 |
| Tabla 17 | Correlación entre competencias impresión positiva y clima social escolar | 54 |

Resumen

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

Palabras clave: clima social escolar, estudiantes de secundaria, inteligencia emocional.

Abstract

The fundamental objective of the research was to establish the relationship between emotional intelligence and the school social climate in third year high school students from a public educational institution in Miraflores. A basic, non-experimental, cross-sectional and correlational research was developed; The sample was 87 female students, whose ages ranged from 13 to 14 years; The Bar-On Ice Emotional Inventory: NA and the School Environment Scale (SES) were used as an instrument. It was found that the majority of students presented a high level of emotional intelligence and that they perceived the school social climate as adequate. It was concluded that emotional intelligence is directly related to the school social climate perceived by this group in the analyzed sample.

Keywords: school social climate, high school students, emotional intelligence.

Introducción

En el ámbito educativo, el estudio del vínculo emocional entre docentes y estudiantes es cada vez menor, pues el desarrollo de ambientes educativos armónicos requiere de relaciones interpersonales y habilidades socioemocionales adecuadas en los miembros de la comunidad. El nivel emocional de los estudiantes y el desarrollo de buenas relaciones con sus compañeros y docentes, garantiza el desarrollo de un clima social escolar adecuado para el aprendizaje, por lo tanto, deben ser considerados al momento de planificar acciones destinadas a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Treviño et al., 2010).

La investigación surge ante la necesidad de identificar qué componentes de la inteligencia emocional estarían condicionando el clima social escolar bajo el cual las estudiantes están desarrollando sus actividades académicas. Se espera que los resultados obtenidos sean empleados para sustentar la necesidad de implementar programas dirigidos a mejorar la inteligencia emocional y generar un clima social escolar que promueva el aprendizaje de los estudiantes a nivel secundario.

La investigación está estructurada en siete capítulos. En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema, los problemas, la justificación y objetivos de la investigación. En el segundo capítulo se expone el marco teórico que fundamenta la investigación; en el tercer capítulo se precisan las hipótesis y las variables de estudio. En el cuarto capítulo se presenta el tipo y diseño de investigación, así como la población y la muestra de estudio, la técnica, instrumentos y procedimientos desarrollados. El quinto capítulo presenta los resultados descriptivos y la contratación de las hipótesis; en el sexto

capítulo se expone la discusión y el séptimo las conclusiones y recomendaciones. Finalmente se presentan las referencias y apéndices que evidencian el desarrollo de la investigación.

Los resultados de esta investigación pueden ser empleados para sustentar la necesidad de implementar estrategias destinadas a desarrollar la inteligencia emocional en los estudiantes y así asegurar un clima social escolar que promueva y garantice la formación de ciudadanos emocionalmente competentes y capaces de contribuir con el desarrollo del país.

1. Planteamiento del problema

1.1. Presentación del problema

Actualmente vivimos en un mundo de permanente cambio, en el ámbito educativo el vínculo emocional entre docente y estudiantes es cada vez menor; algunos docentes, con el fin de alcanzar las metas académicas, dejan de lado el desarrollo de relaciones afectivas y se dedican únicamente a impartir conocimientos, sin considerar los aspectos emocionales involucrados en todo proceso educativo. Son frecuentes, también, los comportamientos disruptivos o poco tolerantes de los estudiantes, lo que genera muchas veces que el clima social escolar no sea el más adecuado, pues el desarrollo de ambientes armónicos requiere de relaciones interpersonales y habilidades socioemocionales adecuados en los miembros de la comunidad educativa.

La inteligencia emocional viene a ser “un conjunto de habilidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para tener éxito en ajustarse a las demandas y presiones del ambiente” (Ugarriza & Pajares, 2005, p. 16) Estas autoras plantearon que la inteligencia emocional requiere del desarrollo de cuatro habilidades: las intrapersonales, interpersonales, de adaptabilidad y el estado de ánimo. En el ámbito educativo, estas competencias tienen gran relevancia, pues garantizan la construcción de una convivencia democrática capaz de promover el aprendizaje en los estudiantes (Ministerio de Educación del Perú, 2017a).

El clima escolar está referido a la percepción que tienen los actores educativos respecto de las relaciones interpersonales que se establecen en un ambiente escolar (Walberg, como se citó en Cornejo & Redondo, 2001). Siguiendo esta línea, Villa y Villar (1992) establecieron que el clima social escolar es la percepción que tiene el

alumno acerca de la relación que establece con sus docentes y compañeros en los diferentes contextos educativos.

Es importante considerar que los estudiantes, al iniciar el nivel secundario, se encuentran en la etapa de la adolescencia, es decir, en pleno proceso de reafirmación y autoconocimiento, por lo que sus habilidades comunicativas no son las más adecuadas. Muchos de ellos presentan problemas de comunicación con sus pares y adultos representativos y generalmente no reciben la atención necesaria en casa o en las instituciones educativas. La carencia de competencias sociales y emocionales de los estudiantes, genera diversos problemas al momento de la convivencia y alteran el clima social escolar, afectando directamente su desarrollo personal y académico (Díaz, 2014).

Los reportes acerca de la relación entre la inteligencia emocional y el clima social escolar de los estudiantes a nivel secundario son poco uniformes. Ruvalcaba et al. (2017), al analizar las competencias socioemocionales y el clima escolar percibido por escolares en la ciudad de Guadalajara-México, encontraron que ambas variables estaban asociadas. Sin embargo, Jiménez y Fajardo (2010) reportaron que no existía relación entre dichas variables según los estudiantes de secundaria en España. En el contexto nacional, Aliano (2020) y Silva (2018) reportaron que estas variables presentan una relación directa en estudiantes del distrito de Chorrillos y el Rímac; pero la intensidad de esta relación varía entre alta y muy alta.

Respecto a las estudiantes que participaron de la investigación, los tutores y docentes de aula refieren que es común observar problemas de comunicación, no son empáticas ni capaces de liderar las actividades designadas, pues no logran integrarse con sus compañeras, siendo común la solicitud para trabajar individualmente; siendo

relevante también la escasa integración que desarrollan con sus docentes. En esta época, donde la educación se realiza en forma virtual, aún se desconoce cómo están enfrentando las estudiantes este nuevo proceso educativo y si la inteligencia emocional está asociada con el clima social escolar bajo el cual se encuentran.

Por lo expuesto, se requiere indagar acerca de los aspectos de la inteligencia emocional que están más asociados con el clima social escolar. Para atender estas necesidades, se planteó como objetivo fundamental determinar la relación entre la inteligencia emocional y el clima social escolar en estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución pública de Miraflores. Esta información es relevante, pues permitirá a los docentes y directivos de la institución educativa implementar programas de intervención destinados a mejorar la inteligencia emocional de los estudiantes con el fin de asegurar el desarrollo de un ambiente educativo que garantice el éxito académico en instituciones educativas públicas.

1.2. Definición del problema

1.2.1. Problema general

¿Qué relación existe entre la inteligencia emocional y el clima social escolar en estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución pública de Miraflores?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿Qué relación existe entre el componente intrapersonal y el clima social escolar en estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución pública de Miraflores?

- ¿Qué relación existe entre el componente interpersonal y el clima social escolar en estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución pública de Miraflores?
- ¿Qué relación existe el componente adaptabilidad y el clima social escolar en estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución pública de Miraflores?
- ¿Qué relación existe entre el componente manejo del estrés y el clima social escolar en estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución pública de Miraflores?
- ¿Qué relación existe entre el componente impresión positiva y el clima social escolar en estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución pública de Miraflores?

1.3 Justificación de la investigación

1.3.1 Justificación teórica

La investigación tiene relevancia teórica, pues incrementará el conocimiento científico acerca de las variables inteligencia emocional y clima social escolar en estudiantes.

Es importante señalar que en la actualidad existe muy poca información respecto a la relación que pueda haber entre inteligencia emocional y clima social escolar en estudiantes adolescentes de una institución pública, más aún en una época de emergencia sanitaria, que exige el desarrollo de una educación virtual.

En la investigación, para sustentar teóricamente a la variable inteligencia emocional, se empleó la Teoría de Bar-On (2006) que establece que la eficacia para entendernos y expresarnos depende de la inteligencia emocional y que esta es el reflejo de la interrelación entre las competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales de las personas. Esta información podrá ser empleada en el debate científico y como base para otras investigaciones especializadas en el área de sostenibilidad y ciudadanía o en programas de intervención psicopedagógica destinadas a mejorar la calidad de la educación.

1.3.2 Justificación práctica

Desde el punto de vista práctico, los datos obtenidos permitirán a los directores y docentes tomar decisiones informadas con el fin de asegurar un buen desarrollo de la inteligencia emocional y promover un adecuado clima social escolar, contribuyendo con el desarrollo armónico de la comunidad educativa.

Se espera que la información brindada sirva para justificar la necesidad de la implementación de estrategias de mejora en la inteligencia emocional y así asegurar un clima social escolar que asegure el éxito del proceso educativo.

1.4. Objetivos

1.4.1 Objetivo general

Establecer qué relación existe entre la inteligencia emocional y el clima social escolar en estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución educativa pública de Miraflores.

1.4.2. Objetivos específicos

- Establecer qué relación existe entre el componente intrapersonal y el clima social escolar en estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución pública de Miraflores.
- Establecer qué relación existe entre el componente interpersonal y el clima social escolar en estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución pública de Miraflores.
- Establecer qué relación existe entre el componente adaptabilidad y el clima social escolar en estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución pública de Miraflores.
- Establecer qué relación existe entre el componente de manejo del estrés y el clima social escolar en estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución pública de Miraflores.
- Establecer qué relación existe entre el componente impresión positiva y el clima social escolar en estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución pública de Miraflores.

2. Marco teórico

2.1. Antecedentes

2.1.1. Antecedentes nacionales

Aliano (2020) estableció la relación que existía entre la variable inteligencia emocional y la variable clima del aula de los alumnos de primero y segundo grado de secundaria de una institución educativa pública del distrito de Chorrillos de Lima. La investigación fue básica, de diseño no experimental y correlacional; el muestreo fue no probabilístico por conveniencia y la muestra estuvo conformada por 135 estudiantes de urbanizaciones y asentamientos humanos. Emplearon como instrumento el Inventario de Cociente Emocional de Bar-On ICE, adaptado al contexto nacional por Ugarriza y Pajares y la Escala SES de Marjoribanks, adaptada por Villa. Reportaron que el 67% de estudiantes presentaron un nivel bueno de inteligencia emocional, el 25% un nivel regular y el 8% un nivel bajo, respecto al clima escolar encontraron que el 72% de estudiantes lo consideraba excelente, el 26% como regular y el 2% como malo. Concluyeron que existe relación directa y alta entre las variables analizadas

Bocanegra y Silva (2018) en una investigación sobre las habilidades sociales y clima escolar en alumnos de los últimos años de secundaria de una institución educativa pública de Santiago de Surco, tuvieron como propósito determinar la relación entre estas variables. La investigación fue básica, de diseño fue no experimental transversal y correlacional; el muestreo fue no probabilística y la muestra estuvo formada por 280 estudiantes de secundaria entre 14 y 17 años. Emplearon como instrumento la Escala de Habilidades Sociales (EHS) de Gismero, adaptada al Perú por Ruiz y Fernández y la

Escala del Clima Social Escolar (CES) de Moos y Tricket. Reportaron que los puntajes medios de variable habilidades sociales y sus dimensiones tienen a ser altos, pues sus puntajes medios se encuentran más cercanos a sus valores máximos, mientras que los puntajes medios del clima escolar y sus dimensiones se ubicaron alrededor del promedio. Concluyeron que no existía relación entre las variables habilidades sociales y clima escolar, ni entre las diferentes dimensiones de las habilidades sociales y el clima escolar

Silva (2018) tuvo como objetivo fundamental establecer el vínculo entre el nivel de inteligencia emocional y el clima del aula según las estudiantes de cuarto año de secundaria de la institución educativa del distrito del Rímac en Lima. La investigación fue básica, no experimental y correlacional. El muestreo fue no probabilístico y la muestra fue de por 135 estudiantes de urbanizaciones y asentamientos humanos. Emplearon como instrumento el Inventario de Cociente Emocional de Bar-On ICE adaptado por Ugarriza y Pajares la Escala SES de Marjoribanks adaptado por Villa. Los resultados mostraron el 38% de las estudiantes poseen un porcentaje alto en inteligencia emocional, el 62% presentó niveles entre medios y bajos; poco más del 60% de este grupo de alumnos refirió que el clima escolar era malo o regular y alrededor del 40% que era bueno; concluyeron en que ambas variables se relacionaban en un nivel alto y positivo.

Moncada (2017) tuvo como objetivo establecer la categoría en la que se ubicaban dichos estudiantes en el clima escolar. En su investigación en alumnos del VI ciclo de una institución educativa privada del distrito de San Martín de Porres. Desarrollaron una investigación cuantitativa, de alcance descriptivo y diseño no experimental y transversal. La muestra fue de 80 estudiantes de ambos sexos, seleccionados a través de un muestreo no probabilístico. El instrumento empleado fue la Escala de Clima Social Escolar (CES)

de Moos & Trickett, adaptada por Arévalo. Reportó que el 57% de estudiantes consideraba al clima social escolar en la categoría promedio, un porcentaje semejante consideró que las dimensiones relaciones, autorrealización y dimensión estabilidad y cambio como buenas.

Los antecedentes evidencian que aún son variados los reportes acerca de la inteligencia emocional y el clima social escolar, información que fue empleada para sustentar el problema de investigación, permitieron identificar los instrumentos para medir las variables de estudio en el contexto nacional y educativo. Posteriormente fue empleada para contrastar los resultados obtenidos en el capítulo de discusiones.

2.1.2. Antecedentes internacionales

Ruvalcaba et al. (2017) tuvieron como propósito establecer si las competencias socioemocionales eran predictores de las conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes de la zona Metropolitana de Guadalajara en México. Se trató de un trabajo de corte descriptivo, de diseño no experimental y correlacional; la muestra fue intencional conformada por 490 estudiantes de Guadalajara, de ambos sexos y de 12 a 16 años. Emplearon como instrumento el Inventario de Competencias Socioemocionales para adolescentes de Bar-On adaptada por Ugarriza y Pajares y la Escala de Clima Escolar de Moos, Moos y Trickett. Reportaron que todas las variables y dimensiones presentaron puntuaciones superiores al promedio. Concluyeron que las competencias socioemocionales predicen el desarrollo de conductas prosociales mejoran la percepción del clima escolar en este grupo de estudiantes.

Escobedo (2015) analizó la relación que hay entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los estudiantes de primero, segundo y tercero del nivel básico

de un colegio privado, ubicado en Santa Catarina Pinula en Guatemala. El estudio fue cuantitativo, no experimental y correlacional y la muestra estuvo compuesta por 53 estudiantes, entre los 14 y 16 años. Los instrumentos empleados fueron la prueba de *Trait Meta-Mood Scale* de Salovey y Mayer para evaluar inteligencia emocional; y para evaluar el rendimiento académico, se obtuvo del registro de notas de este grupo de estudiantes. Los resultados mostraron que el 47% de los estudiantes tienen dificultad para manejar sus emociones, mientras que el 36 % mostró tener la habilidad de manejar sus emociones. Concluyeron que existe correlación positiva y débil entre las variables de estudio.

Jiménez y Fajardo (2010) tuvieron como objetivo relacionar el clima escolar y la inteligencia emocional en estudiantes de 2º de la E.S.O. de una institución educativa en Badajoz en España. El estudio fue básico, con diseño no experimental y correlacional; la muestra fue de 25 estudiantes adolescentes de ambos sexos, seleccionados por muestreo por conveniencia. Emplearon como instrumentos el Cuestionarios de inteligencia emocional (CIE) y el de clima escolar (CCE) adaptada por Fernández. Los resultados mostraron el 78 % de los estudiantes tuvieron puntuaciones positivas en inteligencia emocional y el 3.33% de los estudiantes tuvieron puntuaciones débiles en clima escolar. Concluyeron que no existe relación entre las variables analizadas.

Los reportes de los antecedentes se emplearon para corroborar la existencia de correlación entre las variables de estudios, y para la contratación de resultados en el del capítulo de discusiones.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Inteligencia emocional

Definición

Gardner definió a la inteligencia emocional como la combinación de aspectos emocionales y sociales que determinan el comportamiento humano. Además, sostiene que este constructo involucra la existencia de una inteligencia intrapersonal (emocional) e interpersonal (social)

Según Salovey y Mayer, (1990) la inteligencia emocional es la capacidad que permite controlar las emociones propias y la de los demás, discriminarlas y emplear esta información como guía de nuestros pensamientos o conductas. Estos autores además consideran a la inteligencia emocional como parte de la inteligencia social.

Por su parte, Goleman (1998) refiere a la inteligencia emocional como la competencia y habilidad que permite a la persona interactuar con el mundo, controlar sus impulsos, el autoconocimiento, ser empático, motivarse y perseverar, aspectos que le aseguran responder adecuadamente al entorno social.

Posteriormente, Bar-On et al. (2006) plantearon un constructo de inteligencia emocional fundamentado en la exploración de los circuitos neuronales que regulan la conciencia emocional. Estos autores consideran que la inteligencia emocional es el conjunto de habilidades/competencias y facilitadores socioemocionales que influyen en el comportamiento inteligente de las personas.

Siguiendo la propuesta Ugarriza y Pajares (2005), establecieron que la inteligencia emocional es “un conjunto de habilidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para tener éxito en ajustarse a las demandas y presiones del ambiente” (p. 16). Es decir, la inteligencia emocional, es la capacidad de identificar y manejar nuestras emociones. Entonces, ser emocional y socialmente inteligente es comprenderse y expresarse eficazmente, enfrentarse con éxito a las demandas, desafíos y presiones diarias en nuestra vida.

En la presente investigación, para definir a la variable inteligencia emocional, se considera la propuesta de Bar-On (2006) y Ugarriza y Pajares (2005). Estos investigadores, bajo el modelo multifactorial, estudiaron la inteligencia emocional como un proceso y no un logro, y en función de ello, la consideran como “el conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que determinan nuestra habilidad general para afrontar las demandas y presiones del ambiente” (p. 17). Bajo esta propuesta, ser emocionalmente inteligente implica la capacidad para afrontar de forma realista y eficaz situaciones como de resolver problemas y tomar decisiones que se presenta en nuestra vida diaria; aspectos que son vigentes y ampliamente usada en investigaciones para medir la inteligencia emocional.

Modelos teóricos de la inteligencia emocional

Teoría de inteligencia emocional de Salovey y Mayer

Salovey y Mayer (1990) plantearon que la inteligencia emocional es el uso inteligente de las emociones que posee cada individuo, lo definen también como la potencia biosociológica que sirve para procesar información que proviene del contexto

en la cual se encuentra y así poder resolver un problema. Es una habilidad que sirve para procesar información emocional.

Las cuatro habilidades básicas de Salovey y Mayer (como se citó en Fernández & Extremera, 2005) son: (a) La percepción emocional, que es la habilidad para reconocer e identificar los propios sentimientos; (b) la asimilación emocional, que es la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando solucionamos problemas; (c) la comprensión emocional, que es la habilidad para separar el amplio y complejo repertorio de señales emocionales, reconocer las emociones y distinguir en qué condición se agrupan los sentimientos y (d) la regulación emocional, referida a la habilidad de estar abierto a los sentimientos ya sean positivos y negativos, regula las emociones personales y lejanas.

Teoría de Goleman

Goleman (1998) planteó que la inteligencia emocional consiste en el completo dominio de los sentimientos y las habilidades adquiridas en la práctica diaria de un individuo. Estableció además que los componentes que constituyen la inteligencia emocional son: (a) Conciencia de uno mismo, es ser capaz de conocer sus propios estados internos, los recursos e intuiciones; (b) La autorregulación es el control de las emociones; (c) la motivación, está referida a los impulsos que mueven a la persona a conseguir una meta, objetivo y logro; (d) la empatía, es la conciencia de los sentimientos, emociones, necesidades y preocupaciones ajenas; (e) las habilidades sociales, son un conjunto de capacidades que ayudan a resolver conflictos o situaciones de manera afectiva.

Teoría de Bar-On

Según esta teoría, la inteligencia emocional es una prueba representativa de las competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales interrelacionados que determinan la eficacia para entendernos y expresarnos. Reflejan como entendemos a los demás, como nos relacionamos con ellos en las diferentes situaciones y como se enfrenta con éxito a las demandas del entorno (Bar-On, 2006).

Esta teoría propone la existencia de dos niveles: (a) el intrapersonal, relacionado con uno mismo, es la capacidad para conocerse, comprender las debilidades, fortalezas y de este modo expresar nuestros sentimientos y pensamientos. (b) El nivel interpersonal, que considera la capacidad de conciencia de las emociones de los demás, los sentimientos y necesidades; además, permite desarrollar relaciones de cooperación, confianza y satisfacción mutua.

La investigación se desarrollará bajo este modelo, pues plantea que el desarrollo de la inteligencia emocional requiere del reconocimiento de las emociones y sentimientos, de tal manera que podamos controlarlas y mejorar las relaciones con los demás, permitiendo así a los individuos sean más eficaces, aspectos que se desean medir en las estudiantes que participaran en la investigación. Además, Bar-On propone que la inteligencia emocional está compuesta por cinco componentes principales: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo en general (Ugarriza & Pajares 2005; García & Giménez, 2010).

Dimensiones de la inteligencia emocional

Bajo el modelo teórico de Bar-On, Ugarriza y Pajares (2005) plantearon el uso de cinco dimensiones para medir la inteligencia emocional en niños y adolescentes, las que se describen a continuación.

Dimensión 1. Componente intrapersonal

Es la comprensión emocional de sí mismo, capacidad para comprender sentimientos y emociones sabiendo diferenciarlos. Comprende: (a) la asertividad, que es una habilidad social que ayuda expresar sentimientos, creencias, sin dañar los sentimientos de los demás y defender nuestros derechos de una manera no destructiva; (b) el autoconcepto, referido a la posibilidad de comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando los aspectos positivos y negativos, así como las limitaciones; (c) la autorrealización, que es la habilidad para realizar lo que realmente se puede, se desea y se disfruta y (d) la independencia, que es la capacidad para auto dirigirse, sentirse seguro de sí mismo, de las acciones que se realizan y de ser independientes emocionalmente para tomar las decisiones correctas.

Dimensión 2. Componente interpersonal

Es la comprensión de las habilidades de relacionarse con los demás y el desempeño interpersonal. Esta dimensión comprende los siguientes aspectos personales: (a) la empatía, que es la habilidad para observar, comprender y valorar los sentimientos de los demás; (b) la relación interpersonal, relacionada a la habilidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias, (c) la responsabilidad social, que viene a ser la

habilidad de mostrarse como persona cooperante y miembro constructivo del grupo social.

Dimensión 3. Componentes de adaptabilidad

Permite apreciar cuán exitosa es la persona para adecuarse a las exigencias del entorno, evaluando y enfrentando de manera efectiva las situaciones problemáticas, comprende: (a) la solución de problemas, referido a la capacidad para identificar los problemas y soluciones efectivas, (b) la prueba de la realidad, que es la habilidad para evaluar lo que se experimenta en la vida diariamente y lo que realmente existe en la realidad y (c) la flexibilidad, que se refiere a la habilidad de realizar un acomodamiento de las emociones y conductas en situaciones cambiantes.

Dimensión 4. Componentes del manejo del estrés

Es la valoración que tenemos de nosotros mismos a como reaccionamos frente a situaciones de estrés. En este caso, la dimensión comprende: (a) la tolerancia al estrés, es una habilidad para soportar situaciones estresantes y fuertes emociones sabiendo enfrentarlas positivamente y (b) el control de los impulsos, que está referido a la habilidad para resistir y controlar las emociones.

Dimensión 5. Componente de impresión positiva

Comprende crear una impresión positiva de sí mismo; además, es crear una impresión favorable o aceptable de sí mismo hacia los demás.

Importancia de la inteligencia emocional en el ámbito educativo

La sociedad debe comprender y tomar consciencia de lo importante que es educar emocionantemente a los estudiantes. La educación emocional ayudará a que gradualmente los estudiantes se comprendan a sí mismo y a los demás, dominen sus emociones, se adapten a las diferentes situaciones que se presenten y obtengan éxito en sus proyectos (García, 2012). Al respecto, Afoe (2018) planteó que los docentes deben prestar atención a los sentimientos y las emociones de sus estudiantes, pues son aspectos que influyen directamente en el desarrollo de las habilidades cognitivas.

Según la Organización Internacional de Desarrollo del Perú (2020), el desarrollo de las habilidades sociales en los centros educativos ayudará a los estudiantes a relacionarse con los demás, a integrarse y a comunicarse de manera afectiva con los que le rodean e interactuar de forma apropiada. El aprendizaje socioemocional desarrolla identidades saludables en los estudiantes, les permite manejar sus emociones, ser empáticos y lograr sus metas.

No incluir la inteligencia emocional en el ámbito educacional puede traer consecuencias como el fracaso escolar, pues el estudiante tendrá dificultades para relacionarse adecuadamente con los miembros de la comunidad educativa. Esto podría ocasionar depresión o incrementar la deserción escolar (Ferro, 2016).

2.2.2. Clima Social Escolar

Definición

Milicic y Arón (2000) definieron al clima escolar como la percepción del ambiente en el cual los estudiantes desarrollan sus actividades, consideran además que

tales percepciones son claves en la gestión del conocimiento y que dependen de la experiencia del propio individuo y de la interacción con sus compañeros.

El clima escolar, según Bris (2000) está condicionado por las actitudes y conductas de los miembros de la comunidad educativa, depende de las características personales de los estudiantes y profesores, permanecen en el tiempo y cubre las necesidades de sus miembros.

Por su parte, Cornejo y Redondo (2001) definieron al clima social escolar como “la percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones interpersonales que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan” (p.16). Mientras que Sandoval (2014) lo considera como el conjunto de características psicosociales de un centro educativo que está determinada por factores personales y funcionales de la institución, que al integrarse en un proceso dinámico específico le brinda su propio estilo.

Es importante considerar que el clima social escolar puede ser estudiado centrado en la institución o centrado en el aula o desde ambas perspectivas, además puede ser medido desde la percepción de los diferentes actores educativos: directivos, docentes, estudiantes o padres; por lo tanto, dependerá de las experiencias interpersonales que hayan tenido los diferentes miembros de la institución. En la investigación se analizará el clima escolar social desde la perspectiva de los estudiantes, siendo relevante considerar los planteamientos teóricos que los incluyen en su definición.

En este sentido, Villa y Villar (1992) consideran al clima social escolar como las percepciones que tienen los estudiantes del ambiente socio-psicológico en el que se

produce su aprendizaje. Esta definición, será empleada para sustentar teóricamente la variable de estudio, pues está contextualizada, es vigente y ampliamente usada en las investigaciones acerca del clima escolar. Además, estos autores operacionalizan esta variable en cuatro contextos: el interpersonal, el regulativo, el instruccional y el imaginativo, aspectos que se desean medir en la población de estudio.

Modelos teóricos de clima escolar

Teoría sociocultural

Vygotsky (como se citó en Carrera & Mazzarella, 2001) planteó que el individuo aprende mediante el contexto en donde se encuentre, aprende del entorno en donde está y se desarrolla como persona. Plantea que la interacción con su entorno cultural familiar o escolar, la tecnología y el lenguaje promueven el aprendizaje y desarrollo de la persona.

Bajo esta teoría las funciones mentales son zona de desarrollo potencial, la misma que está integrada por la zona de desarrollo próximo y la zona real, y que esta integración requiere de instrumentos o mediadores.

Teoría personológica de Henry Murray

Murray (como se citó en Hall & Lindzey, 1974) planteó que los determinantes ambientales ejercen presión sobre los individuos y que esta presión puede impedir o facilitar los esfuerzos del individuo al momento de realizar una tarea o un objetivo. Es decir, el ambiente juega un papel en el desarrollo social de las personas. Así mismo, afirma que cada experiencia o hecho que se desarrolle en la niñez del individuo, influirá significativamente en las acciones que realice para alcanzar sus metas u objetivos. Este

modelo menciona que las conductas de los individuos son condicionadas por la presión ejercida por el entorno en el cual se desarrolla.

Teoría ecológica del desarrollo

Esta teoría sostiene que los contextos sociales donde se encuentra la persona influyen mucho en su desarrollo. Las personas que rodean al individuo y las relaciones sociales influirán en el desarrollo cognitivo, moral y relacional de las personas desde sus primeros años de vida (Bronfenbrenner, 1987).

En esta teoría se plantean tres subsistemas: (a) el microsistema, constituido por las actividades morales, las acciones de las personas y el ambiente en el que se desarrolla el individuo, (b) El mesosistema, es el conjunto de relaciones entre dos o más sistemas en donde los individuos participan activamente, en dichas participaciones tiene que haber conexiones entre los entornos como el hogar y la escuela y (c) El exosistema, comprende uno o más entornos en la cual la persona participa activamente. Mientras el macrosistema es la observación dentro de una cultura o subcultura determinada que también influye en el desarrollo del individuo (Bronfenbrenner, 1987).

Teoría de campo interaccionista de Lewin

La teoría de campo de Lewin, establece que el desarrollo de las personas está determinado por la relación que se establece entre ella y el ambiente y que existen fuerzas y factores dentro del entorno de los individuos o grupos. Estas fuerzas generalmente son dos y de sentido opuesto: las fuerzas motivadoras que se enfocan en los objetivos y las fuerzas inhibitoras que no permiten lograr el desarrollo de los objetivos individuales o grupales.

Se plantea que el desarrollo y la conducta del ser humano es el resultado de la organización de las fuerzas. Las fuerzas que apoyan al desarrollo pueden ser positivas o negativas; para que ocurra el cambio es necesario que el líder se enfoque en todas las influencias individuales que tiene la organización y también del entorno en donde están para así ver cómo interaccionan entre ellas. Cuando un individuo asume que su futuro depende de cómo trabaja en equipo, entenderá y por ende asumirá más responsabilidad por el bien de todos (Lewin, como citó en Delahanty, 2009).

La investigación se desarrollará bajo la Teoría Interaccionista de Lewin, pues en ella se establece que el desarrollo y la conducta del ser humano son el resultado de la organización de las fuerzas positivas o negativas que determinan la relación entre el ambiente y el individuo. Considerando esta propuesta Marjoribanks (como se citó en Villa & Villar, 1992) planteó que el clima escolar está constituido por cuatro contextos: interpersonal, regulativo, instruccional y imaginativo; contextos que fueron empleados para la construcción del instrumento SES, el cual fue adaptado al español por Villa y Villar (1992) para medir el clima social escolar en escolares.

Dimensiones del clima escolar

Al plantear la Teoría del Campo, Lewin estableció que el aprendizaje de los estudiantes depende del contexto en el cual se encuentra y de la calidad de la enseñanza y de cómo el estudiante la percibe. Bajo esta perspectiva Marjoribanks (como se citó en Villa & Villar, 1992) planteó cuatro dimensiones para medir el clima escolar en estudiantes que a continuación se describen.

Dimensión 1. Contexto interpersonal

Son las percepciones que tienen los alumnos frente al comportamiento de los profesores, y de la preocupación que estos muestran ante sus problemas. Esta dimensión considera si el clima escolar es percibido como positivo, de amistad y confianza (Villa & Villar, 1992).

Dimensión 2. Contexto regulativo

Se refiere a la percepción del alumno acerca de la severidad de la autoridad escolar. Refleja la naturaleza de las relaciones autoritarias de que desarrollan los docentes (Villa & Villar, 1992).

Dimensión 3. Contexto instruccional

Es la percepción que tiene el estudiante respecto a la orientación académica e instruccional del ámbito escolar. En este caso, el estudiante percibe el interés o desinterés del docente al impartir las enseñanzas y si el ambiente es favorable para alcanzar los objetivos y adquirir habilidades (Villa & Villar, 1992).

Dimensión 4. Contexto imaginativo

Mide la percepción que el alumno tiene del nivel de imaginación y creatividad que le permite el contexto escolar. Se refiere básicamente a la estimulación y creatividad que experimentan, o por el contrario, la de un clima rutinario, rígido y tradicional sin motivaciones (Villa & Villar, 1992).

Clasificación de clima social escolar

Considerando la descripción de los docentes, Aron & Milicic (como se citó en Bocanegra & Silva, 2018) clasificaron al clima social escolar como nutritivo y tóxico:

Los climas nutritivos

Son los que producen en ambientes escolares donde la convivencia es positiva, las personas consideran grato participar y tienen una buena capacidad de aprender y cooperar en las clases. Este tipo de clima es positivo, pues contribuye a que surjan en las personas mejores relaciones sociales.

Los climas tóxicos

Son aquellos que contaminan el ambiente, que hacen aflorar en las personas sus características negativas, lo cual hace que los estudiantes invisibilicen sus aspectos positivos. Por lo tanto, la visibilidad de los aspectos negativos es más clara y se ve amplificada, las interacciones con sus compañeros y maestro se torna más compleja, estresante e interfiere en las relaciones sociales con los de su entorno escolar.

Un clima social escolar positivo favorece el aprendizaje significativo, mientras que los climas tóxicos interfieren en este, siendo necesario implementar estrategias para asegurar que los estudiantes tengan una influencia positiva (nutritiva) y que su aprendizaje sea favorable

Importancia del clima social escolar en el ámbito educativo

Según Amigón (2006) un clima escolar positivo propicia en el aula una mejor interacción y permite la participación activa de los estudiantes en el proceso de

enseñanza-aprendizaje, como también una buena integración grupal que se basa en tener relaciones constructivas y positivas.

Según Villa y Villar (1992) “hoy no basta con enseñar bien (en el sentido exclusivamente intelectual), sino que el proceso de enseñanza – aprendizaje debe producir satisfacción; debe promover y favorecer todos aquellos aspectos personales, motivacionales y actitudinales de las personas” (p. 120). El aprendizaje se construye con las relaciones interpersonales que se establecen en el contexto del aprendizaje. Así, los aprendizajes no dependen solamente de las características intrapersonales del estudiante, profesor o de los contenidos de las materias, también está determinado por las relaciones que tienen los docentes con los estudiantes; el modo en que se establece estas relaciones, se verá reflejado en el contenido de la clase y los métodos de enseñanza (Villa & Villar, como se citó en Alonso, 2007).

Tener un buen clima social escolar permitirá que las personas se sientan seguras, queridas y tranquilas, fomenta el desarrollo de lazos con sus compañeros, potencia un ambiente acogedor y garantizar una convivencia sana para no tener conflictos escolares (Orellana & Segovia, 2014). Según Nucci (como se citó en Ministerio de Educación del Perú, 2017b), el clima escolar además de favorecer el aprendizaje en parejas como matemática, comprensión de textos o ciencias, también favorece el desarrollo moral en los alumnos.

2.2.3. Relación entre inteligencia emocional y clima social escolar

Si la inteligencia emocional del estudiante no es controlada en forma eficaz, influirá de manera negativa en el clima social escolar, originando bajos niveles de

aprendizaje. Si el estudiante no sabe dominar sus sentimientos o emociones y reacciona de manera conflictiva con los demás, afectará la relación con sus compañeras (Ministerio de Educación del Perú, 2017b), cobrando en este sentido una real relevancia de desarrollo de habilidades socioemocionales que garanticen el desarrollo de ambientes educativos armoniosos y estables.

Diferentes estudios nacionales e internacionales respecto al ambiente escolar e inteligencia emocional de los miembros de la comunidad educativa sugieren que están asociadas. Al respecto, Aliano (2020), Barriga y Fonseca (2019) y Silva (2018) reportaron que la relación entre la inteligencia emocional y ambiente escolar es significativa y directa, es decir que a medida que los estudiantes presentan un mejor nivel de inteligencia emocional, el ambiente escolar también será mejor; sin embargo, la intensidad de la relación es variable, es decir el problema aún no está resuelto, es necesario establecer que los aspectos emocionales de los estudiantes estarían más asociados con el desarrollo de los ambientes educativos favorables.

2.3. Definición de términos básicos

2.3.1. Inteligencia emocional

La inteligencia emocional viene a ser “un conjunto de habilidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para tener éxito en ajustarse a las demandas y presiones del ambiente” (Bar-On, como citó en Ugarriza & Pajares, 2005, p. 16).

2.4.2. Clima social escolar

Según Villa y Villar (1992) el clima escolar social es la percepción por parte de los alumnos sobre las relaciones que establecen con sus maestros y compañeros. Con relación a distintos contextos ambientales interrelacionados en el que se produce el aprendizaje.

2.4.3. Educación Secundaria

Constituye el tercer nivel de la Educación Básica Regular y tiene una duración de cinco años, en la que atiende a los adolescentes tras culminar el sexto grado de primaria. Está orientado al desarrollo de competencias, forma para la vida, la convivencia democrática, el trabajo teniendo en cuenta las características de cada estudiante (Cuenca et al., 2017).

2.4.5. Institución educativa pública

Una institución educativa pública es aquella que brinda una educación gratuita y es gestionada por el estado peruano. Tanto la educación inicial, primaria y secundaria son gratuitas y para todos los individuos del país (Ley General de Educación, 2003).

2.4. Marco situacional

La investigación se realizó en la institución educativa ubicada en el distrito de Miraflores. Según *Escale*, de la web oficial del Ministerio de Educación del Perú, la institución educativa cuenta con un total de 1923 estudiantes tanto en el turno mañana y

tarde; la cantidad de docentes son 96 en ambos turnos (Ministerio de Educación del Perú, 2019b).

Esta institución educativa fue municipalizada entre los años 2008 y 2009. Es un colegio emblemático; el año 2009 fue remodelado, y actualmente está dotado con tecnologías de la información y comunicación, y cuenta con modernos laboratorios de física, química y biología, una biblioteca equipada, así como talleres en los que las estudiantes desarrollan actividades relacionadas con la industria del vestido, alimentos, cosmetología y secretariado (Ministerio de Educación del Perú, 2019a).

La institución educativa cuenta con los niveles de inicial, primaria y secundaria. Las estudiantes provienen de los distritos de Villa el Salvador, Surquillo, Miraflores, Santiago de Surco, Chorrillos y Villa María del triunfo; la mayoría provienen de familias inmigrantes, provenientes del interior del país; se trata de familias nucleares, extendidas y monoparentales (información personal de las estudiantes).

3. Hipótesis y variables

3.1. Hipótesis general

La inteligencia emocional se relaciona directamente con el clima social escolar en estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución pública de Miraflores.

3.2. Hipótesis específicas

HP₁: El componente intrapersonal se relaciona directamente con el clima social escolar en estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución pública de Miraflores.

HP₂: El componente interpersonal se relaciona directamente con el clima social escolar en estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución pública de Miraflores.

HP₃: El componente de adaptabilidad se relaciona directamente el clima social escolar en estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución pública de Miraflores.

HP₄: El componente de manejo de estrés se relaciona directamente con el clima social escolar en estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución pública de Miraflores.

HP₅: El componente de impresión positiva se relaciona directamente con el clima social escolar en estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución pública de Miraflores.

3.3. Variables

3.3.1. Definición conceptual

Inteligencia emocional

Viene a ser “un conjunto de habilidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestra habilidad para tener éxito en ajustarse a las demandas y presiones del ambiente” (Bar-On, como citó en Ugarriza & Pajares, 2005, p. 16).

Clima social escolar

Es la percepción por parte de los alumnos sobre las relaciones que establecen con sus maestros y compañeros con relación a distintos contextos ambientales interrelacionados en el que se produce el aprendizaje (Villa & Villar, 1992).

3.3.2. Operacionalización

En la tabla 1 se presenta la operacionalización de la variable inteligencia emocional. Se estableció a partir de la propuesta de Ugarriza y Pajares (2005) que consideran cinco dimensiones y 30 ítems: 22 directos y 8 inversos. Para la operacionalización del clima social escolar se considera la propuesta de Villa y Villar (1992) que presentan 28 ítems: 18 positivos y 10 negativos; distribuidos en cuatro dimensiones (tabla 2).

Tabla 1*Matriz operacional de la variable inteligencia emocional*

| Variables | Dimensiones | Ítems | Índice |
|------------------------|--|--|--|
| Inteligencia emocional | Componente Intrapersonal (CIA) | 2,6, 11, 12 14, 21, 26,28 | 1. Muy rara vez 2. Rara vez 3. A menudo 4. Muy a menudo |
| | Componente Interpersonal (CIE) | 1, 4, 18, 23, 30 | |
| | Componente de Adaptabilidad (CAD) | 10, 13, 16, 19, 22, 24 | |
| | Componente del Manejo del Estrés (CME) | 5,8,9,17,27,29 | |
| | Componente de Impresión positiva | 3, 7, 15, 20, 25 | |
| | | | |

Tabla 2*Matriz operacional de clima social escolar*

| Variables | Dimensiones | Ítems | Índice |
|----------------------|------------------------|--|--|
| Clima social escolar | Contexto interpersonal | 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26 | TA: Totalmente de acuerdo A: Acuerdo I: Indeciso D: En desacuerdo |
| | Contexto regulativo | 3, 7, 11 15, 19, 23, 27 | TD: Totalmente en desacuerdo |
| | Contexto instruccional | 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28 | |
| | Contexto imaginativo | 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25 | |

4. Metodología

4.1. Nivel de investigación

La investigación tiene alcance correlacional, busca establecer relaciones entre las variables sin especificar la causalidad (Hernández et al., 2014; Salgado-Lévano, 2018). Se determinó la relación entre las variables inteligencia emocional y clima social escolar en estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución pública, así como la intensidad de la relación.

4.2. Tipo y diseño de investigación

La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, ya que esta metodología se basa en el uso de técnicas estadísticas para conocer aspectos de la población que se está estudiando (Hueso & Cascant, 2012); este enfoque es secuencial y probatorio, pues en esta etapa no se puede eludir los pasos y el orden siempre será riguroso; recolecta datos para probar hipótesis, tiene una base de medición numérica y análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento y probar teorías (Hernández et al., 2014).

Se empleó un diseño no experimental de corte transversal y correlacional, dado que no se manipularon deliberadamente las variables y se observaron situaciones ya existentes tal cual se presentaron en el momento de la investigación. Fue transversal, dado que se recolectaron datos en un solo momento (Hernández et al., 2014).

Se siguió el siguiente esquema (Hernández et al., 2014):

$X - Y$

Dónde:

X= Inteligencia emocional

Y= Clima social escolar

4.3. Población y muestra

4.3.1. Población

La población es finita y estuvo conformada por 330 estudiantes tercer año de secundaria de una institución educativa pública del distrito de Miraflores, que se encontraban desarrollando las actividades educativas bajo la modalidad de educación virtual. La mayoría de estudiantes. Cabe destacar que toda la población pertenecía al sexo femenino.

Se consideraron los siguientes criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de inclusión

- Firmar el consentimiento informado.
- Ser estudiantes regulares.
- Completar adecuadamente los instrumentos de la investigación.

Criterios de exclusión

- Presentar necesidades educativas diferentes.
- No contar con una laptop, celular y conexión a internet, para desarrollar el instrumento virtualizado.

4.3.2 Técnica de muestreo y muestra

El muestreo fue no probabilístico, pues la selección de la muestra estuvo orientada en función de las características que requería la investigación y por conveniencia, ya que se seleccionaron sujetos accesibles, que tuvieron proximidad con el investigador y aceptaron ser incluidos en la investigación (Hernández et al., 2014; Otzen & Manterola, 2017).

La muestra estuvo constituida por 87 estudiantes de tercero de secundaria de una institución educativa pública del distrito de Miraflores que se encontraban desarrollando las actividades educativas bajo la modalidad de educación virtual y que cumplieron con los criterios de inclusión y exclusión previamente establecidos. En la tabla 3 se muestra la distribución de la población según la edad de las estudiantes, destacándose que en su mayoría presentaban 14 años.

Tabla 3

Distribución porcentual de la población según edad

| Edad | Fr | % |
|-------|----|-----|
| 14 | 62 | 71 |
| 15 | 23 | 27 |
| 16 | 2 | 2 |
| Total | 87 | 100 |

4.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

4.4.1. Técnica

Para medir las variables de estudio se empleó como técnica de la escala tipo

Likert, que según Hernández et al. (2014) consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones y juicios. Se les pide a los participantes a elegir uno de los puntos o categorías, estas obtienen una puntuación a cada afirmación y al final se da una puntuación final.

4.4.2. Instrumentos

Para medir la variable inteligencia emocional se empleó el *Inventario Emocional Bar-On Ice: NA*, abreviado y adaptado al contexto nacional por Ugarriza y Pajares (2005). La variable clima social escolar fue mediada a través de la *Escala School Environment Scale (SES)* de Villa y Villar (1992).

Ficha técnica del Instrumento: Inventario Emocional Bar-On Ice: NA abreviado.

Nombre original: *Emotional Quotient Inventory EQi-YV BarOn* (abreviada).

Autor: Reuven Bar-On.

Procedencia: Toronto, Canadá.

Adaptación peruana: Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares Del Águila (2005).

Administración: Individual o colectiva.

Duración: aproximadamente y abreviada de 10 a 15 minutos.

Aplicación: Niños y adolescentes entre 7 y 18 años.

Significación: Nivel de inteligencia emocional.

Tipificación: Baremos peruanos.

Usos: Educacional, clínico, jurídico, médico y en la investigación.

Descripción del instrumento

Contiene 30 ítems 22 directos y 8 inversos distribuidos en 7 dimensiones: el componente Intrapersonal (CIA) que contiene a los ítems 2,6, 11,14, 21, 28 son directos y los ítems 12, 26 inversos. El componente interpersonal (CIE) con los ítems 1, 4, 18, 23, 30, el componente de adaptabilidad (CAD) con los ítems 10, 13, 16, 19, 22, 24, el componente del manejo del estrés (CME) con los ítems 5,8,9,17,27,29 son inversos y el componente de impresión positiva con los ítems 3, 7, 15, 20, 25. También incluye una escala que evalúa las respuestas inconsistentes. Usa una escala de tipo Likert de cuatro puntos, en la cual los evaluados responden a cada ítem según las siguientes opciones de respuestas: *muy rara vez*, *rara vez*, *a menudo* y *muy a menudo*. Los puntajes altos del inventario indican niveles elevados de inteligencia emocional y social (ver la tabla 4).

Tabla 4

Baremo nacional de Inventario Emocional Bar-On Ice: NA abreviado

| Categorías | Intervalo |
|--------------------------|------------------|
| Por desarrollar | 30-59 |
| normalmente desarrollada | 60-89 |
| altamente desarrollada | 90-120 |

Evidencias de validez y confiabilidad del instrumento adaptado al contexto nacional

Ugarriza (2001) estimó las evidencias de confiabilidad basada en la estructura interna del Inventario de Bar-On I-CE adaptada a la muestra peruana a través del Coeficiente Alfa de Cronbach, encontrando para el inventario total un coeficiente muy alto ($\alpha = ,93$); para los componentes del I-CE los valores oscilaron entre ,77 y ,91. Los coeficientes más bajos fueron para la flexibilidad (.48), independencia y solución de

problemas (.60). Los 13 factores restantes arrojan valores por encima de .70, evidenciando que el instrumento presentaba alta consistencia interna.

Para determinar la evidencia de validez basada en la estructura interna, realizó un Análisis Factorial Confirmatorio de segundo orden, empleado el programa estadístico AMOS. La prueba Chi cuadrado para verificar el ajuste del modelo resultó significativa, gracias a la cual se verificó la estructura factorial 5 a 1 propuesta el modelo ecléctico de la inteligencia emocional de Bar-On (1997). Las cargas factoriales y comunalidad de los diferentes componentes en un único factor fue denominado por la investigadora como cociente emocional general teórico (CEG), siendo el CIA el que presentó mayor carga factorial (.92) con proporción de varianza explicada del 85%, seguida de CAG (carga factorial = ,88 y % varianza explicada= 77), CAD (carga factorial = ,78; y % varianza explicada = 61), CIE (carga factorial = ,68 y % varianza explicada = 46) y CME (carga factorial = ,61 y % varianza explicada = 37). (Abreviaturas: componentes: CIA = intrapersonal; CIE = interpersonal; CAD = adaptabilidad; CME = manejo del estrés; CAG = estado de ánimo general).

Ficha técnica de la Escala School Environment Scale (SES)

Nombre: Escala SES (*School Environment Scale*).

Autor: Kevin Marjoribanks (1980).

Procedencia: Australia.

Adaptación española: Aurelio Villa, 1992.

Administración: Individual y colectiva.

Duración: 15 minutos, aproximadamente.

Usuarios: para estudiantes de Educación Secundaria.

Significación: Evalúa la percepción que tienen los alumnos respecto de los cuatro contextos que componen el clima de aula según el modelo de Marjoribanks. Las dimensiones: Imaginativo, interpersonal, regulativo e instruccional.

Descripción del instrumento

Contiene 28 ítems agrupados en cuatro dimensiones que consta de 7 ítem cada una: (a) el contexto interpersonal, con 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26 ítems; (b) contexto regulativo, con 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27 ítems; (c) contexto instruccional, con 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28 ítems y (d) contexto imaginativo, con 1, 5, 9, 13, 17, 21, 25 ítems.

Cuentan con 18 ítems positivos y 10 ítems negativos. En los ítems positivos: 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 16, 17, 18, 21, 22, 25, 26 y 28, la puntuación se realiza del siguiente modo: TA = 5 puntos, A = 4 puntos, I = 3 puntos, D = 2 puntos y TD = 1 punto

En los ítems negativos: 3, 10, 11, 13, 15, 19, 20, 23, 24 y 27, la puntuación se realiza en sentido inverso: TA = 1 punto, A = 2 puntos, I = 3 puntos, D = 4 puntos y TD = 5 puntos.

Busca determinar la percepción de los estudiantes respecto al clima escolar, dado que es una escala que mide actitudes; los resultados más altos indican que los estudiantes perciben un clima social muy favorable o positivo, mientras que los puntajes más bajos indican que los estudiantes perciben un clima escolar muy desfavorable o negativo (tabla 5 y 6).

Tabla 5*Baremo del clima social escolar según puntaje*

| Intervalo | Tipo de clima de aula |
|-----------|-----------------------|
| 28-55 | Muy negativo |
| 56-83 | Negativo |
| 84-111 | Positivo |
| 112-140 | Muy positivo |

Tabla 6*Baremo del clima social escolar por contexto según puntaje*

| Intervalo | Clima de aula |
|-----------|---------------|
| 7-13 | Muy negativo |
| 14-20 | Negativo |
| 21-27 | Positivo |
| 28-35 | Muy positivo |

Evidencias de validez y confiabilidad del instrumento adaptado al español

Villa (1992) para estimar la confiabilidad del SES traducido y adaptado al contexto educativo español realizó un estudio piloto con una muestra de 182 alumnos del octavo año de educación básica en la provincia de Vizcaya en España. Empleó un análisis factorial de componentes principales con rotación Varimax, para establecer la validez del instrumento, confirmando los cuatro factores del instrumento original. Para estimar la fiabilidad empleó el método de las dos mitades, hallando los siguientes Coeficientes de Pearson: contexto imaginativo = ,86; contexto interpersonal = ,84; contexto regulativo = ,72 y contexto instruccional = ,79. También estimó el Coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo los siguientes valores para las dimensiones: contexto

imaginativo ,84; contexto interpersonal ,84; contexto regulativo ,74 y contexto instruccional ,80 concluyendo que el instrumento era altamente confiable.

Cornejo y Redondo (2001) validaron el instrumento en una muestra de jóvenes en Santiago de Chile, para lo cual realizaron un análisis factorial empleando el método de componentes principales y rotación Varimax. Confirmaron la presencia de los 4 factores del instrumento de Villa, el factor 1 explicaba el 30,7% de la varianza de los datos, el factor 2 el 8,3%, el factor 3 el 6% y el factor 4 el 4,5% de la varianza de los datos. La confiabilidad, la establecieron a partir del Coeficiente Alfa de Cronbach, obteniendo valores superiores a ,7 para cada una de las dimensiones o factores del clima social escolar. La consistencia ítem del Test se determinó a partir de la correlación bivariada de Pearson, encontrando correlaciones significativas entre los ítems y el total de la prueba.

Evidencias de validez y confiabilidad del instrumento en el ámbito nacional

Rosales (2010) para establecer la confiabilidad del SES aplicó una prueba piloto a una muestra de 81 estudiantes de secundaria del Callao, para lo cual empleó el Coeficiente Alfa de Cronbach para estimar la consistencia interna del instrumento, encontrando valores semejantes a los reportados por Villa (Alfa de Cronbach = ,866 para la escala y cada una de sus dimensiones). Estableció la validez de contenido del SES en el contexto educativo nacional a través del juicio de expertos, reportando un Coeficiente V de Aiken de ,95 para el instrumento en general y superiores a ,88 para los factores o dimensiones.

Posteriormente, Ramos y Tapia (2019) estimaron la confiabilidad del SES en el contexto nacional en una muestra de 166 estudiantes del primer al quinto grado del colegio nacional mixto en Huánuco, emplearon el Coeficiente Alfa de Cronbach, hallando para los 28 elementos un valor de $\alpha = ,859$, confirmando la confiabilidad del instrumento en el contexto nacional.

4.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Se realizó la coordinación pertinente con las autoridades de la institución educativa pública donde se realizó la investigación con la finalidad de brindarles alcances detallados del estudio y para aclarar los alcances de su participación, solicitándoles su colaboración.

Antes de la aplicación de los instrumentos, se solicitó la firma de la ficha de consentimiento informado a los participantes y padres de familia, previamente se explicó la información contenida en ella y de su relevancia en la investigación. Se resaltó, además, que la participación era anónima y que los datos serían manejados con un nivel estrictamente confidencial.

4.5.1 Condiciones de aplicación

La aplicación de los instrumentos fue online, para ello las escalas fueron digitalizadas en la aplicación *Google Form*. El formulario estuvo compuesto por cuatro secciones: en la primera sección se presentó la presentación, el motivo y el objetivo de la investigación; en la segunda, la solicitud del consentimiento informado, en la que se informa que su participación es anónima, voluntaria y confidencial; en la tercera, el primer instrumento *Inventario de Inteligencia Emocional-NA: abreviado* con sus

instrucciones y preguntas respectivas y en la cuarta fue el segundo instrumento la *Escala SES*. Los resultados obtenidos fueron codificados empleando una tabla en Excel y se procedió con el respectivo análisis estadístico el Software SPSS 25.

5. Resultados

5.1. Presentación de datos generales

A continuación, se presentan los resultados descriptivos de las variables de estudio de la inteligencia emocional y el clima social escolar en estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución educativa pública de Miraflores

5.1.1. Inteligencia emocional

En la tabla 7 se presentan los valores descriptivos de la variable inteligencia emocional. El puntaje medio de inteligencia emocional y cada una de sus dimensiones se ubicó entre el valor máximo y mínimo, indicando que las estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución educativa pública de Miraflores tienden a presentar una inteligencia emocional adecuada. Se observa además que estas puntuaciones son homogéneas pues el $C.V < 25\%$.

Tabla 7

Valores descriptivos de las Inteligencia emocional

| | Media | Desviación estándar | Coficiente de variabilidad | Valor mínimo | Valor máximo |
|----------------------------------|-------|---------------------|----------------------------|--------------|--------------|
| Inteligencia emocional | 73,60 | 8,465 | 11.50% | 51 | 92 |
| Componente intrapersonal | 17,39 | 3,972 | 22,84% | 11 | 25 |
| Componente interpersonal | 15,92 | 2,383 | 14.98% | 10 | 20 |
| Componente adaptabilidad | 16,75 | 3,310 | 19.76% | 8 | 24 |
| Componente manejo de estrés | 11,41 | 2,785 | 24.40% | 6 | 18 |
| Componente de impresión positiva | 12,13 | 2,204 | 18.16% | 7 | 18 |

5.1.2. Clima social escolar

En la tabla 9 se presentan los puntajes respecto al clima social escolar obtenidos por las estudiantes de tercer de secundaria de una institución educativa pública de Miraflores. El valor medio fue de 104,22, valor que se acerca más al puntaje alto ($V_{\max}=131$), indicando que este grupo de estudiantes tiende a considerar que el clima social escolar es positivo o adecuado. Esta misma tendencia se observa en las diferentes dimensiones, siendo la dimensión contexto instruccional la mejor valorada por los estudiantes. El Coeficiente de variabilidad indica que estas puntuaciones son homogéneas ($C.V < 21\%$).

Tabla 9

Valores descriptivos del clima social escolar

| | Media | Desviación estándar | Coeficiente de variabilidad | Valor mínimo | Valor máximo |
|---------------------------|--------|------------------------|--------------------------------|-----------------|-----------------|
| Clima social escolar | 104,22 | 13,049 | 12,52% | 68 | 131 |
| Contexto interpersonal | 24,47 | 4,908 | 20,05% | 9 | 33 |
| Contexto regulativo | 25,43 | 3,934 | 15,46% | 12 | 35 |
| Contexto instruccional | 27,82 | 3,665 | 13,17% | 16 | 35 |
| Contexto imaginativo | 26,51 | 3,938 | 14,85% | 12 | 35 |

En la tabla 10 se observa que el 93% de las estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución educativa pública de Miraflores perciben un clima social escolar positivo y muy positivo, mientras que solo el 7 % percibe un clima social escolar negativo y muy negativo. Esta misma tendencia se observa en las diferentes dimensiones, siendo el contexto instruccional el mejor calificado, pues el 97 % de las estudiantes lo perciben como positivo y muy positivo y el contexto interpersonal el que obtuvo un mayor porcentaje de estudiantes que lo consideran como negativo y muy negativo (17%).

Tabla 10

Nivel de clima social escolar y sus dimensiones

| | Clima social escolar | | Contexto interpersonal | | Contexto regulativo | | Contexto instruccional | | Contexto imaginativo | |
|--------------|----------------------|-----|------------------------|-----|---------------------|-----|------------------------|-----|----------------------|-----|
| | fr | % | fr | % | fr | % | fr | % | fr | % |
| Muy negativo | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Negativo | 5 | 6 | 14 | 16 | 6 | 7 | 2 | 2 | 5 | 6 |
| Positivo | 53 | 60 | 41 | 47 | 53 | 61 | 34 | 39 | 45 | 52 |
| Muy positivo | 29 | 33 | 31 | 36 | 27 | 31 | 51 | 58 | 36 | 41 |
| Total | 87 | 100 | 87 | 100 | 87 | 100 | 87 | 100 | 87 | 100 |

5.2. Presentación y análisis de datos

5.2.1. Prueba de normalidad

Para determinar si los datos presentaban distribución normal se realizó la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov-Lilliefords, pues la muestra fue mayor a 50. Los resultados mostraron que todos los puntajes de las variables inteligencia emocional y clima social escolar presentan una distribución normal (*Sig.* >,05); mientras que los datos de las dimensiones en su mayoría no presentaron distribución normal (*Sig.* < ,05). En consecuencia, se decidió usar la prueba paramétrica Coeficiente de Correlación-Momento de Person, para contrastar la hipótesis general y la prueba no paramétrica *Rho* de Spearman para contrastar las hipótesis específicas.

Tabla 11

Prueba de normalidad para las variables de estudio

| | Kolmogorov-Smirnov | | |
|----------------------------------|--------------------|-----------|-------------|
| | Estadístico | <i>gl</i> | <i>Sig.</i> |
| Inteligencia emocional | ,080 | 87 | ,200* |
| Componente intrapersonal | ,101 | 87 | ,029 |
| Componente interpersonal | ,157 | 87 | ,000 |
| Componente de adaptabilidad | ,119 | 87 | ,004 |
| Componente manejo de estrés | ,135 | 87 | ,000 |
| Componente de impresión positiva | ,109 | 87 | ,012 |
| Clima social escolar | ,063 | 87 | ,200* |
| Contexto interpersonal | ,120 | 87 | ,003 |
| Contexto regulativo | ,095 | 87 | ,052 |
| Contexto instruccional | ,106 | 87 | ,017 |
| Contexto imaginativo | ,113 | 87 | ,008 |

Nota.*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

N=87, **Sig.* >0.05.

5.2.2. Comprobación de hipótesis

De la hipótesis general

Los resultados de la tabla 12 muestran que el valor de $Sig. = ,026 < \alpha = ,05$, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, es decir, que la inteligencia emocional se relaciona significativamente con el clima social escolar percibido por las estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución pública de Miraflores. El valor de $r = ,240^*$ indica que la relación es positiva y débil (Hernández et al., 2014).

Tabla 12

Correlación entre inteligencia emocional y clima social escolar

| Variables | Clima social escolar | |
|------------------------|----------------------|-------------|
| | <i>r</i> | <i>Sig.</i> |
| Inteligencia emocional | ,240* | ,026 |

De la hipótesis específica 1

Los resultados de la tabla 13, muestran que el valor de $Sig. = ,006 < \alpha = ,05$, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se asume que existe una relación significativa entre la componente intrapersonal y el clima social escolar en las estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución pública de Miraflores. El valor de $Rho = ,295^*$ indica que la relación es positiva y débil (Hernández et al., 2014).

Tabla 13

Correlación entre competencias intrapersonal y clima social escolar

| Variables | Clima social escolar | |
|--------------------------|----------------------|-------------|
| | <i>Rho</i> | <i>Sig.</i> |
| Componente intrapersonal | ,295* | ,006 |

De la hipótesis específica 2

Los resultados de la tabla 14 muestran que el valor de $Sig. = ,015 < \alpha = ,05$, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se asume que existe una relación significativa entre el componente interpersonal y el clima social escolar percibido por las estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución pública de Miraflores. El valor de $Rho = ,261^*$ indica que la relación es positiva y débil (Hernández et al., 2014).

Tabla 14

Correlación entre competencia interpersonal y clima social escolar

| Variables | Clima social escolar | |
|--------------------------|----------------------|-------------|
| | <i>Rho</i> | <i>Sig.</i> |
| Componente interpersonal | ,261* | ,015 |

De la hipótesis específica 3

Los resultados de la tabla 15 muestran que el valor de $Sig. = ,019 < \alpha = ,05$, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se asume que existe una relación significativa entre el componente de adaptabilidad y el clima social escolar percibido por las estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución pública de Miraflores. El valor de $Rho = ,252^*$ indica que la relación es positiva y débil (Hernández et al., 2014).

Tabla 15

Correlación entre competencias de adaptabilidad y clima social escolar

| Variables | Clima social escolar | |
|-----------------------------|----------------------|-------------|
| | <i>Rho</i> | <i>Sig.</i> |
| Componente de adaptabilidad | ,252* | ,019 |

De la hipótesis específica 4

Los resultados de la tabla 16, muestran que el valor de $Sig. = ,012 < \alpha = ,05$, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula y se asume que existe una relación significativa entre la componente de manejo de estrés y el clima social escolar percibido por las estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución pública de Miraflores. El valor de $Rho = ,271^*$ indica que la relación es positiva y débil (Hernández et al., 2014).

Tabla 16

Correlación entre competencias de manejo de estrés y clima social escolar

| Variables | clima social escolar | |
|--------------------------------|----------------------|-------------|
| | <i>Rho</i> | <i>Sig.</i> |
| Componente de manejo de estrés | ,271* | ,012 |

De la hipótesis específica 5

Los resultados de la tabla 17, muestran que el valor de $Sig. = ,175 > \alpha = ,05$. por lo tanto, se acepta la hipótesis nula y se asume que no existe relación entre el componente impresión positiva y clima social escolar en las estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución pública de Miraflores.

Tabla 17

Correlación entre competencias impresión positiva y clima social escolar

| Variables | clima social escolar | |
|----------------------------------|----------------------|-------------|
| | <i>Rho</i> | <i>Sig.</i> |
| Componente de impresión positiva | ,148 | ,175 |

6. Discusión de los resultados

El objetivo general de esta investigación fue determinar la relación entre la inteligencia emocional y el clima social escolar en estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución educativa pública de Miraflores; los resultados permitieron confirmar las hipótesis de investigación.

La discusión se inicia con la presentación de los resultados descriptivos, así la implicancia teórica y empírica que permita comprender y discutir las hipótesis de la investigación. Finalmente se presentan las limitaciones de la investigación.

Se encontró que el 68% de las estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución educativa pública de Miraflores presentan un nivel de inteligencia emocional entre normal y altamente desarrolladas. Es decir, que si las estudiantes presentan competencias y habilidades que les permiten interactuar adecuadamente en el contexto donde se desarrollan, son conscientes y capaces de controlar sus impulsos para adaptarse y responder a las demandas y presiones del entorno social (Goleman, 1998; Bar-On, 2003; Ugarriza & Pajares, 2005); sin embargo, no se puede dejar de considerar que poco más del 30% de estas estudiantes aún no cuentan con la inteligencia emocional que le permita responder adecuadamente a las exigencias del entorno social en el ámbito escolar, por lo tanto resulta necesario implementar acciones destinadas a la educación emocional que les permita dominar sus emociones y alcanzar el éxito en sus proyectos (García, 2012; Ferro, 2016).

Estos resultados concuerdan a nivel nacional con los hallazgos de Aliano (2020) y Bocanegra y Silva (2018), que reportaron que más del 60% de estudiantes del distrito

de Chorrillos y Santiago de Surco en la ciudad de Lima, presentaron un nivel bueno de inteligencia emocional. Sin embargo, difieren de los reportes presentados por Silva (2018) pues encontró que menos del 40% de estudiantes de una institución educativa en el distrito del Rímac alcanzaron niveles altos de inteligencia emocional. Esta diferencia podría deberse a la edad y sexo de la muestra de estudio; es importante considerar que los estudiantes que participaron en la investigación de Silva cursaban los últimos años de educación secundaria y eran de ambos sexos, mientras que la muestra en la presente investigación estuvo formada por estudiantes entre 13 y 14 años y todas del sexo femenino.

Los resultados respecto al nivel de inteligencia emocional de la presente investigación coinciden con los reportes de Jiménez y Fajardo (2010). Estos investigadores encontraron que el 78% de los estudiantes de 2do de la ESO (menos de 14 años de edad) en España presentaban puntuaciones positivas en inteligencia emocional. Pero difieren con los reportes de Escobedo (2015), que encontró que casi el 50% de estudiantes de 14 y 16 de una institución educativa privada en Guatemala, presentaban dificultades para manejar sus emociones, confirmándose una vez más que la edad es un elemento que podría ser influenciado en el nivel de habilidades sociales que presentan los estudiante, entendiéndose que a mayor edad disminuyen las habilidades sociales, podría esto asociarse a los problemas propios de la adolescencia y proceso de formación de la identidad e inclusión social que vienen atravesando

Respecto al clima social escolar, se encontró que el 97% de estudiantes de tercero de secundaria de la institución educativa de Miraflores perciben un clima social escolar positivo y muy positivo. Al respecto, es importante considerar que el clima escolar, está

condicionado por las actitudes y conductas de los miembros de la comunidad educativa y que depende de las características personales de los estudiantes y profesores (Bris, 2000); por lo tanto, estaría reflejando que este grupo de estudiantes tiene experiencias positivas en el entorno escolar, ha logrado desarrollar relaciones interpersonales armónicas, perciben que el ambiente socio-psicológico en el que se produce su aprendizaje es positivo. Sin embargo, no se puede dejar de considerar que estas percepciones podrían estar reflejando el anhelo y las ansias de retornar a las aulas, de reencontrarse e interactuar con su compañeras y maestros directamente, toda vez que las estudiantes al momento de desarrollar la investigación se encontraban desarrollando educación virtual.

Estos resultados coinciden con los hallados en investigaciones internacionales; Ruvalcaba et al. (2017) en México, y Jiménez y Fajardo (2010) en España, reportaron que la mayoría de estudiantes percibían al clima escolar como positivo. A nivel nacional son coherentes con los reportes de Aliano (2020), dado que este investigador encontró que el 72% de los estudiantes de primero y segundo grado de secundaria en una institución pública del distrito de Chorrillos también consideraban que el clima social escolar era excelente; pero difieren de los reportes de Bocanegra y Silva (2018), Silva (2018) y Moncada (2017), que encontraron que los estudiantes de un institución educativa pública en Santiago de Surco, Chorrillos y San Martín de Porres la percibían como medio y bajo respectivamente. Es importante considerar que estas investigaciones se desarrollaron antes de la pandemia por COVID 19, aspecto que podría estar generando estas diferencias, tal como se explicó en párrafos anteriores.

Los datos obtenidos permitieron confirmar la hipótesis general de la investigación. La inteligencia emocional se relaciona positivamente con el clima social escolar percibido por las estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución pública de Miraflores, es decir que a medida que las estudiantes mejoran sus habilidades, competencias y destrezas para ajustarse a las demandas y presiones del entorno, mejorarán también la percepción del ambiente escolar, dado que será considerado como promotor de la creatividad, poco rutinario y muy motivador (Villa & Villar, 1992).

Si bien es cierto se encontró que existe relación entre las variables analizadas, esta relación es débil, por lo que no coinciden con los reportes nacionales (Aliano, 2020; Silva 2018; Escalante 2017), que encontraron una relación directa y alta entre la inteligencia emocional y el clima del aula percibido por estudiantes del distrito de Chorrillos, Rímac y San Martín de Porres, respectivamente. Al respecto, es importante señalar que el clima escolar está regulado principalmente por las percepciones del estudiante respecto al entorno o ambiente escolar, y que la investigación se ha desarrollado en un contexto de confinamiento y educación virtual, por lo tanto, los resultados hallados podrían ser el efecto de estas alteraciones del contexto, siendo necesario replicarlas en una muestra de mayor tamaño y representatividad para confirmarlos.

Los resultados coinciden con los reportes de Díaz (2011). Este autor encontró que existe una relación débil entre inteligencia emocional y clima social escolar en estudiantes del departamento Chiclayo en Lima; se puede considerar también que coinciden con los reportes de Jiménez y Fajardo (2010), que encontraron que no existe relación entre la inteligencia emocional y el clima escolar en estudiantes en España.

Los resultados estadísticos también permitieron confirmar la hipótesis específica 1. Se encontró que existe una relación positiva y débil entre el componente intrapersonal y el clima social escolar; es decir, que la comprensión emocional que tiene el estudiante de sí mismo, la asertividad, el autoconcepto o posibilidad de aceptarse y respetarse a sí mismo, la autorrealización y nivel de independencia y seguridad emocional para tomar las decisiones correctas (Bar-On, como se citó en Ugarriza & Pajares, 2005) está asociado a la percepción de un contexto educativo positivo, pues consideran que sus docentes se interesan por sus problemas, se dedican a impartir adecuadamente la enseñanza, que no es rutinario ni autoritario y les permitirá alcanzar sus metas (Villa & Villar, 1992).

Si bien la relación es débil, no es menos importante, pues se evidencia que los aspectos emocionales relacionados con el desarrollo personal de los estudiantes es un aspecto que asegura un clima escolar que promueva el aprendizaje, por lo tanto, no puede dejar de lado al momento de la planificación de actividades académicas (García, 2012).

Respecto a la hipótesis específica 2, se encontró que existe una relación positiva y débil entre el componente interpersonal y el clima social escolar, evidenciando que a medida que las estudiantes presentan una mayor comprensión de sus emociones y habilidades para relacionarse con los demás, ser empáticos y responsables en las actividades que se desarrollan en grupo, percibirán un clima social escolar de amistad y confianza, donde los docentes se interesan por sus problemas, que el contexto regulativo e instruccional son adecuados pues promueven su aprendizaje, creatividad y motivación (Villa & Villar, 1992).

La confirmación de la hipótesis específica 3, evidenció que existe una relación positiva y débil entre el componente adaptabilidad y el clima social escolar, es decir que a mayor éxito para adecuarse a los cambios que presenten las estudiantes (Bar-On, como se citó en Ugarriza & Pajares, 2005) serán partícipes de un mejor clima social escolar; es importante considerar que el contexto educativo de virtualidad ha enfrentado a los estudiantes a muchos cambios y retos académico; ante ellos, este grupo de estudiantes, evidenció altos niveles de adaptación, considerando además que el contexto interpersonal percibido podía favorecer su aprendizaje.

Al aceptar la hipótesis específica 4, se confirma que el manejo del estrés está directamente relacionado con el clima social escolar, evidenciando una vez más que las estudiantes que presenta un mejor manejo de estrés, presentarán también una mejor percepción del clima social escolar, pues la valoración que tiene el estudiante de sí mismo para hacer frente a las situaciones estresantes, la tolerancia al cambio y capacidad para enfrentarlas positivamente, le permitirá interactuar adecuadamente en el ambiente escolar, generando un clima escolar positivo (Bar-On, como se citó en Ugarriza & Pajares, 2005).

No se encontró relación entre el componente impresión positiva y el clima social escolar, es decir que la impresión que puedan tener las estudiantes de sí mismas hacia los demás no está asociado con la percepción de las relaciones interpersonales que puedan desarrollar con sus docentes y compañeras, los aspectos instruccionales, de control, creatividad o motivación que el ambiente escolar les proporcionen (Villa & Villar, 1992). Esto podría deberse a que la investigación se desarrollo en un contexto de educación virtual, por lo tanto, serían otros los factores que estarían regulando la

impresión positiva y percepción de clima que tienen las estudiantes actualmente, siendo necesario ampliar la investigación considerando factores socio familiares, pues es en este, donde desarrollan sus actividades escolares las estudiantes.

A continuación, se presentan las principales limitaciones de la investigación. Una de las mayores limitaciones fue la imposibilidad de aplicar los instrumentos en forma presencial; la implementación del confinamiento social debido a la pandemia por Covid-19, exigió la aplicación virtual del instrumento. Para responderlos las estudiantes tuvieron que considerar un contexto escolar nuevo; no todas las estudiantes tenían acceso a internet y no contaban con los medios tecnológicos; esto ocasionó que el muestreo sea no probabilístico por conveniencia, razón por la cual no se puede inferir a toda la población escolar.

Otra limitación de la investigación fue que las investigaciones nacionales e internacionales que estudien la relación entre las variables estudiadas en el contexto de confinamiento social fueron escasas. Ante ello, para contrastar los resultados obtenidos se emplearon investigaciones que reportaron la existencia de relación entre la inteligencia emocional y el clima social escolar en contextos educativos previos a la implantación de la educación virtual, razón por la cual se recomendó replicar la investigación cuando el sistema educativo regrese a la normalidad.

7. Conclusiones y recomendaciones

7.1. Conclusiones

- Existe relación positiva y débil entre la inteligencia emocional y el clima social escolar en las estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución educativa pública de Miraflores
- Existe relación positiva y débil entre el componente intrapersonal y el clima social escolar en estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución educativa pública de Miraflores.
- Existe relación positiva y débil entre el componente interpersonal y el clima social escolar percibido por los estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución educativa pública de Miraflores.
- Existe relación positiva y débil entre el componente adaptabilidad y el clima social escolar percibido por los estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución pública de Miraflores.
- Existe una relación positiva y débil entre el componente manejo de estrés y el clima social escolar percibido por los estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución educativa pública de Miraflores.
- No existe una relación entre el componente impresión positiva y el clima social escolar en estudiantes de tercer grado de secundaria de una institución educativa pública de Miraflores.

7.2. Recomendaciones

- Se recomienda ampliar la investigación, considerando otros contextos educativos y un muestreo probabilístico, es necesario confirmar los resultados hallados, toda vez que identificar el nivel de inteligencia emocional y el clima social escolar son temas de vital importancia para asegurar la calidad educativa.
- A la luz de los resultados, es necesario seguir investigando acerca de los factores que estarían más asociados al clima escolar e inteligencia emocional, se recomienda analizar la relación de la inteligencia emocional otras variables como clima familiar, motivación académica, autoeficacia, entre otras.
- Se sugiere replicar la investigación, considerando la misma población, una vez que se regrese a la normalidad, con el fin de confirmar los altos niveles de inteligencia emocional y clima escolar encontrados.

Referencias

- Aliano, A. (2020). *Inteligencia emocional y clima del aula en estudiantes de sexto ciclo de una institución educativa pública del distrito de Chorrillos* [Tesis de licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio institucional USIL.
http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/10303/1/2020_Aliano%20Pi%C3%B1as.pdf
- Alonso, P. (2007). Evaluación formativa y su repercusión en el clima del aula. *Revista De Investigación Educativa*, 25(2), 389-402.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/96851/93031>
- Amigon, R. (2006). *El clima del aula y su relación con el aprendizaje*. Universidad La Salle Benavente.
http://www.universidadlasallebenavente.edu.mx/investigacion/revista/septdic06/e_lclima.htm
- Bar-Òn, R. (2006). The Bar-Òn model of emotional-social intelligence (ESI). *Revista Psicothema*, 18(1), 13-25. <http://www.psycothema.com/psycothema.asp?id=3271>
- Bris, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27(1), 103-117. <https://www.raco.cat/index.php/educar/article/download/20736/20576>
- Barriga, C. &Fonseca, E. (2019). *Inteligencia emocional y clima en el aula en los estudiantes del colegio Innova Shools sede Larapa – Cusco* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica del Perú]. Repositorio institucional UTP.

http://repositorio.utp.edu.pe/bitstream/UTP/2434/1/Carlos%20Barriga_Elvis%20Fonseca_Trabajo%20de%20Investigacion_Barriga_2019.pdf

Bocanegra, M. & Silva, L. (2018). *Habilidades sociales y clima escolar en alumnos de tercero, cuarto y quinto de secundaria de una institución educativa pública de Surco* [Tesis de grado Licenciatura, Universidad Marcelino Champagnat].
<http://repositorio.umch.edu.pe/handle/UMCH/642>

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.

Cuenca, R. Carrillo, S. Ríos, C. Reátegui, L. & Ortiz, G. (2017). *La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú*.
https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/923/1/Cuenca-Ricardo_Calidad-Equidad-Educacion-Secundaria.pdf

Carrera, B. & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*. 5(13), 41-44. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>

Cornejo, R. & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. *Última década*, (15), 11-52.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/udecada/v9n15/art02.pdf>

Delahanty, G. (2009). De la epistemología a la psicología social. *En Constelación y campo: Psicología de Kurt Lewin* (pp. 53-74). Mexico: Casa Juan Pablos. Universidad Autónoma del Estado de Morelos
http://metabase.uaem.mx/bitstream/handle/123456789/1062/264_7.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Díaz, T. (2014). El desarrollo de competencias socioemocionales y su evaluación como elementos clave en los planes de formación docente. Algunas conclusiones derivadas de la evaluación Simce 2011. *Revista ibero-americana de educação*, 1(64), 73-98. <https://rieoei.org/RIE/article/view/407>
- Díaz, K. (2011). *Inteligencia emocional y clima social escolar en alumnas del quinto grado de secundaria* [Tesis de licenciatura, Universidad Señor de Sipán]. Repositorio institucional USS. <http://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/2852>
- Escobedo, P. (2015). *Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel básico de un colegio privado* [Trabajo de investigación de licenciatura, Universidad Rafael Landiar]. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiscortiz/2015/05/84/Escobedo-Paola.pdf>
- Escalante, K. (2017). *Inteligencia emocional y clima social escolar de los estudiantes de VII ciclo de una institución educativa “Loa Libertadores”, San Martín de Porres, Lima* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio institucional UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/8900/Escalante_GKM.pdf?sequence=1
- Fernández, P & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>

- Ferro, A. (2016). *Habilidades sociales en educación secundaria* [Tesis de maestría. Universidad de Jaen]. <http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/2674>
- García, M. & Giménez, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736408>
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, 36(1), 1-24.
<https://www.redalyc.org/pdf/440/44023984007.pdf>
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la Inteligencia emocional*. Kairós.
- Hall, C. & Lindzey, G. (1974). *La teoría personológica: Murray*. Paidós.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6ta. Ed.). Mc Graw Hill Education.
- Hueso, A. & Cascant, J. (2012) *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. Universitat Politècnica de Valencia.
https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/17004/Metodolog%C3%ADa%20y%20t%C3%A9cnicas%20cuantitativas%20de%20investigaci%C3%B3n_6060.pdf?sequence
- Jiménez, G. & Fajardo, M. (2010). Inteligencia emocional y clima escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 729.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3498/349832327076>

Diario Oficial El Peruano. (2003). Ley General de Educación, 28044.

http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

Afoe, M. (2018). *Curso Inteligencia emocional y resolución de conflictos*.

[https://www.afoe.org/competencias-sociales-emocionales/la-inteligencia-emocional-en-el-contexto-](https://www.afoe.org/competencias-sociales-emocionales/la-inteligencia-emocional-en-el-contexto-educativo/#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20de%20la%20inteligencia,el%20desarrollo%20emocional%20del%20alumnado)

[educativo/#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20de%20la%20inteligencia,el%20desarrollo%20emocional%20del%20alumnado](https://www.afoe.org/competencias-sociales-emocionales/la-inteligencia-emocional-en-el-contexto-educativo/#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20de%20la%20inteligencia,el%20desarrollo%20emocional%20del%20alumnado)

Milicic, N. & Arón, A. (2000). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhé*, 9(2), 117-123.

<http://www.revistaaisthesis.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20495>

Ministerio de Educación del Perú. (2017a). *Segunda especialidad en Gestión Escolar con Liderazgo Pedagógico. Contenido transversal: Habilidades interpersonales guía para participantes-Tercer fascículo*.

<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5929/Contenido%20transversal%20habilidades%20interpersonales.%20Gu%C3%ADa%20para%20el%20participante%2C%20tercer%20fasc%C3%ADculo.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación del Perú. (2017b). *Participación y clima institucional para una organización escolar afectiva*.

<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5922/Participaci%C3%B3n%20y%20clima%20institucional%20para%20una%20organizaci%C3%B3n%20escolar%20efectiva.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación del Perú. (2019a). *Estadística de la cantidad educativa: ESCALE*.

http://escale.minedu.gob.pe/PadronWeb/info/ce?cod_mod=0325472&anexo=0

Ministerio de Educación del Perú. (2019b). *Portal de Transparencia*.

https://www.transparencia.gob.pe/enlaces/pte_transparencia_enlaces.aspx?id_entidad=133&id_tema=1&ver=D#.YXc_ZxrMLIV

Moncada, R. (2017). *Clima Social Escolar en estudiantes del VI ciclo de una Institución Educativa Privada del distrito San Martín de Porres, 2017* [Tesis de

Licenciatura, Universidad Garcilaso de la Vega].

[http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/1543/TRAB.SUF.](http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/1543/TRAB.SUF.PROF.%20MONCADA%20GUEVARA%20ROBERT%20JHONATAN.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

[PROF.%20MONCADA%20GUEVARA%20ROBERT%20JHONATAN.pdf?sequence=2&isAllowed=y](http://repositorio.uigv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.11818/1543/TRAB.SUF.PROF.%20MONCADA%20GUEVARA%20ROBERT%20JHONATAN.pdf?sequence=2&isAllowed=y)

Rosales, F. (2010). *La percepción del clima de aula en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa del Callao* [Tesis de maestría.

Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio institucional USIL.

http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1293/1/2010_Rosales_La%20percep%3%B3n%20del%20clima%20de%20aula%20en%20estudiantes%20de%20educaci%3%B3n%20secundaria%20de%20una%20instituci%3%B3n%20educativa%20del%20Callao.pdf

[0percep%3%B3n%20del%20clima%20de%20aula%20en%20estudiantes%20de%20educaci%3%B3n%20secundaria%20de%20una%20instituci%3%B3n%20educativa%20del%20Callao.pdf](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1293/1/2010_Rosales_La%20percep%3%B3n%20del%20clima%20de%20aula%20en%20estudiantes%20de%20educaci%3%B3n%20secundaria%20de%20una%20instituci%3%B3n%20educativa%20del%20Callao.pdf)

[0de%20educaci%3%B3n%20secundaria%20de%20una%20instituci%3%B3n%20educativa%20del%20Callao.pdf](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1293/1/2010_Rosales_La%20percep%3%B3n%20del%20clima%20de%20aula%20en%20estudiantes%20de%20educaci%3%B3n%20secundaria%20de%20una%20instituci%3%B3n%20educativa%20del%20Callao.pdf)

[n%20educativa%20del%20Callao.pdf](http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1293/1/2010_Rosales_La%20percep%3%B3n%20del%20clima%20de%20aula%20en%20estudiantes%20de%20educaci%3%B3n%20secundaria%20de%20una%20instituci%3%B3n%20educativa%20del%20Callao.pdf)

Ramos, S. & Tapia, M. (2019). *Percepción de clima de aula en alumnos de secundaria*

del colegio nacional mixto Illathupa, Huánuco -2017 [Tesis de Licenciatura,

Universidad Nacional Hermelio Valdizán]. Repositorio institucional

UNHEVAL.

<http://repositorio.unheval.edu.pe/bitstream/handle/UNHEVAL/4662/TPS00264R24.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ruvalcaba, N. Gallegos, J. & Fuerte, J. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88, 77-90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5980962>

Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, (41), 153-178. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19536988007>

Salgado-Lévano, C. (2018). *Manual de investigación. Teoría y práctica para hacer la tesis según la metodología cuantitativa*. Universidad Marcelino Champagnat.

Silva, C. (2018). *Inteligencia emocional y clima del aula de las estudiantes de la institución educativa María Parado de Bellido del distrito del Rímac, 2017* [Tesis de licenciatura, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio institucional UCV. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/15677>

Orellana, E. y Segovia, J. (2014). *Evaluación del clima social escolar mediante semilleros de convivencia de los octavos de educación general básica* [Tesis Licenciatura, Universidad de Cuenca]. <http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/5022/1/Tesis.pdf>

Organización Internacional de Desarrollo-CARE. (2020). *Habilidades socioemocionales: ¿Por qué es tan importante incluirlas en la educación?*

<https://care.org.pe/notas/habilidades-socioemocionales-por-que-es-tan-importante-incluirlas-en-la-educacion/>

Otzen, T. & Manterola, C. (2014). Técnicas de muestreo sobre una población a estudios. *Int. J. Morphol*, 35(1), 227-232.

<https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n1/art37.pdf>

Treviño, E. Valdés, H. Castro, M. Costilla, R. Pardo, C. & Donoso, F. (2010). *Factores Asociados al Logro Cognitivo de los Estudiantes de América Latina y el Caribe*. LLECE – OREAL/UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186769>

Ugarriza, N. & Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona* (8), 11-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2872458>

Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, (4), 129-160. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118178005.pdf>

Villa, A. & Villar, L. (1992). *Clima organizativo y de aula. Teorías, modelos e instrumentos de medida*. Servicio Central de Publicaciones.

