



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

**APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE RELACIONES
INTERPERSONALES ASERTIVAS PARA NIÑOS DEL
NIVEL PRIMARIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
DE PACHACÚTEC, VENTANILLA, 2019**



**PRESENTADA POR
ANDREA ANTONELLA SERVAN TORREJON**

**ASESORA
ROSA ANGÉLICA SEPERAK VIERA**

**TESIS
PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN
PSICOLOGÍA**

**LIMA – PERÚ
2022**



**Reconocimiento - No comercial - Compartir igual
CC BY-NC-SA**

El autor permite entremezclar, ajustar y construir a partir de esta obra con fines no comerciales, siempre y cuando se reconozca la autoría y las nuevas creaciones estén bajo una licencia con los mismos términos.

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>



USMP
UNIVERSIDAD DE
SAN MARTÍN DE PORRES

FACULTAD DE
CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN
TURISMO Y PSICOLOGÍA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN, TURISMO Y PSICOLOGÍA
ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA

**APLICACIÓN DE UN PROGRAMA DE RELACIONES
INTERPERSONALES ASERTIVAS PARA NIÑOS DEL NIVEL PRIMARIA
DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE PACHACÚTEC, VENTANILLA,
2019**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE LICENCIADA EN
PSICOLOGÍA**

PRESENTADO POR:

ANDREA ANTONELLA SERVAN TORREJON

ASESOR:

MG. ROSA ANGÉLICA SEPERAK VIERA

LIMA, PERÚ

2022

Dedicatoria

A mi familia: Papá, mamá, Angie y Nayla.

A Alex.

A todos los que no pudieron disfrutar conmigo este logro en vida.

Índice de contenidos

Portada	
Dedicatoria	ii
Índice de contenidos	iii
Índice de tablas	vi
Resumen	vii
Abstract	viii
Introducción	ix
Capítulo I: Marco Teórico	
1.1.Bases teóricas	11
1.1.1. Modelo de Inteligencia Emocional	
Modelo de Inteligencia Emocional propuesto por BarOn	12
Desarrollo de inteligencia emocional en niños	14
Factores de riesgo para el desarrollo de la inteligencia emocional en niños	15
Factores protectores para el desarrollo de la inteligencia emocional en niños	17
1.2.Evidencias empíricas	18
1.3.Planteamiento del problema	21
1.3.1. Formulación del problema	23
1.4. Objetivos de la investigación	23
1.4.1. Objetivo general	23
1.4.2. Objetivos específicos	23
1.5. Hipótesis de la investigación	24
1.5.1. Hipótesis general	24
1.5.2. Hipótesis nula	25
Capítulo II: Método	

2.1. Tipo y diseño de investigación	26
2.2. Participantes	26
2.3. Medición	27
2.4. Procedimiento	28
2.5. Análisis de datos	39
2.6. Aspectos éticos	40
Capítulo III: Resultados	41
Capítulo IV: Discusión de resultados	43
Conclusiones	46
Recomendaciones	48
Referencias	49
Anexos	57

Índice de tablas

Tabla N°1: Edad de los participantes	27
Tabla N°2: Género y nivel educativo	27
Tabla N°3: Análisis de normalidad	41
Tabla N°4: Comparaciones con media repetitivas	41
Tabla N°5: Análisis de componentes Intrapersonal e Interpersonal de Inteligencia Emocional Pre-Test – Post-test	42

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo determinar si el programa “Juntos Somos más” logró incrementar los niveles de los componentes Intrapersonal e Interpersonal de la Inteligencia emocional en los estudiantes de tercer y cuarto grado del nivel primaria de una Institución Educativa en Pachacútec, distrito de Ventanilla, 2019. La muestra estudiada estuvo compuesta por 112 estudiantes con edades comprendidas entre los ocho y once años y con una ligera predominación de alumnas mujeres. El programa “Juntos somos más” se desarrolló en ocho sesiones de 45 minutos cada una, y utilizó el enfoque cuantitativo y diseño cuasi experimental, aplicando la técnica de Pretest-Posttest para evaluar el programa a través de la adaptación peruana del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE - NA, elaborado por Nelly Ugarriza y Liz Pajares. Al finalizar el programa, los resultados reflejaron que no se rechaza la hipótesis de investigación y se confirma la hipótesis nula debido a las marcadas limitaciones que presentó “Juntos somos más”, como el reducido tiempo destinado al programa por parte de la Institución Educativa, la no presencia de saberes previos en los estudiantes respecto a las variables trabajadas en la presente investigación y el reducido involucramiento de las familias de los participantes en el refuerzo de capacidades aprendidas en las sesiones en el contexto familiar, lo que impidió cumplir con los objetivos planteados, por lo que se sugiere replicar “Juntos somos más” en una muestra con características similares y limitaciones menores para poder evaluar la validez interna y confiabilidad del programa.

Palabras clave: Programa, Juntos somos más, inteligencia emocional, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal.

Abstract

The aim of this study was to determine if the program "We are stronger together" managed to increase the levels of the Intrapersonal and Interpersonal components of Emotional Intelligence in third and fourth grade students of an school in Pachacutec, district of Ventanilla, 2019. The sample studied consisted of 112 students aged between eight and eleven years old with a predominance of female students. The "We are stronger together" program was developed in eight sessions of 45 minutes each of them, and used the quantitative approach and quasi-experimental design, applying the Pretest-Posttest technique to evaluate the program through the Peruvian adaptation of BarOn ICE – NA Emotional Intelligence Inventory, developed by Nelly Ugarriza and Liz Pajares. At the end of the program, the results demonstrated that the research hypothesis is not rejected and the null hypothesis is confirmed due to the marked limitations presented by the "We are stronger together" program such as the reduced time allocated to the program by the Educational Institution, the non-presence of previous knowledge in the students regarding the variables worked on in the present investigation and the reduced involvement of the families of the participants in the reinforcement of skills learned in the sessions in the family context, preventing it from achieving the objectives set. Therefore, it is suggested to replicate "We are stronger together" in a sample with similar characteristics and minor limitations in order to evaluate the internal validity and reliability of the program.

Keywords: Program, We are stronger together, emotional intelligence, intrapersonal intelligence, interpersonal intelligence.

Introducción

Actualmente, Ventanilla es uno de los distritos que alberga mayor población menor a 15 años (28,4%) de la Provincia Constitucional del Callao (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2016). Específicamente, en la Ciudadela de Pachacútec, el 47.8% de la población se ubica entre las edades de 0 y 14 años (Bardales y Salas, 2019). Este grupo es uno de los más afectados por la violencia, llegando a ser diaria la incidencia de casos registrados por la comisaría del sector, ya sea de tipo física, psicológica o sexual, según información brindada por la representante de la oficina del sector Familia.

El presente trabajo corresponde a un programa de educación emocional realizado en el año 2019 y creado por la autora, quien lo desarrolló durante su etapa de prácticas Pre Profesionales en la Organización No Gubernamental Instituto de Promoción de la Mujer, Infancia y Familia (IPROMIF), la cual mantenía un convenio con la Institución Educativa a fin de que los programas desarrollados por sus Internos sean considerados como componente del plan anual de Tutoría del colegio, por lo que la propia Institución Educativa fue quien brindó el consentimiento informado para aplicar las sesiones correspondientes a los estudiantes; además, se contó con la asesoría de dos docentes (el primero encargado del aspecto teórico y el segundo, del aspecto práctico). El programa “Juntos Somos Más” constituye una primera aproximación de investigación en psicoeducación emocional en la población objetivo, logrando ser un piloto con miras a mejoras futuras. Adicionalmente, se propone una alternativa de solución desde el enfoque de la Inteligencia emocional y su práctica en situaciones cotidianas dentro del ámbito familiar y escolar. El programa “Juntos somos más”, se construyó con el objetivo de promover el relacionamiento interpersonal asertivo entre pares en 112 estudiantes de tercero y cuarto grado del nivel primaria.

El capítulo I está orientado al análisis de la situación problemática desde una perspectiva teórica, haciendo una revisión de los principales enfoques e investigaciones precedentes que influyeron para la construcción del programa “Juntos somos más” y permitieron identificar la relevancia del mismo. Asimismo, se precisó cuál fue el problema planteado al que respondía el programa, así como sus objetivos e hipótesis.

En el capítulo II se precisa el diseño de investigación realizado, además de las principales características de la muestra estudiada, el instrumento de evaluación empleado, el procedimiento que se siguió para la planificación y ejecución del programa, las técnicas estadísticas utilizadas para analizar los datos obtenidos y los aspectos éticos que se consideraron previamente y durante el desarrollo de “Juntos somos más”.

En el capítulo III se muestran los resultados obtenidos luego de aplicar las técnicas recolección y análisis de datos acompañados de una breve descripción de cada uno. Los datos fueron analizados en función del objetivo general y objetivos específicos planteados al inicio del programa.

En el capítulo IV se realizó la discusión de los resultados obtenidos, contrastándolos con los constructos teóricos empleados para el desarrollo del programa “Juntos somos más”, así como con las investigaciones antecedentes influyentes. Además, se especifican y explican las limitaciones que presentó el programa durante su planificación, ejecución y evaluación.

Posteriormente se desarrollaron las conclusiones y limitaciones obtenidas al finalizar la presente investigación y se adjuntaron los anexos correspondientes a la misma.

Capítulo I: Marco teórico

1.1. Bases teóricas

1.1.1. *Modelo teórico de Inteligencia emocional*

Desde el inicio de la humanidad, se conoce que las personas somos seres sociales por naturaleza. Charles Darwin afirmaba que la capacidad para expresar las emociones propias es esencial para que los seres vivos logren adaptarse y sobrevivir a su medio ambiente (Rodríguez-Sánchez, 2000, citado por Fernández-Martínez y Montero-García, 2016). Por otro lado, diferentes estudiosos de la ciencia del comportamiento, como Weschler, llevan décadas afirmando que la inteligencia de las personas se ve ampliamente influida por factores no cognitivos (Dumbrava, 2011, citado por Fernández-Martínez y Montero-García, 2016). Es así que Gardner (1983, citado por Trujillo y Rivas, 2005) postula la teoría de las Inteligencias Múltiples, considerando que los seres humanos poseen hasta 7 tipos de inteligencias, cada una independiente de la otra.

Considerando las premisas anteriores como base, Salovey y Mayer (1990, citado por Trujillo y Rivas, 2005) estructuraron el concepto de Inteligencia Emocional, considerando los tipos de inteligencia Intrapersonal e Interpersonal como componentes. Sin embargo, fue Daniel Goleman (1995) quien realiza un análisis profundo de este concepto, llegando a concluir que la Inteligencia Emocional está constituida por cinco factores principales: el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlarlas, la capacidad de automotivarse, el reconocimiento de las emociones de otros y la capacidad para controlar las relaciones interpersonales. Adicionalmente, afirma que la influencia de las habilidades emocionales en nuestra vida es tan potente que pueden llegar a ser decisivas en momentos críticos.

Modelo de Inteligencia Emocional propuesto por Bar-On

Según el modelo de Bar-On, la Inteligencia Emocional radica en aquellas habilidades emocionales personales e interpersonales que nos ayudan a afrontar las demandas que nos exige el ambiente donde nos desarrollamos (Pajares y Ugarriza, 2005). De esta manera, las personas que son emocionalmente inteligentes logran reconocer y expresar sus propias emociones, así como las emociones de otras personas y mantener relaciones interpersonales satisfactorias; adicionalmente, son individuos con flexibilidad y optimismo, capaces de resolver los problemas que se les presente sin perder el control ante el estrés (Bar-On, 1997, citado por Bar-On y Parker, 2018).

Pajares y Ugarriza (2005) refieren que son cinco los componentes de este modelo de Inteligencia emocional: Componente intrapersonal, donde se encuentran la comprensión emocional de sí mismo, la asertividad, el autoconcepto, la autorrealización y la independencia para tomar decisiones; componente interpersonal, el cual abarca las relaciones interpersonales, la empatía y la responsabilidad social frente a un grupo definido; componente de adaptabilidad, caracterizado por la capacidad para solucionar problemas, observar de manera objetiva una situación problemática y mostrar flexibilidad a los cambios; componente de manejo del estrés, el cual comprende la tolerancia al estrés y el control de impulsos que un contexto conflictivo puede desencadenar; y componente de estado de ánimo, donde la felicidad y el optimismo mostrado ante las adversidades están inmersos.

Este modelo afirma que la Inteligencia Emocional no es estática; es decir, va cambiando con el transcurso de los años y puede ser mejorada con entrenamiento en la aplicación de habilidades emocionales e intervenciones terapéuticas (Pajares y Ugarriza, 2005).

La concientización sobre las propias emociones y cómo nos afecta corresponde a una habilidad básica para controlar los propios sentimientos y adaptar nuestro comportamiento a la situación específica (Goleman, 1996, citado por Vilorio, 2005).

La presente investigación se ha centrado en los dos primeros componentes necesarios para desarrollar la Inteligencia Emocional: Componente Intrapersonal y componente Interpersonal.

Respecto a la dimensión Intrapersonal, esta corresponde a un componente esencial dentro del desarrollo social y emocional del niño, pues el identificar sus emociones, reconocer las situaciones que las generan y manejarlas de manera saludable le permite interactuar de manera óptima con grupos de personas, afrontar adecuadamente los conflictos y poseer autonomía al tomar decisiones (Trujillo, 2020), por lo que alcanzar un adecuado nivel de autoconocimiento y autoestima se implanta como el primer gran paso necesario para desarrollar las otras habilidades que componen la inteligencia emocional, logrando desarrollar en un futuro mayor determinación y resiliencia (TEKMAN, 2022). Además, debido a que esta dimensión refiere un mayor nivel de intimidad e introspección, el uso del lenguaje para poder exteriorizar lo evaluado a nivel interno es relevante y necesario para poder observarla en acciones que realicen los niños y reflejen seguridad en sí mismos, valoración de las propias capacidades y libertad para expresar sus ideas y reflexiones (Borja y Luzuriaga, 2010).

Respecto a la dimensión Interpersonal, corresponde a la consecuencia de un adecuado desarrollo del componente anterior, pues la interacción social suele ser recíproca en la mayoría de las situaciones; es decir, es fundamental que cada persona maneje herramientas que le permitan brindar un trato respetuoso y adecuado con otras personas, con el fin de poder recibir el mismo tipo de trato (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004, citado por Trujillo, 2020). Adicionalmente,

es muy conocido que la capacidad de entender y respetar las emociones de otras personas resulta fundamental para que los niños logren socializar con sus pares y con adultos (Viloria, 2005), logrando demostrar asertividad, empatía e interés al relacionarse con otras personas e involucrarse en actividades sociales que le permitan compartir y cooperar en un grupo determinado (Borja y Luzuriaga, 2010).

Desarrollo de inteligencia emocional en niños

La Inteligencia Emocional se ha posicionado como un factor fundamental en la vida de las personas, por lo que su potenciación durante el desarrollo humano, especialmente en el segundo ciclo de Educación Infantil (tercer y cuarto grado del nivel primario), influirá de manera positiva en el éxito que tendrá este individuo en los diferentes aspectos de su vida (Fernández-Martínez y Montero-García, 2016).

Actualmente, se tiene conocimiento de que las habilidades que permitirán que tengamos una vida plena son emocionales y no intelectuales (Viloria, 2005), por lo que los niños y niñas necesitan aprender a identificar lo que sienten y cómo les afecta a través de herramientas como la escucha activa, empatía, diálogo, comunicación verbal y no verbal, capacidad de decir que no, reaccionar sin violencia, etc. (Viloria, 2005).

Mejorar las competencias socio-emocionales desde edades tempranas y prevenir conductas inadecuadas futuras puede ser logrado a través de intervenciones preventivas centradas en la emoción (Izard, 2002). Bajo la premisa anterior, Izard (2002) ha desarrollado un conjunto de siete principios: El primer principio corresponde a la idea de que las emociones positivas proporcionan recursos psicológicos necesarios para el desarrollo emocional como las habilidades sociales y el

bienestar personal; el segundo principio refiere que las experiencias emocionales negativas pueden contribuir a la empatía y conductas prosociales; el tercer principio menciona que la expresión de emociones consciente mediará la utilización de las mismas emociones; el cuarto principio se alinea con que son necesarias diversas técnicas de regulación ante emociones activadas en distintos contextos; el quinto principio asegura que al existir diferentes emociones, también existirán diferentes condiciones que motiven su modulación; el sexto principio se relaciona con la idea de que la comunicación emocional temprana va a prevenir la presencia de un sistema emocional disfuncional en el individuo; y el séptimo principio constata que existe una relación entre el sistema emocional y el sistema cognitivo. De esta manera, Izard (2002) asegura que estos principios deben ser considerados en todas las intervenciones relacionadas a educación emocional en la infancia.

Por último, es importante resaltar que el desarrollo emocional en los niños no refleja un crecimiento lineal, sino más bien uno discontinuo ya que la etapa escolar corresponde a una etapa de constantes cambios y experimentación de distintas etapas a nivel social, afectivo y cognitivo, por lo que la transición emocional demandará constantes esfuerzos para brindar herramientas que faciliten el autoconocimiento, autoevaluación, autoestima y autorregulación de emociones del estudiante por parte del contexto escolar (Goleman, 1995, citado por Borja y Luzuriaga, 2010; Gonzales y Villanueva, 2014, citado por Trujillo, 2018).

Factores de riesgo para el desarrollo de la inteligencia emocional en niños

Numerosos estudios han coincidido en que existe una necesidad de aprender técnicas de regulación emocional desde edades tempranas con el fin de prevenir comportamientos de riesgo (Élia, 2003, citado por Vilorio, 2005); sin embargo, existe una variedad de condiciones que podrían dificultar la adquisición de estas habilidades.

Uno de los actores esenciales en este proceso es la familia, por lo que la dinámica liderada por los progenitores tendrá repercusión en el desarrollo emocional de los hijos. La privación de afecto por parte de los cuidadores es uno de los principales factores que generan la vulnerabilidad en este proceso, desencadenando dificultades para manejar estados de ansiedad, agresividad, desarrollar empatía y habilidades de socialización con sus pares (Viloria, 2005). Además, no solo es importante precisar la importancia de la Inteligencia Emocional en el desarrollo de los niños y niñas, sino considerar que la adquisición de estas habilidades trasciende el convencimiento de sus mentores, por lo que es necesario que padres y madres de familia, maestros, etc. adquieran también estas competencias con el fin de facilitar el proceso de aprendizaje de las mismas en los infantes (López-Cassa, 2005 citado por Fernández-Martínez y Montero-García, 2016).

En el contexto escolar, también se han identificado factores de riesgo importantes que podrían afectar el desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes, estos constituyen, principalmente, en el rechazo por parte de compañeros de aula, ya sea que se exprese a través de la comunicación verbal o no verbal; presión y modelos negativos del grupo de pares, que podría constituir comportamientos violentos; además del descontento con el hecho de asistir a la escuela (Bisquera, 2003) y el muy conocido “pacto de silencio”, donde víctima, victimario y testigos deciden, implícitamente, no acusar un hecho de violencia por temor al castigo grupal (Gumpe y Meadan, 2000; Cerezo, 2006, citado por Truco e Inostroza, 2017). Adicionalmente, existen limitadas investigaciones y guías escritas que contengan información concreta sobre cómo facilitar el proceso de aprendizaje de la Inteligencia Emocional en el aula y, de este modo, prevenir que solo se mantenga en un constructo teórico (Fernández-Martínez y Montero-García, 2016). Así mismo, es esencial reconocer que existe una brecha en la importancia brindada al desarrollo emocional dentro del contexto escolar, priorizando los componentes de comunicación integral y

lógico-matemático en la formación de los estudiantes (Borja y Luzuriaga, 2010; Oliveros y Pacheco, 2018).

Por último, a nivel de comunidad, se ha identificado que la presencia de desorganización social en su localidad, así como influencia marcada de la delincuencia, disponibilidad de armas y acceso limitado a recursos económicos podrían obstaculizar el desarrollo emocional de los niños y niñas (Bisquera, 2003).

Factores protectores para el desarrollo de la inteligencia emocional en niños

Respecto a los factores protectores que faciliten el desarrollo emocional de los niños, existen limitados escritos. Sin embargo, algunos autores han especificado algunas ideas principales referente a este tema.

La presencia de ciertas competencias personales promueve el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños. Dentro de este grupo podemos identificar los siguientes: Adecuada autoestima para conocer las propias emociones y aceptarlas como un proceso natural; y habilidades de comunicación que permitan expresar las propias emociones, así como comprender, a través de la comunicación no verbal, las emociones de las otras personas (Graczyk et al, 2000, citado por Bisquera, 2003).

Además, se debe identificar aquellos contextos en donde se desarrollará el menor, con la finalidad de potenciar los recursos que se posee. En tal sentido, el trabajo conjunto de los actores influyentes en el desarrollo del niño, en especial la familia y la escuela, promoverán el desarrollo de humanos optimistas, empáticos con las emociones de otras personas y capaces de afrontar correctamente sus frustraciones (Viloria, 2005).

En el contexto escolar, es esencial considerar que es tan importante lo que sienten los niños sobre su experiencia de aprendizaje como lo que aprenden, pues las habilidades emocionales influyen necesariamente en las cognitivas (Shapiro, 2001, citado por Vilorio, 2005), por lo que la valorización positiva que tienen los estudiantes sobre las actividades realizadas durante las clases escolares favorecerá el desarrollo de habilidades emocionales.

Por último, también existen factores ambientales relevantes para lograr el desarrollo emocional como mantener un compromiso fuerte con un adulto significativo para el niño, así como la implicación en organizaciones constructivas que promuevan y potencien habilidades personales importantes, participar en actividades sociales positivas y tener acceso a escuelas que tengan un enfoque integral de la educación (Graczyk et al, 2000, citado por Bisquera, 2003).

1.2. Evidencias empíricas

Respecto a los hallazgos reportados en la presente investigación se tomó en consideración artículos científicos revistas indexadas en diferentes bases de datos como Scielo, Redalyc y Alicia.

Muñoz (2020) realizó una investigación en la ciudad de Palencia, España; proponiendo un programa de desarrollo emocional con el objetivo de plantear una metodología y actividades específicas aplicables en un aula de clase. La muestra estuvo conformada por 25 estudiantes de entre 6 y 7 años. La evaluación del programa se realizó a través de la observación continua de comportamientos de los estudiantes y actividades de evaluación según el contenido y estructura de cada sesión. Los resultados obtenidos al finalizar el programa fueron positivos, logrando un mayor grado de autoestima y empatía en los estudiantes, así como el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los participantes. Además, se concluyó que el programa de desarrollo emocional

propuesto permitió que los aprendizajes sean progresivos y se adapten a las características del grupo.

Sarrionandia y Garaigordobil (2015) realizaron una investigación en España con el objetivo de medir los efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos. La muestra estuvo conformada por 148 adolescentes con edades entre los 13 y 16 años. Se utilizaron los siguientes instrumentos psicométricos para la evaluación: Inventario de inteligencia emocional para niños y adolescentes (EQ-i:YV), Cuestionario de felicidad (OHQ), Cuestionario Big Five para niños y adolescentes (BFQ-NA) y el Cuestionario de salud del paciente (PHQ-15). La aplicación del programa dio como resultado que los participantes aumentaron significativamente sus niveles de inteligencia emocional y disminuyeron los síntomas psicósomáticos. Se concluyó que existe una gran importancia al implementar programas para fomentar el desarrollo socioemocional en niños y adolescentes.

Tejeda y Rodríguez (2011) realizaron, en Guatemala, un programa para estimular el cociente Q de inteligencia emocional en niños de 10 a 13 años de edad cronológica. La muestra estuvo conformada por estudiantes de quinto y sexto grado de primaria de una Institución Educativa. La evaluación se realizó a través del Test Sacks con un diseño cuasi experimental sin grupo control. Los resultados obtenidos fueron que el 41.9% de los participantes lograron reconocer y controlar sus emociones, 53.9% se muestran dispuestos a alcanzar sus objetivos a pesar de los obstáculos que se le puedan presentar. Se concluyó que el programa propuesto favoreció significativamente el aumento de autoestima y que la forma ideal de desarrollar la inteligencia emocional es mediante la crianza en casa.

Coppo (2019) desarrolló un programa de intervención en Lima Metropolitana con el fin de contribuir a la educación socio-emocional en estudiantes de sexto grado del nivel primario de una

Institución Educativa Privada. La muestra estuvo conformada por 6 estudiantes del grado mencionado, quienes participaron de 13 sesiones sobre temas como autoconocimiento, autoestima, relaciones interpersonales y emociones, pues desarrollar cada capacidad en el orden establecido era esencial para cumplir con el objetivo del programa. Para evaluar el programa, se empleó el diálogo entre estudiantes y tutores, además de entre psicóloga del grado y los tutores. Los resultados obtenidos demostraron que el 83% tuvieron dificultades para identificar sus características personales (autoconocimiento) y 67% le costaba establecer relaciones significativas con otras personas. Se concluyó que conocer previamente al grupo de estudiantes con el que se trabajará permite contar con más recursos, así como diseñar un programa con enfoque psicopedagógico y poder desarrollarlo a lo largo de todo un año escolar, permite que se pueda abordar a profundidad el desarrollo socio-emocional de los estudiantes.

Castillo (2020) realizó una investigación en el departamento de Loreto, Perú, con el objetivo de determinar el efecto que tiene un programa de Inteligencia Emocional en estudiantes del nivel primario de una Institución Educativa Estatal. La muestra estuvo conformada por 50 niños de 10 a 13 años del colegio en intervención, además, el programa fue evaluado a través del Cuestionario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE: NA. Los resultados obtenidos mostraron que el programa tuvo efectos positivos en la muestra, logrando incrementar los niveles de inteligencia intrapersonal e interpersonal.

Asto (2019) estructuró un programa de intervención en la ciudad de Huamachuco, Perú, con el objetivo de desarrollar la Inteligencia Emocional en estudiantes de una Institución Educativa Estatal. La muestra estuvo conformada por 44 estudiantes del tercer grado del nivel primario del colegio en mención, quienes fueron evaluados a través del Test Conociendo mis emociones. Al finalizar el programa, los resultados reflejan que el 38% de los participantes lograron mejorar su

nivel de Inteligencia Emocional; sin embargo, solo se evidenció un ligero incremento en los componentes Intrapersonal e Interpersonal.

Ambrona et al. (2012) aplicó un programa breve de educación emocional con el objetivo de medir su eficacia para desarrollar la capacidad de reconocer y comprender emociones simples y complejas en los participantes. La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes del nivel primaria de dos colegios de Madrid, España. La evaluación se realizó a través de la Prueba de reconocimiento emocional FACS, Prueba de comprensión emocional y Prueba de comprensión emocional mixta de García-Nogales y Sotillo. Los resultados mostraron que hubo diferencias significativas positivas al finalizar el programa, concluyendo que el aprendizaje cooperativo durante las sesiones fue un aspecto esencial para el éxito del programa.

1.3. Planteamiento del problema

La presente investigación de diseño experimental tuvo como ámbito de intervención a la Ciudadela de Pachacútec, ubicada al norte del distrito de Ventanilla. Actualmente, este distrito alberga a la mayor población menor a quince años de la Provincia Constitucional del Callao (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2016); específicamente en Pachacútec, el 47.8% de población se ubica entre los 0 y 14 años (Bardales y Salas, 2019). Dentro de las principales problemáticas de esta población encontramos que existe una alta prevalencia de violencia en la zona, donde mínimamente, un caso de violencia física, psicológica y sexual contra niños, niñas y mujeres es registrado por la comisaría de sector diariamente, según información obtenida en una entrevista realizada a una representante de la Oficina de Participación Ciudadana de la Comisaría del sector.

La Institución Educativa donde se trabajó la presente investigación se muestra como la principal de la UGEL Ventanilla y es sede de iniciativas de la Municipalidad de Ventanilla, el Ministerio de Educación y Organizaciones No Gubernamentales que trabajan a favor de la nutrición y educación de sus alumnos. En el año 2019, la Institución Educativa contaba con una población de 75 estudiantes en el tercer grado del nivel primario y 72 alumnos en el cuarto grado del mismo nivel. Dentro de la muestra, ninguno de los estudiantes había participado de programas de psicoeducación emocional anteriormente.

La inteligencia emocional corresponde a un grupo de habilidades que permiten conocer las propias emociones y capacidad para manejarlas saludablemente, afrontar adecuadamente los conflictos sin perder el control y adaptarse a los diferentes contextos de manera rápida y correcta (Trujillo y Rivas, 2005). Para lograr las capacidades antes mencionadas es necesario desarrollarlas en orden; es decir, empezar por el autoconocimiento, autoestima y autocomprensión (componente Intrapersonal) para luego lograr mantener relaciones interpersonales saludables (componente Interpersonal) y, posteriormente, utilizarlas como herramientas para fomentar las siguientes capacidades. Es importante señalar que los componente Intrapersonal e Interpersonal están íntimamente ligados y, por ello, uno resulta ser consecuente con el otro (Borja y Luzuriaga, 2010).

La falta de psicoeducación emocional en la edad escolar constituye un grave problema pues los niños y niñas están continuamente influenciados por comportamientos e ideas violentas propias del contexto donde viven, siendo este aspecto un importante factor de riesgo con alto potencial de afectar negativamente el desarrollo emocional y social de los estudiantes (Shapiro, 2001, citado por Vilorio, 2005). El desarrollo emocional contribuye a garantizar que los niños y niñas afronten las dificultades que experimenten con mayor creatividad, comprensión y sentido de responsabilidad consigo mismos y con los demás (Fernández-Martínez y Montero-García, 2016).

Por ello, la implementación de programas de educación emocional desde edades tempranas corresponde a una necesidad en la población, siempre considerando establecer previamente un diagnóstico con el fin de identificar sus principales recursos y establecer un plan de acción acorde a las falencias y potencialidades de la población. La Inteligencia Emocional se ha convertido en un tema importante a considerar dentro del desarrollo infantil; sin embargo, en el ámbito educativo, aún no se le da el reconocimiento que merece (Fernández-Martínez y Montero-García, 2016). Por lo que el programa “Juntos somos más” constituye una primera aproximación de investigación en psicoeducación emocional en la población objetivo, logrando ser un piloto con miras a mejoras futuras en próximas intervenciones.

1.3.1. Formulación del problema

¿La aplicación del programa “Juntos somos más” incrementó los niveles de la inteligencia emocional en sus componentes intrapersonal e interpersonal en niños de tercer y cuarto de primaria de una institución educativa de Pachacútec, distrito de Ventanilla, 2019?

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

Incrementar los niveles de los componentes intrapersonal e interpersonal de la inteligencia emocional tras la aplicación del programa “Juntos somos más” en niños de tercer y cuarto de primaria de una institución educativa de Pachacútec, distrito de Ventanilla, 2019.

1.4.2. Objetivos específicos

Conocer los niveles del componente intrapersonal de la inteligencia emocional antes de la aplicación del programa “Juntos somos más” en niños de tercer y cuarto de primaria de una institución educativa de Pachacútec, distrito de Ventanilla, 2019.

Conocer los niveles del componente intrapersonal de la inteligencia emocional después de la aplicación del programa “Juntos somos más” en niños de tercer y cuarto de primaria de una institución educativa de Pachacútec, distrito de Ventanilla, 2019.

Conocer los niveles del componente interpersonal de la inteligencia emocional antes de la aplicación del programa “Juntos somos más” en niños de tercer y cuarto de primaria de una institución educativa de Pachacútec, distrito de Ventanilla, 2019.

Conocer los niveles del componente interpersonal de la inteligencia emocional después de la aplicación del programa “Juntos somos más” en niños de tercer y cuarto de primaria de una institución educativa de Pachacútec, distrito de Ventanilla, 2019.

1.5. Hipótesis de la investigación

1.5.1. Hipótesis general

Se incrementaron los niveles de los componentes intrapersonal e interpersonal de la inteligencia emocional tras la aplicación del programa “Juntos somos más” en niños de tercer y cuarto grado de primaria de una institución educativa de Pachacútec, distrito de Ventanilla, 2019.

1.5.1. Hipótesis nula

No se incrementaron los niveles de los componentes intrapersonal e interpersonal de la inteligencia emocional tras la aplicación del programa “Juntos somos más” en niños de tercer y cuarto de primaria de una institución educativa de Pachacútec, distrito de Ventanilla, 2019.

Capítulo II: Método

2.1. Tipo y diseño de la investigación

El presente estudio responde a un enfoque cuantitativo, puesto que contiene una data empírica original que ha sido procesada a través de métodos matemáticos y estadísticos; de diseño experimental, ya que se ha sometido a la intervención y manipulación de una de las variables para conocer el efecto y sus consecuencias en una población determinada; y de tipo cuasi experimental ya que el estudio contó con una muestra no probabilística, una evaluación pre y una post, pero sin la presencia de un grupo control (Hernández- Sampieri y Mendoza, 2018).

2.2. Participantes

Se trabajó con un muestreo no probabilístico, propio de los estudios cuasi experimentales, en los que no hay necesidad de generalizar los resultados a otras poblaciones, cabe resaltar que en los estudios cuasi experimentales se aplica el estímulo a muestras intactas (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018). La técnica de selección de participantes fue por conveniencia ya que estaba sujeto a la accesibilidad que tuvo la investigadora para reclutar a los participantes (Otzen y Manterola, 2017), Se contó con la colaboración de 112 niños de ambos sexos de una Institución Educativa estatal Pachacútec, distrito de Ventanilla en Lima, los cuales fueron seleccionados siguiendo los criterios de inclusión planteados: Tener entre los 9 y 11 años, asistir de manera regular a las sesiones (mínimo 6 de 8 sesiones), no tener alguna discapacidad física o mental y tener la disposición de participar en las sesiones.

Tabla N°1*Edad de los participantes*

	Edad
Máximo	11
Mínimo	8
Media	9.24
D.E.	0.74

Tabla N°2*Género y nivel educativo*

	<i>f</i>	%
	Género	
Masculino	59	52.68
Femenino	53	47.32
	Nivel educativo	
3°A	28	25
3°B	20	17.86
4°A	29	25.89
4°B	35	31.25

2.3. Medición

Para realizar la evaluación del Pre-Test y Post-Test se empleó el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE - NA, cuyo autor es Reuven BarOn. En el año 2004, Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares Administración verificaron las propiedades psicométricas de esta prueba a la población peruana, contando con una muestra de más de 2000 estudiantes de instituciones educativas públicas y privadas.

La versión utilizada para el presente estudio es la abreviada, la cual puede ser aplicada a niños y adolescentes (7 a 18 años), está compuesta por 30 ítems y tiene una duración de 15 minutos aproximadamente. Así mismo, consta de cuatro componentes:

Intrapersonal (conformado por los ítems 2, 6, 12, 14, 21 y 26), el cual consiste en la comprensión y expresión adecuada de las propias emociones; interpersonal (conformado por los ítems 1, 4, 18, 23, 28 y 30), el cual refiere la escucha y comprensión del sentir de otra persona; adaptabilidad (conformado por los ítems 10, 13, 16, 19, 22 y 24) el cual consiste en hallar modos positivos de resolver problemas y afrontar los cambios; manejo del estrés (conformado por 5, 8, 9, 17, 27 y 29) enfocándose a la respuesta adecuada a situaciones estresantes sin estallido emocional e impresión positiva (conformado por los ítems 3, 7, 11, 15, 20 y 25) refiriéndose al esfuerzo excesivo por crear una impresión exageradamente positiva de sí mismo.

Respecto a las propiedades psicométricas del instrumento, las autoras emplearon una validez de constructo, a través de un análisis factorial exploratorio (AFE), encontrando que la varianza explicada alcanza el 15.2% en el componente Intrapersonal; y 10.2% el componente Interpersonal, demostrando que el inventario es válido. Además, este instrumento mostró poseer una confiabilidad respetable, obteniéndose coeficientes de consistencia interna a través del coeficiente *alpha* en el intervalo de 0.23 a 0.88 en todos los ítems (Ugarriza y Pajares, 2005).

2.4. Procedimiento

Como primer paso, se realizó un diagnóstico inicial para determinar la principal problemática de la población objetivo, resultando ser la violencia interpersonal el aspecto de mayor preocupación. Posteriormente, se presentó el programa “Juntos somos más” a las autoridades de la Institución Educativa, logrando incorporarlo como parte del plan anual de Tutoría y obteniendo

el consentimiento informado para la participación de los estudiantes en el programa a través de la Directora. Posteriormente se realizó la evaluación inicial (Pre-test) y se implementaron 8 sesiones con una frecuencia semanal y duración de una hora pedagógica (45 minutos) en cada aula, donde se desarrollaron técnicas y brindaron estrategias a los estudiantes para lograr el objetivo del programa. Adicionalmente, se estructuró una Matriz de Monitoreo considerando las actividades a desarrollar, el lugar donde se darían las sesiones, la fecha programada, la cantidad de asistentes, el tiempo que duraría a sesión, los facilitadores responsables y las observaciones realizadas para tomarlas como oportunidades de mejora continua. Por último, se realizó la evaluación al finalizar las sesiones (Post-test) y se analizaron los resultados a través de técnicas estadísticas con el objetivo de medir el impacto del programa.

2.4.2. Guías de sesiones desarrolladas

Sesiones desarrolladas para el componente intrapersonal

Sesión 1: Las emociones viven dentro de mí.

Presentación y calentamiento. Como primer ejercicio, cada participante dirá su nombre y mencionará un objeto o actividad que le gusta que comience con la letra inicial de su nombre. Como segundo ejercicio, los participantes caminarán por el aula y el facilitador irá nombrando emociones que deben interpretar, sin emitir palabras, solo haciendo gestos faciales y corporales. Posteriormente, se les preguntará cómo se interpretaron cada emoción y qué observaban en sus compañeros.

Procedimiento. Alegría: Los niños harán un círculo grande y se recostarán en el suelo, con la cabeza hacia arriba. Así el facilitador los animará a que rían con cada vocal (ja, je, ji, jo, ju).

Luego los participantes se sentarán y mencionarán juntos las características de la alegría; por ejemplo, que es contagiosa y genera sensación de bienestar. Se les pedirá mencionar 3 momentos en los que han sentido esta emoción.

Finalmente se comentará sobre la importancia y las manifestaciones adecuadas de la risa en los distintos ámbitos de desarrollo. (casa y familia)

Tristeza:

Se dividirá a los participantes en pequeños grupos y se les brindará una serie de imágenes que les evoque tristeza e inventarán un relato en el que expliquen cómo se sienten los personajes y qué les ha ocurrido para que se sientan así. Cada grupo contará su historia y entre todos los participantes se buscará un final feliz, mencionando soluciones para que los protagonistas no se sientan tristes. Luego, los participantes se sentarán y reflexionarán junto al facilitador sobre cómo son las reacciones cuando se siente tristeza y se les pedirá que mencionen 3 cosas que le han generado esta emoción. Finalmente se comentará sobre la importancia y las acciones que se pueden realizar cuando se sientan tristes en los distintos ámbitos de desarrollo (casa y familia).

Miedo:

El facilitador relatará, una historia llamada “El fantasma que temía al miedo”. Luego los participantes reflexionarán y comentarán 3 cosas que le han generado miedo. Finalmente, en correlación con la historia, los alumnos elaborarán su propia herramienta “antimiedos” que contiene acciones que puede llevar a cabo cuando sientan miedo.

Mensajes para transmitir. Primero tengo que identificar la emoción que estoy sintiendo.; no existen emociones buenas, ni malas, sino formas adecuadas e inadecuadas de expresarlas.; todas las emociones son igual de válidas e importantes.

Cierre de la sesión. Se agrupará a los participantes para realizar una historia mímica con las emociones vistas en la sesión (alegría, tristeza y miedo) y los otros grupos tienen que adivinar de qué emoción se está hablando en la historia.

Sesión 2: ¿Por qué me siento así?

Presentación y calentamiento. Los niños harán un círculo sentados en sus sillas y cada niño se le asignará una de las 6 emociones básicas aprendidas. El facilitador tendrá que mencionar una de las emociones y los niños que tengan asignado dicha emoción deberán cambiar de asiento corriendo mientras hacen un gesto propio de la emoción que representan. El facilitador observará la dinámica del grupo y decidirá con qué velocidad va mencionando cada emoción.

Procedimiento. Se dividirá a los niños en pequeños grupos y a cada grupo se le dará una hoja con tres de las seis emociones básicas. A continuación, un niño de cada grupo tendrá que hacer mímicas o gestos de la emoción que le tocó y los otros compañeros tendrán que adivinar qué emoción es la que está representando. Posteriormente, los niños invierten los papeles.

Los niños harán un círculo sentados en sus sillas. El facilitador iniciará contando una historia donde elegirá a un niño para que escenifique cada personaje. Los participantes deberán interpretar los sucesos de la historia a medida que el facilitador la va narrando y este buscará que los niños completen ciertos segmentos del cuento.

Al final de la historia, se reflexionará con los niños sobre el comportamiento del personaje principal, sus causas y consecuencias, así como plantear alternativas de comportamiento asertivo.

Mensajes para transmitir. Todos experimentamos diferentes emociones; es normal experimentar las seis emociones, le sucede a todas las personas; cada persona expresa de manera diferente sus emociones, algunas de forma correcta y otras de forma incorrecta.

Cierre de la sesión. Se le entregará un armable de emociones a cada niño.

Sesiones desarrolladas para el componente interpersonal

Sesión 3: ¿Cómo se expresan las emociones?

Presentación y calentamiento. El facilitador pedirá que todos los participantes se pongan de pie y estiren el brazo derecho hacia el costado, luego van a girar su cuerpo al lado contrario aún con el brazo extendido, sin mover los pies, intentando voltear lo más que puedan. Después, se les pedirá que se sienten e imaginen que hacen el mismo movimiento, pero esta vez logran voltear más el cuerpo, ahora con esa imagen en mente, van a pararse y van a intentar nuevamente el ejercicio. (En esta segunda vez, los niños al pararse van a voltear más el torso y se van a percatar que, efectivamente, han podido girar su cuerpo más que la primera vez) Luego el facilitador hará preguntas: ¿Cómo se sintieron? ¿Lograron voltear su cuerpo como imaginaron?

El facilitador va a mencionar que, así como se pudo voltear más el cuerpo al imaginarlo, de la misma forma se pueden controlar la emociones.

Se pedirá a los participantes que recuerden una situación que les generó miedo y que mencionen en qué parte del cuerpo sienten ese miedo, después van a pensar en un objeto que va a representar esa emoción (ej. Una pelota, un zapato, etc.) e imaginar que cogen ese objeto con la mano, tomando mucho aire y lo van a lanzar con mucha fuerza, exhalando el aire. Luego el facilitador hará preguntas: ¿Cómo se sintieron? ¿Desapareció ese miedo? Si todavía no ha desaparecido, se vuelve a lanzar el objeto inhalando y exhalando aire. De igual forma se preguntará sobre aquella situación que les generó ira y se hará el mismo ejercicio, con las mismas preguntas.

Si el enojo no ha desaparecido, se puede pedir que imaginen un objeto mucho más pesado, para que se pueda inhalar y exhalar con más fuerza hasta expulsar ese objeto al cual se liga la emoción.

Procedimiento. Mini teatro de emociones: Esta dinámica consiste en dos mini teatros, uno de la alegría y el otro de la ira. Cada mini teatro está conformado por dos escenas, donde en una se explica la manifestación adecuada y en la otra escena, la manifestación inadecuada. Luego se les preguntará a todos los alumnos: ¿Qué emoción había en común? ¿Cuál es la diferencia entre una escena y otra? ¿Por qué una es adecuada y la otra no?

Los facilitadores les brindarán a todos los participantes una hoja y se les pedirá que escriban en el papel el nombre de la persona que más quieren, luego van a arrugar el papel y van a tratar que regrese a su forma inicial. El facilitador explicará que, así como se daña el papel cuando lo arrugamos y no vuelve a su forma inicial, de la misma forma se dañan a las personas con insultos, con gritos, con malos tratos que le damos y no vuelven a ser las mismas.

Mensajes para transmitir. Tengo que identificar qué emoción siento ante una situación y si es una emoción muy pesada, la puedo descargar mediante la respiración; los pensamientos pueden dirigir las emociones; la forma inadecuada de expresar las emociones causa daño en los demás y en uno mismo.

Cierre de la sesión. Se les entregará una ficha de trabajo. Los participantes van a pintar y encerrar en un círculo aquellos dibujos donde consideran que se expresaron adecuadamente las emociones.

Sesión 4 ¿Qué sucede si...?

Presentación y calentamiento. Los niños se pondrán de pie, formarán un círculo y cerrarán los ojos. A continuación, se les indicará que se muevan al ritmo de la melodía, la cual será referente a la naturaleza, luego se reproducirá un extracto de canciones variadas (canciones que les gusten y que no les guste). Al culminar, los niños abrirán los ojos y se sentarán en sus sillas. El facilitador hará las siguientes preguntas: ¿Cómo se sintieron al escuchar la primera melodía? ¿Qué sintieron cuando empezamos a cambiar las canciones? ¿A todos les gustaban todas las canciones que pusimos? ¿Por qué no todos sintieron lo mismo al cambiar las canciones?

Procedimiento. Los niños se sentarán frente al escenario. Se les indicará que uno de los facilitadores comenzará por narrar la historia, mientras que otros dos facilitadores iniciarán dramatizándola. Conforme avance la historia, el narrador seleccionará a dos niños para que tomen el lugar de los dos facilitadores y sigan dramatizando la historia, logrando que ellos se apropien de los personajes y vayan dando forma a la historia. Así mismo, el facilitador utilizará dos recursos propios de esta técnica a lo largo de la historia: Espejo (retirar al protagonista y colocar a otro participante en su lugar), Inversión de roles (dos participantes que interpretan a diferentes personajes de la historia invierten roles). Al culminar la dramatización, el facilitador reflexionará con los niños sobre la historia a través de las siguientes preguntas sobre la emoción que experimentó la protagonista y cómo actuó ante ello.

Se dividirá a los niños en cuatro grupos (1 grupo por cada facilitador). A cada grupo se le brindará un conjunto de imágenes, las cuales deberán ordenar en cronológicamente y crear, a través de un dibujo, un final para la historia. Al final, un representante de cada grupo explicará su el final de la historia. Así mismo, el grupo tendrá que responder las preguntas que el facilitador les hará: ¿Por qué escogieron ese final? ¿Cómo se hubiera sentido la protagonista si el final hubiera sido

opuesto? ¿Por qué se hubiera sentido así? ¿Hubiera sido correcto que la protagonista actuara de esa manera?

Mensajes para transmitir. Todas las personas podemos experimentar emociones diferentes ante una situación en particular; debemos respetar y valorar las emociones propias porque son parte de nosotros; debemos respetar y valorar las emociones de las demás personas para poder convivir en un ambiente de armonía y buen trato; debemos expresar nuestras emociones de manera correcta para no dañar a otras personas.

Cierre de la sesión. Las historias serán pegadas en el espacio del aula disponible o en el periódico mural.

Sesión 5: ¡Te entiendo!

Presentación y calentamiento. Se les pide a los participantes que todos se paren en la parte posterior del salón y, cuando se mencione una situación que ellos han vivido, darán un paso hacia adelante. Las indicaciones serán: Daré un paso hacia adelante si tengo o tuve una mascota que quiero mucho; daré un paso hacia adelante si en algún momento me he sentido solo; daré un paso hacia adelante si a veces me enojo y golpeo; daré un paso hacia adelante si quisiera un abrazo en un momento donde estoy molesto; daré un paso hacia adelante si tengo alguien con quien conversar cuando me siento triste.

Procedimiento. Se formarán cuatro grupos que estarán dirigidos por un facilitador.

Luego se colocará una emoción en la frente de un participante y los compañeros que están en el grupo van a mencionar una situación con la finalidad que el participante adivine la emoción que lleva en la frente. Después, el mismo participante mencionará una situación donde ha sentido

la emoción que le tocó y otro compañero dirá qué es lo que él o ella haría y se le colocará otra emoción en la frente.

Mensajes para transmitir. Tengo que identificar qué emoción siento ante una situación y si es una emoción muy pesada, la puedo descargar mediante la respiración; los pensamientos pueden dirigir las emociones; la forma inadecuada de expresar las emociones causa daño en los demás y en uno mismo.

Cierre de la sesión. Los participantes se colocarán una hoja de papel en la espalda y se escribirán mensajes positivos en forma anónima.

Sesión 6: ¿Cómo nos controlamos?

Presentación y calentamiento. El facilitador indicará que todos los participantes se pongan de pie y canten la canción, luego tendrán que seguir las órdenes de la canción: Si tú tienes muchas ganas de aplaudir; si tú tienes muchas ganas de silbar; si tú tienes muchas ganas de zapatear; si tú tienes muchas ganas de saltar.

Procedimiento. El facilitador dividirá al aula en 4 subgrupos y a cada responsable del grupo le entregará los materiales para elaborar la botella de la calma. Luego, los facilitadores de cada grupo pedirán a los niños que en la botella con agua vacíen la brillantina y lentejuelas. Así mismo, al terminar de verter todo, la siguiente indicación es que sacudan la botella y que todos estén atentos a la caída de los elementos. Finalmente, el facilitador de cada grupo les hará las siguientes preguntas: ¿Qué es lo que está pasando? ¿Alguna vez les ha pasado que pierden el control y les vienen muchos pensamientos a la mente, la respiración les va más rápido, tienen el impulso de moverse más rápido o incluso gritar? ¿En qué situaciones? El facilitador les dirá que hay una cosa

que ayuda a las personas a calmarnos y hacer más lenta la respiración y el latido de nuestro corazón y se llama “Autocontrol”.

El facilitador repartirá a cada niño una hoja y les pedirá que dibujen un volcán erupcionando. Luego, se les indicará que en la parte inferior o cuerpo del volcán escriban las cosas que les enfada y que en la parte superior escriban cómo reaccionan cuando ellos se enfadan, por ejemplo: lloran, gritan, patean, etc.

Finalmente, se les indicará que esto nos ayudará a identificar, controlar y calmar las sensaciones antes de que “erupcione” el volcán o que nosotros explotemos y para ello, se va iniciar con la técnica de respiración, indicándoles que deben inhalar como si olieran una flor y exhalaran como si soplaran una vela.

Esta actividad de respiración estará acompañada con una melodía de reflexión y relajación.

Mensajes para transmitir. Estar enfadado no es malo, es completamente normal; la ira tiene una función y es que nuestro cuerpo nos avisa de que hay algo que nos molesta y tenemos que solucionarlo; existen diversas técnicas de cómo poder controlarnos, como la respiración, el salir de la habitación e ir a un lugar más tranquilo, cambiar de actividad o pensar cosas positivas.

Cierre de la sesión. Se les indicará que pueden realizar su botella de la calma en casa.

Sesión 7: Nos expresamos correctamente.

Presentación y calentamiento. Se pedirá a los participantes que cierren los ojos en sus asientos, respiren profundo por la nariz y boten el aire despacio por la boca, mientras escuchan una canción relajante de naturaleza. Luego se les preguntará: ¿Cómo se sintieron?

Procedimiento. Previamente se les hará un recordatorio de las emociones que se están trabajando, de cómo respirar y de la botella de la calma. Luego se presentarán tres paletas con tres imágenes diferentes: Una paleta con la imagen de una tortuga, una paleta con la imagen de un

dragón y una paleta con la imagen de una persona. Después los facilitadores van a representar cada paleta en una escena de conflicto en donde la tortuga toma la comida del dragón y aparece el humano para ayudarlos. El facilitador dragón va a estar enojado por lo sucedido y reclamará con gritos al facilitador tortuga, quien será el encargado de enseñar una nueva técnica de autocontrol: PARAR, RESPIRAR, PENSAR Y ACTUAR. Así que el facilitador humano le brinda la Botella de la calma al dragón para que logre controlar su emoción. Al finalizar la escena, uno de los facilitadores hará las siguientes preguntas a los niños: ¿Qué puedo hacer cuando mi estilo de comunicación es como el dragón? ¿Cómo puedo ayudar a mi amigo o amiga si se está comunicando como la tortuga?

Mensajes para transmitir. Controlar las emociones permite una comunicación positiva y evita dañar a los demás; cuando sienta una emoción como la del dragón, puedo respirar o utilizar la botella de la calma; la forma inadecuada de expresar las emociones causa daño en los demás y en uno mismo.

Cierre de la sesión. Se reunirá a los alumnos en grupos y escogerán un problema que van a escenificar, se repartirán los papeles de dragón, persona y tortuga y se utilizará la botella de la calma. Luego, el facilitador les hará las siguientes preguntas: ¿Les pareció fácil utilizar la técnica de la tortuga? ¿Cuántas formas hasta ahora conocen para controlar sus emociones? ¿Qué consecuencias trae actuar como dragón? ¿Qué consecuencias trae actuar como la tortuga?

Sesión 8: Nos respetamos mutuamente.

Presentación y calentamiento. Los niños se sentarán en su silla con la espalda recta y las manos sobre las rodillas. A continuación, el facilitador les indicará que respiren tres veces de

manera profunda (inhalando el aire como si olieran una flor y exhalando el aire como si soplaran una vela).

Procedimiento. Se presentará un cuadro en la pizarra y 8 frases sueltas (4 frases positivas y 4 frases negativas), las cuales tendrán que ser clasificadas por los niños según al grupo que pertenece: positivas o negativas para expresar sus emociones y evitar conflictos. Este cuadro permanecerá en la pizarra durante el resto de la sesión.

Se formarán a los niños en parejas y se le asignará un número (1 o 2) a cada niño. A continuación, se les indicará que todos los número 1 deberán imitar al facilitador A y los número 2 imitarán al facilitador B. El facilitador que está guiando la dinámica le dará las siguientes “órdenes” a los dos facilitadores: Facilitador A, haga una de las técnicas de relajación que hemos aprendido; facilitador B, haga otra técnica de relajación que hemos aprendido; facilitador A, dígale al facilitador B cómo se siente (Yo me siento... porque ...); facilitador B, dígale al facilitador A algo que le incomoda sobre él/ella (No me gusta cuando tú ... porque ...); facilitador A, qué le diría al facilitador B si él está muy furioso y necesita calmarse; facilitador B, cómo le diría al facilitador A que en este momento no desea hablar con él y mejor lo hacen luego.

Mensajes para transmitir. Debemos expresar nuestras emociones sin dañar a otras personas; debemos comunicar a las otras personas lo que nos agrada y lo que nos molesta con un gesto amable y un tono de voz adecuado; cuando nos sentimos muy enojados, lo primero que debemos hacer es calmarnos a través de una de las técnicas de relajación que hemos aprendido, para luego comunicarle a la otra persona lo que nos ha molestado.

Cierre de la sesión. Se le entregará a cada niño un “Crucigrama de emociones”.

2.5. Análisis de datos

El programa estadístico utilizado para obtener los resultados fue el JASP versión 16.1, lo que permitió analizar el cumplimiento de objetivos, comprobar las hipótesis, realizar el análisis descriptivo de la muestra y el análisis inferencial de la variable estudiada.

Primeramente, se realizó la verificación de la normalidad para saber si los datos obtenidos fueron paramétricos o no paramétricos a través del estadístico Shapiro Wilk la cual posee mayor precisión que la comúnmente utilizada Kolmogorov Smirnov para muestras superiores a los 50 participantes (Mohd y Bee, 2011). Al verificar la distribución de datos, se realizó el análisis no paramétrico para comparar medidas repetidas utilizando la prueba de Wilcoxon; y el tamaño del efecto a través del estadístico Rango Biserial.

2.6. Aspectos éticos

El presente estudio estuvo supeditado a los lineamientos especificados en el informe Belmont (1979), es decir que se priorizó la libertad y autonomía de los participantes, el principio de justicia al intervenir a una población vulnerable y beneficencia al ejercer una práctica en pro del bien común. Además se priorizó la confidencialidad de los datos obtenidos de la muestra, aclarando dicha directriz al inicio y final de la aplicación de las pruebas Pre y Post en cada una de las aulas. Como segundo aspecto, se pidió el consentimiento de la Institución Educativa para utilizar los datos recabados para la presente investigación. Además, se consultó la disposición de los estudiantes para participar voluntariamente al inicio de cada sesión, siendo este un factor de inclusión para formar parte de la muestra. Como tercer aspecto, no hubo manipulación de los resultados obtenidos, velando así por la transparencia y objetividad de la investigación.

Capítulo III: Resultados

Tabla N°3

Análisis de normalidad

	Shapiro-Wilk	P-valor
Intrapersonal Pre-Test	0.98	0.06
Intrapersonal Post-Test	0.98	0.04
Interpersonal Pre-Test	0.93	3.02e -5
Interpersonal Post-Test	0.97	0.03

Se verificó la normalidad de las dimensiones intrapersonal e interpersonal de Inteligencia Emocional, utilizando el estadístico de Shapiro-Wilk por demostrar mayor poder que Kolmogorov Smirnov para muestras superiores a los 50 participantes (Mohd y Bee, 2011). Las significancias estadísticas revelan que las dimensiones Intrapersonal Post-Test, Interpersonal Pre-Test e Interpersonal Post-Test poseen un p valor < 0.05 , mientras que la dimensión Intrapersonal Pre-Test poseen un p valor > 0.05 , por lo cual se concluye que la mayoría de los datos no poseen una distribución normal, lo cual permite determinar el uso de los estadísticos no paramétricos para las posteriores comparaciones.

Tabla N°4

Comparaciones con medias repetitivas

Medida 1	Medida 2	W	p	Correlación Rango biserial
Intrapersonal Pre-Test	Intrapersonal Post-Test	752.50	0.05	0.33
Interpersonal Pre-Test	Interpersonal Post-Test	1042.00	3.14e-6	0.77

Se realizó el análisis no paramétrico para comparar medidas repetidas utilizando la prueba de Wilcoxon. Como se puede observar al analizar la medida 1 y medida 2 constituidas por las dimensiones Intrapersonal e Interpersonal de la Inteligencia Emocional, la tabla reporta que existen diferencias significativas en estos componentes: Intrapersonal ($p = 0.05$) e Interpersonal ($p = 3.14e -6$); además, al analizar el tamaño del efecto con el estadístico Rango biserial, los hallazgos reportan que también existe un tamaño del efecto grande en estas dimensiones: Intrapersonal ($r_{bis} = 0.33$) e Interpersonal ($r_{bis} = 0.77$).

Tabla N°5

Análisis descriptivo de los componentes Intrapersonal e Interpersonal de la Inteligencia Emocional pre test – post test

Componente	Media	D.E
Intrapersonal Pre-Test	15.36	3.09
Intrapersonal Post-Test	14.91	2.76
Interpersonal Pre-Test	19.71	3.17
Interpersonal Post-Test	18.30	3.13

Después de realizar las comparaciones de ambas medidas, se pasó a verificar los estadísticos descriptivos donde se puede evidenciar que sí hubo diferencias en los componentes Intrapersonal e Interpersonal antes y después de la aplicación del programa “Juntos somos más”.

La interpretación cualitativa de las medias indica que se conservan los niveles promedios en el componente intrapersonal pre-test y post-test; asimismo se conservan los niveles promedios en el componente interpersonal pre-test y post-test. Estos niveles fueron determinados luego de la conversión de los puntajes directos obtenidos hacia puntajes escalares.

Capítulo IV: Discusión de resultados

El objetivo principal del presente trabajo fue determinar si el programa “Juntos somos más” incrementaba los niveles de los componentes Intrapersonal e Interpersonal de Inteligencia Emocional en una población escolar; lo cual se vería reflejado en la diferencia significativa entre los puntajes de las pruebas Pre-Test y Post-test. Ambas pruebas fueron aplicadas a 112 estudiantes de tercer y cuarto grado de primaria, obteniéndose diferencias significativas, así como un tamaño del efecto grande en ambos componentes, pero manteniendo el nivel promedio en cada escala al interpretar estos resultados.

Se considera importante señalar que el programa “Juntos somos más” abarcó los dos primeros componentes (Intrapersonal e Interpersonal) de Inteligencia Emocional según la teoría de Bar-On debido a que las señaladas habilidades corresponden a competencias emocionales básicas; es decir, que su adecuado y sólido desarrollo previo es necesario para poder desarrollar competencias emocionales más complejas en un futuro (Ambrona et al., 2012). Además, según la percepción de docentes y estudiantes, la violencia dentro del aula se presenta a nivel interpersonal y colectivo, resaltando la burla entre pares como el medio más usado (Truco e Inostroza, 2017), situación que evidentemente se replica en la Institución Educativa donde se trabajó la presente investigación, por lo que esta buscaba atacar un problema prioritario en el contexto. Adicionalmente, la escuela, y en especial el curso de Tutoría, son espacios donde los docentes pueden identificar las características de cada estudiante como su autoestima, autoconcepto y autoconocimiento con el objetivo de brindarles herramientas (estrategias y/o recursos) adaptadas a sus necesidades que les permitan desarrollar la autorregulación e inteligencia emocional, por lo tanto, los programas que se realicen en este sentido deben basarse en la teoría de Inteligencia Emocional (Trujillo, 2018).

Respecto al componente Intrapersonal, en la evaluación Pre-Test se refleja que la mayoría de los participantes se ubicaron en un nivel promedio (Tabla N°5); es decir, los estudiantes logran comprender las emociones que experimentan y son capaces de expresar sus necesidades. Estos resultados concuerdan con los obtenidos por González (2019), Moreno (2019), Manrique (2012) y Castellano (2010), donde más de la mitad de los estudiantes evaluados (alumnos del nivel primaria de Instituciones educativas estatales del distrito de Ventanilla) se ubican en el nivel promedio en esta misma escala, lo que denota que en diversos colegios del distrito de Ventanilla se presentan estos resultados en evaluaciones iniciales de la variable.

Al finalizar el programa “Juntos somos más”, los participantes mantuvieron un nivel promedio en este componente, además, mostraron diferencia significativa en los resultados y un tamaño del efecto grande (Tabla N°4), situación opuesta a la reflejada en investigaciones similares a la presente: Ambrona et al. (2012) logró obtener puntajes significativamente superiores al finalizar la aplicación de un programa breve de educación emocional, resaltando que el aprendizaje cooperativo en este proceso resulta ser un factor protector ante la competitividad del mismo contexto; sin embargo, el programa “Juntos somos más” no pudo incluirlo dentro de su metodología, ya que la presencia de comportamientos violentos dentro de las aulas no permitió que exista un sistema de interacciones mayores entre los participantes pues, al intentarlo, se evidenció continuos golpes y burlas entre los alumnos, los cuales los consideraban como “un juego”. Además, las limitaciones de tiempo al desarrollar las sesiones influenciaron en los resultados, pues las intervenciones enfocadas en la educación emocional deben ser continuas y permanentes, y presentar un entrenamiento adecuado y constante para lograr el desarrollo de las capacidades básicas (Wreewall et al., 2006, citado por Ambrona et al., 2012), dificultad que no pudo controlar el programa “Juntos somos más” debido a que contó con limitados minutos y

semanas para desarrollar las sesiones sin interrupción de otras actividades realizadas por la Institución Educativa u otras organizaciones presentes en la misma. Asimismo, el trabajo en referencia también menciona que la presencia de un grupo control puede facilitar el control de variables (como comportamientos de deseabilidad social en la muestra) y permitir una evaluación más clara del programa; sin embargo, la presente investigación no pudo seguir este tipo de evaluación, ya que, al formar parte del Plan Anual de Tutoría del colegio, debía brindar la opción de participar a todos los estudiantes de los grados con los que se trabajó y, aquellos alumnos que no fueron parte de la muestra, no sumaban una cantidad representativa ni equivalente para formar parte de un grupo control.

Respecto al componente Interpersonal, los participantes se ubicaron en el nivel promedio (Tabla N°5) al iniciar el programa; es decir, los estudiantes logran comprender y respetar las emociones de otras personas, denotando empatía. Estos resultados fueron obtenidos también en investigaciones realizadas por Gonzáles (2019), Moreno (2019), Manrique (2012) y Castellano (2010), donde, al igual que “Juntos somos más”, se evaluó a estudiantes del nivel primaria de instituciones educativas estatales del distrito de Ventanilla.

Así mismo, en el presente estudio, los resultados de la evaluación Post-Test del componente Interpersonal mostraron una ligera disminución, pero manteniendo el nivel promedio en este componente (Tabla N°5) con diferencia significativa y un tamaño del efecto grande (Tabla N°4). Estos resultados se muestran contradictorios a los obtenidos por Astto (2019), quien logró incrementar los niveles de inteligencia interpersonal en la muestra estudiada, resaltando que la presencia de un psicólogo permanente en las Instituciones Educativas encargado de realizar programas de prevención en temas importantes como la inteligencia emocional y habilidades sociales, resulta ser influyente para el desarrollo emocional, relaciones interpersonales

satisfactorias y empatía de los estudiantes; sin embargo, en la Institución Educativa donde se desarrolló la presente investigación, no existía un psicólogo a cargo de manera permanente, sino un profesional de esta materia enviado por el Ministerio de Educación que asistía tres días a la semana y priorizaba sus funciones de consejería psicológica a estudiantes y padres de familia en sus limitadas horas de trabajo y considerando el gran volumen de estudiantes en el colegio en mención, lo que evita un adecuado abordaje de prevención de las relaciones interpersonales violentas entre pares en los estudiantes. Además, Astto (2019) desarrolló la evaluación de su programa de intervención a través de un grupo experimental y contempló 12 sesiones para promover los mismos componentes priorizados en “Juntos somos más”, lo que resultó ser ventajoso para la obtención de sus resultados favorables.

Los resultados cuantitativos obtenidos en la evaluación inicial del programa “Juntos somos más” no reflejan la realidad observada por la autora ni los reportes verbales manifestados por los docentes y actores claves en la Institución Educativa; esta situación resulta ser muy común en los estudios realizados referentes a las relaciones interpersonales violentas entre los estudiantes, pues la percepción que tienen sobre el problema suele ser menor que la declarada por otros actores involucrados (Truco e Inostroza, 2017). Además, se esperaba que la metodología utilizada por el programa logre los resultados pertinentes al finalizarlo para aceptar la hipótesis de investigación; sin embargo, no fue posible. Frente a ello, se realizó un análisis de las diferentes variables no controlables que pudieron haber influido en los resultados y desarrollo de “Juntos somos más”, logrando identificarlas a nivel personal, familiar, escolar y social.

En el nivel personal, se observó la presencia de deseabilidad social en los participantes en dos aspectos: Fernández y Extremera (2005) afirman que, al realizar evaluaciones psicométricas a través de cuestionarios que involucren el autoinforme, existirá un sesgo que ocurre al responder

de manera individual a un cuestionario, negándose características personales negativas y atribuyéndose características positivas con el objetivo de evitar la desaprobación social y vivir en “armonía” con otros (Domínguez et al, 2012), lo que se pudo apreciar en la muestra de la presente investigación pues, al realizar la evaluación inicial, los participantes recién conocían al equipo de psicólogos internos a cargo, mientras que al finalizar el programa, ya existía un acercamiento rutinario con los mismos. Por otro lado, bajo un enfoque de mayor trascendencia, la presencia de deseabilidad social refleja una necesidad de aprobación social, convirtiéndose en una característica de personalidad presente en entornos donde se existen comportamientos de rechazo (Domínguez et al, 2012), esto pudo observarse en las aulas de clase participantes, donde los estudiantes solían reírse y evitar relacionarse con aquellos alumnos que no seguían los comportamientos del grupo, realidad que podría presentarse no solo en el colegio donde se trabajó la presente investigación, sino también en la Ciudadela de Pachacútec en general, pues es un entorno que presenta los comportamientos señalados en contextos familiares y escolares frecuentemente, representando una característica social del lugar. Adicionalmente, la teoría de Goleman (1995, citado por Borja y Luzuriaga, 2010; Gonzales y Villanueva, 2014, citado por Trujillo, 2018) afirma que a lo largo de la educación primaria los niños atraviesan por una etapa de transición emocional; es decir, empiezan a desarrollar capacidades como autoconocimiento emocional, manejo de emociones, empatía y manejo de las relaciones interpersonales, las cuales no se desarrollan de manera lineal sino fluctúan como parte del propio proceso de desarrollo, por lo que la edad cronológica de la población estudiada en la presente investigación resulta ser un factor determinante en los resultados obtenidos en la evaluación del Post-test.

En el aspecto familiar, Izard (2002) menciona, en su Principio 6, que no proporcionar una comunicación emocional temprana podría generar deprivación emocional, lo que se vio reflejado

en la presente investigación pues, según información obtenida a través de la entrevista realizada a una representante de la Comisaría del sector, en Pachacútec predomina un estilo de crianza autoritario: los padres y madres suelen imponer órdenes y ser poco afectuosos con sus hijos, afirmación que fue corroborada con una encuesta realizada a estudiantes del nivel secundario (la mayoría de ellos tenía hermanos menores en el nivel primario en la misma Institución Educativa), donde más de la mitad de los encuestados respondió que sus padres suelen no demostrar su cariño y establecer reglas a través del autoritarismo, lo que refleja la falta de desarrollo de competencias emocionales en ellos y, por lo tanto, limitaciones al intentar desarrollarlas en sus hijos. Así mismo, resulta de vital importancia la participación de la familia estimulando el desarrollo de la inteligencia emocional en los niños (Lizano y Umaña, 2008, citado por Oliveros y Pacheco, 2018), ya que una inadecuada dinámica familiar liderada por los progenitores, así como falta de estimulación de capacidades de regulación emocional en la familia, podría desencadenar vulnerabilidad en el proceso de desarrollo emocional (Viloria, 2005), lo que se evidenció durante la presente investigación, ya que los padres y madres de familia de los participantes no contaban con los conocimientos sobre estrategias necesarias para este fin, por lo que no se los participantes no pudieron reforzar y/o complementar los conocimientos adquiridos en las sesiones del programa “Juntos somos más” en algún entorno diferente al escolar.

En el aspecto escolar, se pudo corroborar que los estudiantes no han participado de programas de educación emocional anteriormente, por lo que “Juntos somos más” resulta ser el primer acercamiento de los participantes con la educación emocional, lo que significó un gran reto para el programa, pero necesario para el desarrollo emocional de los estudiantes participantes. Esta realidad significa que los estudiantes no contaban con saberes previos en este ámbito, dificultando la ejecución del programa (Izard, 2002). Por otro lado, los resultados de esta investigación podrían

explicarse también a través de la naturalización de comportamientos agresivos entre los estudiantes, los cuales no son percibidos por ellos mismos debido a que durante su crecimiento han sido testigos de la aceptación de estos comportamientos a nivel familiar y social, por lo que ha sido una “regla cultural” aprendida; así mismo, suele existir un pacto de silencio implícito entre agresor y agredido en el aula, lo que dificulta la toma de conciencia y aceptación del problema (Gumpe y Meadan, 2000; Cerezo, 2006, citado por Truco e Inostroza, 2017). Esta realidad pudo reflejarse en la dificultad que tenían los participantes para reconocer, durante las técnicas empleadas en las sesiones, aquellas conductas que se mostraban como una inadecuada manera de expresar las emociones y la dificultad al aplicar las técnicas aprendidas en momentos diferentes a las sesiones de “Juntos somos más” sin sentirse juzgados. Además, es importante señalar que la realidad de la educación primaria en nuestro contexto no contribuye con el desarrollo emocional de los niños, ya que se encuentra limitado, en su mayoría, al plano lógico matemático y lingüístico (Borja y Luzuriaga, 2010; Oliveros y Pacheco, 2018), brindando limitados recursos humanos y de tiempo para este fin.

Se considera relevante recalcar que hubo limitaciones no previstas durante la planificación del programa “Juntos somos más” debido a que se evidenció una falta de priorización de desarrollo de habilidades blandas en los estudiantes por parte de los docentes y rutina alterada de la Institución Educativa por ser un colegio piloto en la zona (colegio donde se aplica el piloto de iniciativas por parte del Ministerio de Educación para ser evaluadas y replicadas en las Instituciones del distrito y provincia) resultando ser un factor determinante que impidió lograr los efectos esperados al finalizar el programa. Además, el contexto en el que se desarrollan los participantes corresponde a una comunidad caracterizada por la delincuencia y consumo de drogas, lo que significa un factor de riesgo para el aprendizaje y desarrollo emocional de los mismos (Bisquera, 2003). Adicionales

limitaciones que se presentaron durante el desarrollo del programa “Juntos Somos Más” fueron la ausencia de un grupo control, ya que la Institución Educativa manifestó que, al ser este un programa considerado dentro del Plan anual de Tutoría, debía aplicarse en todas las aulas, además, al ser un primer piloto, solo se realizaron sesiones destinadas a desarrollar solo los componentes Intrapersonal e Interpersonal.

Luego de haber ejecutado y evaluado el primer piloto del programa “Juntos somos más”, se recomienda realizar la programación de las sesiones a desarrollar de manera mensual, pues suelen aparecer eventos fortuitos durante el año que exigen su reprogramación, así como destinar mayor tiempo al desarrollo de cada capacidad de la inteligencia emocional (mínimamente, 6 sesiones para cada una) para asegurar la sostenibilidad de las capacidades adquiridas en el programa.

Además, se sugiere desarrollar programas de educación emocional en la población desde los primeros años de la educación primaria ya que es necesario que el entrenamiento en estas habilidades sea constante durante toda la etapa de transición emocional; tener un enfoque preventivo ante las relaciones interpersonales violentas y desarrollar intervenciones promoviendo la inteligencia emocional entre los padres y madres de familia, donde se trabajen técnicas para desarrollarla a nivel personal y se enseñen estrategias para estimularla en sus hijos e hijas, así como incluir actividades donde se involucre al docente y este asuma un rol activo, con el fin de promover el compromiso con la intervención y esta pueda lograr los resultados significativos esperados, incluyendo la obtención de mayores niveles de rapport y vínculo entre los facilitadores y la población objetivo.

Por otro lado, se recomienda también complementar la evaluación de los programas de intervención con técnicas cualitativas (grupos focales, fichas de observación, etc.) y que involucre

la percepción de actores claves (docentes tutores, padres y madres de familia), adicionalmente a realizar una reevaluación de los estudiantes que participarán activamente en las siguientes intervenciones del programa “Juntos somos más” dentro de los siguientes 3 años de haberlo culminado, con la finalidad de medir el nivel de impacto del programa a mediano plazo y la sostenibilidad de las capacidades desarrolladas, y replicar el programa “Juntos somos más” en la población objetivo con una mayor muestra, asegurando el control de variables que puedan amenazar la validez interna y confiabilidad del programa identificadas en el presente estudio de caso o replicar el programa en poblaciones con menor amenazas de vulnerabilidad con el objetivo de reconocer las limitaciones propias de la metodología utilizada en “Juntos somos más”.

Metodológicamente se recomienda realizar estudios experimentales puros que garantizan mayor control de las variables extrañas e intervinientes, sumado a ello los estudios longitudinales también serían una opción para conocer el comportamiento de la variable intervenida a mediano y largo plazo.

Conclusiones

No se confirma la hipótesis de investigación al no incrementar los niveles de los componentes intrapersonal e interpersonal de la inteligencia emocional tras la aplicación del programa “Juntos somos más” en niños de tercer y cuarto grado de primaria de una institución educativa de Pachacútec, distrito de Ventanilla, 2019.

El componente intrapersonal de la inteligencia emocional tuvo un nivel promedio antes de la aplicación del programa “Juntos somos más” en niños de tercer y cuarto de primaria de una institución educativa de Pachacútec, distrito de Ventanilla, 2019.

El componente intrapersonal de la inteligencia emocional tuvo un nivel promedio después de la aplicación del programa “Juntos somos más” en niños de tercer y cuarto de primaria de una institución educativa de Pachacútec, distrito de Ventanilla, 2019.

El componente interpersonal de la inteligencia emocional tuvo un nivel promedio antes de la aplicación del programa “Juntos somos más” en niños de tercer y cuarto de primaria de una institución educativa de Pachacútec, distrito de Ventanilla, 2019.

El componente interpersonal de la inteligencia emocional tuvo un nivel promedio después de la aplicación del programa “Juntos somos más” en niños de tercer y cuarto de primaria de una institución educativa de Pachacútec, distrito de Ventanilla, 2019.

Referencias

- Ambroña, T.; López, B. y Márquez, M. (2012). Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional de niños de educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. 23(1), p-29-p.49.
<https://www.redalyc.org/pdf/3382/338230790005.pdf>
- Asto, I. (2019). Programa CONSTRUYO T para el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes de una institución educativa de Huamachuco, 2019 [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo].
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/39094/asto_pi.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Aste, R. y Valdivia, C. (2018). Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de primaria de la Institución Educativa N°2094 Inca Pachacútec de Lima [Tesis de Licenciatura, Universidad Tecnológica del Perú].
<https://repositorio.utesup.edu.pe/bitstream/UTELESUP/635/1/ASTTE%20TAPIA%20ROSSANA%20MARIA-VALDIVIA%20CARHUAS%20CARINA.pdf>
- Bardales, O.; Salas, M. (2019). Centro de atención residencial para niños, niñas y adolescentes en estado de abandono en Pachacutec – Ventanilla.
http://repositorio.urp.edu.pe/xmlui/bitstream/handle/URP/2666/T030_44137445_T%20%20SALAS%20GALINDO%20MELISSA%20SHIRLEY.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Bar-On, T. y Parker, J. (2018). EQi: YV. Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-on: versión para jóvenes. Madrid: TEA Ediciones.

http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/BarOn_extracto-web.pdf

Bisquera, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), pp. 7-43.

<file:///C:/Users/Andrea%20Servan/Downloads/99071->

<Texto%20del%20art%C3%ADculo-397691-1-10-20100316.pdf>

Borja, D. y Luzuriaga, D. (2010). Importancia de considerar las inteligencias intrapersonal e interpersonal en el desarrollo integral de los niños y niñas en etapa escolar [Tesis de Licenciatura, Universidad de Cuenca].

<http://dspace.ucuenca.edu.ec/bitstream/123456789/2306/1/tps608.pdf>

Borja, D. y Luzuriaga, D. (2010). *La importancia de considerar las inteligencias intrapersonal e interpersonal en el desarrollo integral de los niños y niñas en la etapa escolar* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Cuenca]. Repositorio institucional – Universidad de Cuenca.

Castillo, J. (2020). Efectividad del programa DAPDIE para mejorar el nivel de inteligencia emocional en niños de 10 a 13 años de una Institución Educativa Nacional del distrito de Indiana, departamento de Loreto, Perú. [Tesis de Licenciatura, Universidad Peruana Unión].

https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12840/3240/Julio_Tesis_Licenciatura_2020.pdf?sequence=4&isAllowed=y

- Coppo, D. (2019). Diseño de un programa de educación emocional para alumnos de sexto grado en una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana. [Tesis de Licenciatura, Universidad de Lima]. https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/8677/Coppo_Escobedo_Daniela_Alessandra.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Domínguez, A. et al. (2012). La Deseabilidad Social Revalorada: Más que una Distorsión, una Necesidad de Aprobación Social. *Acta de investigación psicológica*. 2(3), pp. 808 – pp. 824. <http://www.scielo.org.mx/pdf/aip/v2n3/v2n3a5.pdf>
- Estadística de la Calidad Educativa. (Sin fecha). Ficha de datos I.E. 5142 Virgen de Guadalupe [Tabla]. http://escale.minedu.gob.pe/PadronWeb/info/ce?cod_mod=1364967&anexo=0
- Fernández, A.; Montero, I. (2016). Aportes para la educación de Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 14(1), p.53-p.66. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n1/v14n1a03.pdf>
- Fernández, P. y 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), p.63-p.93. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Fernández-Martínez, A. y Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia Emocional desde la Educación Infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), pp. 53-66. [Aportes de la educación a la inteligencia emocional.pdf](#)

Formas de desarrollar la inteligencia intrapersonal en niños. (2022, 01 de marzo). TEKMAN.

<https://www.tekmaneducation.com/blog/inteligencia-intrapersonal/>

Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional.* Estados Unidos: Kairós.

<http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Inteligencia%20Emocional%20%20Daniel%20Goleman.pdf>

Guil, R.; Maestre, J.; Gil-Olarte, P., De La Torre, G. y Zayas, A. (2018). Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia: una guía para la intervención. *Pontificia Universidad Javeriana.* 17(4).

<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-4.diep>

Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta,* Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill

Education. <https://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/?p=2612>

Informe Belmont. *Principios éticos y directrices para la protección de sujetos humanos de investigación,* pp.1 – pp.13. <https://cutt.ly/fRH6aND>

Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2016). Crecimiento económico, población, características sociales y seguridad ciudadana en la Provincia Constitucional del Callao.

Instituto Nacional de Estadística e Informática.

https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1339/index.html

Izard, C. (2002). Translating emotion theory and research into preventative interventions.

Psychological Bulletin, 128(1), p.796-p.824. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.128.5.796>

- Kusi Warma (2015). *Fortalecimiento de los derechos del niño y el adolescente en nueve comunidades de Pachacútec-Perú*. http://kusiwarma.org.pe/br/wp-content/uploads/2017/03/PUBLICACION_SISTEMATIZACION_KUSIWARMA.pdf
- Mohd, N. y Bee, Y. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*. 2(1), p.21-p.33.
- Moreno, N. (2019). *Inteligencia emocional en estudiantes de segundo grado de primaria de una Institución Educativa pública de Ventanilla-Callao* [Tesis de Maestría, Universidad San Ignacio de Loyola].
<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/dc7858d4-acd8-4b3c-8e12-7a3701c29c06/content>
- Muñoz, L. (2020). La inteligencia emocional a través del programa DIE. Una propuesta de intervención en un aula de educación primaria. [Tesis de Licenciatura, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/45255/TFG-L2691.pdf?sequence=1>
- Oliveros, M. y Pacheco, D. (2018). *Educación emocional: una propuesta de intervención en educación infantil* [Tesis de Bachiller, Universidad de Valladolid].
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/32980/TFG-L2180.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pedraglio, C. (2019). *Inteligencia emocional y resiliencia en niños de 10 y 11 años de dos instituciones educativas estatales de Lima* [Tesis de Licenciatura, Universidad de Lima].

[https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/8800/Pedraglio_de_Cossio_Chiera_In%
c3%a9s.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/8800/Pedraglio_de_Cossio_Chiera_In%c3%a9s.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Pedraza, M. (2017). *Competencias emocionales y rendimiento académico Centros de Educación Primaria de la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional* [Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura]. [Competencias emocionales y rendimiento académico en Centros de Educación Primaria de la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional \(unex.es\)](https://www.unex.es)

Sarrionandia, A. y Garaigordobil, M. (2017). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(1), pp. 110-118. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v49n2/0120-0534-rlps-49-02-00110.pdf>

Tejeda, A. y Rodríguez, L. (2011). Programa para estimular el Cociente O Inteligencia Emocional en Niños de 10 a 13 años de edad cronológica. [Tesis de Licenciatura, Universidad San Carlos de Guatemala]. <http://www.repositorio.usac.edu.gt/11364/1/13%20T%281854%29.pdf>

Truco, D. e Inostroza, P. (2017). Las violencias en el espacio escolar. Comisión económica para América Latina y el Caribe. https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/41068/S1700122_es.pdf

Trujillo, F. (2018). *La inteligencia intrapersonal como medio para el desarrollo adecuado del autoconcepto, autoconocimiento y la autoestima en el estudiante de Educación Primaria* [Tesis de Bachiller, Pontificia Universidad Católica del Perú] – Repositorio institucional Pontificia Universidad Católica del Perú.

https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/16207/TRUJILLO_BAUTISTA_FRANCIS_MAGDALENA.pdf?sequence=5

Trujillo, F. (2020). Desarrollo de la inteligencia intrapersonal en la educación básica [Tesis de Maestría, Universidad Andina Simón Bolívar Sede Ecuador].

<https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7283/1/T3167-MINE-Trujillo-Desarrollo.pdf>

Trujillo, M. y Rivas, L. (2005). Orígenes, evolución y modelos de Inteligencia Emocional.

INNOVAR, revista de ciencias administrativas y sociales.

<http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v15n25/v15n25a01.pdf>

Ugarriza, N. y Pajares, L. (2005). Adaptación y estandarización del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn – ICE NA en niños y adolescentes muestra de Lima Metropolitana.

https://www.academia.edu/36406153/Manual_Baron_Ice_Na

Ugarriza, N. y 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*. 1(8), p.11-p.58.

<https://www.redalyc.org/pdf/1471/147112816001.pdf>

Vallejos, A. (2017). *La falta de educación emocional en los niños del Centro de Atención Residencial Mahanaim* [Tesis de Licenciatura, Universidad San Ignacio de Loyola].

http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/USIL/2893/1/2017_Vallejos_La-falta-de-educacion-emocional.pdf

Viloria, C. (2005). La educación emocional en edades tempranas y el interés de su aplicación en la escuela. Programas de educación emocional, nuevo reto en la formación de los

profesores. *IOS-Tendencias psicopedagógicas*, pp. 107-123. [Educación emocional en edades tempranas.pdf](#)

Yucra, M. (2017). Inteligencia emocional, autoestima y rendimiento académico en estudiantes de una institución educativa pública de Santiago de Surco [Tesis de Licenciatura, Universidad Autónoma del Perú]. <http://repositorio.autonoma.edu.pe/bitstream/AUTONOMA/411/3/YUCRA%20SERPA%20%20MYRIAM.pdf>

Anexos

Inventario Emocional Baron Ice: NA Abreviada

Nombre: _____

Edad: _____ Aula: _____ Sexo: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES

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

1. Muy rara vez
2. Rara vez
3. A menudo
4. Muy a menudo

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas **LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES**. Elige una, y sólo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA (X) sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es “Rara vez”, haz un ASPA (X) sobre el número 2 en la misma línea de la oración.

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1	Me importa lo que les sucede a las personas.				
2	Me es fácil decirle a la gente cómo me siento.				
3	Me gustan todas las personas que conozco.				

4	Soy capaz de respetar a los demás.				
5	Me molesto demasiado de cualquier cosa.				
6	Puedo hablar fácilmente de mis sentimientos.				
7	Pienso bien de todas las personas.				
8	Peleo con la gente.				
9	Tengo mal genio.				
10	Puedo comprender preguntas difíciles.				
11	Nada me molesta.				
12	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.				
13	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.				
14	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.				
15	Debo decir siempre la verdad.				
16	Puedo tener muchas maneras de responder a una pregunta difícil, cuando yo quiero.				

17	Me molesto fácilmente.				
18	Me agrada hacer cosas para los demás.				
19	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.				
20	Piensa que soy el (la) mejor en todo lo que hago.				
21	Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento.				
22	Cuando respondo preguntas difíciles, trato de pensar en muchas soluciones.				
23	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.				
24	Soy bueno (a) resolviendo problemas.				
25	No tengo días malos.				
26	Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.				
27	Me disgusto fácilmente.				
28	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.				

29	Cuando me molesto, actúo sin pensar.				
30	Sé cuando la gente está molesta aún cuando no dicen nada.				



CONSTANCIA DE PRÁCTICAS PRE PROFESIONALES

**El que suscribe Presidente del Consejo Directivo del Instituto
de Promoción de la Mujer Infancia y Familia "IPROMIF"**

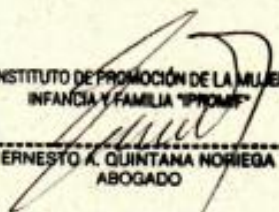
CERTIFICA:

Que, la **Srta. Andrea Antonella SERVAN TORREJON**, identificada con **DNI N° 74085193**, de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad de San Martín de Porres (USMP), (Código de Matricula 2015103778), ha realizado sus prácticas pre-profesionales en el área social comunitaria en nuestra institución durante el periodo de **01MARZO2019** hasta **28FEBRERO2020**, demostrando responsabilidad y conocimiento, en las labores que le fueron encomendadas.

Se expide la presente constancia de Prácticas pre-profesionales a solicitud de la parte interesada

Lima 14 de Octubre del 2020



INSTITUTO DE PROMOCIÓN DE LA MUJER
INFANCIA Y FAMILIA "IPROMIF"

ERNESTO A. QUINTANA NORIEGA
ABOGADO