

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN
Enrique Guzmán y Valle
ALMA MÁTER DEL MAGISTERIO NACIONAL

ESCUELA DE POSGRADO



Tesis

Inteligencia Emocional, Autoconcepto y Autoeficacia en Estudiantes de una

Universidad Pública. Lima, 2018

Presentada por

Daniel Bernardo CANTO ESPINOZA

ASESOR

Luis Magno BARRIOS TINOCO

Para optar al Grado Académico de

Doctor en Ciencias de la Educación

Lima – Perú

2020

**Inteligencia Emocional, Autoconcepto y Autoeficacia en Estudiantes de una
Universidad Pública. Lima, 2018**

A toda mi familia, quienes me motivan, apoyan y acompañan en momentos muy importantes de mi vida, en sueños y proyectos como este.

Con el amor, admiración y respeto que siempre siento por cada uno de ellos.

Reconocimientos

En agradecimiento pleno a las personas quienes me brindaron la oportunidad de realizar mi trabajo de Tesis.

Asimismo, a mis estimados amigos y asesores quienes me apoyaron a lo largo del trabajo de investigación.

Tabla de Contenidos

Título	ii
Dedicatoria	iii
Reconocimientos	iv
Tabla de Contenidos	v
Lista de Tablas	viii
Lista de Figuras	x
Resumen	xi
Abstract	xii
Introducción	xiii
Capítulo I. Planteamiento del Problema	1
1.1 Determinación del Problema	1
1.2 Formulación del Problema	5
1.2.1. Problema General	5
1.2.2. Problemas Específicos	5
1.3 Objetivos	5
1.3.1. Objetivo General	5
1.3.2. Objetivos Específicos	5
1.4 Importancia y Alcances de la Investigación	6
1.5 Limitaciones de la Investigación	7
Capítulo II. Marco Teórico	8
2.1 Antecedentes de la Investigación	8
2.1.1. Antecedentes Nacionales	8
2.1.2. Antecedentes Internacionales	12
2.2 Bases Teóricas	16

2.2.1. Inteligencia Emocional.	16
2.2.2. Autoconcepto.	27
2.2.3. Autoeficacia.	37
2.3 Definición de Términos Básicos	43
Capítulo III. Hipótesis y Variables	45
3.1 Hipótesis	45
3.1.1. Hipótesis General	45
3.1.2. Hipótesis Especificas	45
3.2 Variables	45
3.3 Operacionalización de Variables	46
Capítulo IV. Metodología	48
4.1 Enfoque de la Investigación	48
4.2 Tipo de Investigación	48
4.3 Diseño de Investigación	48
4.4. Método	49
4.5 Población y Muestra	50
4.6 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información	50
4.7 Tratamiento Estadístico	52
Capítulo V. Resultados	54
5.1. Validez y Confiabilidad de los Instrumentos	54
5.2. Presentación y Análisis de Resultados	59
5.3. Discusión de Resultados	64
Conclusiones	74
Recomendaciones	75
Referencias	76

Apéndices	82
Apéndice A. Matriz de Consistencia	83
Apéndice B. Cuestionario sobre Inteligencia Emocional	85
Apéndice C. Cuestionario sobre Autoconcepto	89
Apéndice D. Cuestionario sobre Autoeficacia	92
Apéndice E. Fichas Técnicas	94
Apéndice F. Juicio de Expertos	96

Lista de Tablas

Tabla 1. Operacionalización de la variable Inteligencia emocional	46
Tabla 2. Operacionalización de la variable Autoconcepto	47
Tabla 3. Operacionalización de la variable Inteligencia emocional	47
Tabla 4. Valores de los niveles de validez	54
Tabla 5. Nivel de validez del cuestionario sobre inteligencia emocional, según el juicio de expertos	55
Tabla 6. Nivel de validez del cuestionario sobre autoconcepto, según el juicio de expertos	55
Tabla 7. Nivel de validez del cuestionario sobre autoeficacia, según el juicio de expertos	56
Tabla 8. Valores de los niveles de confiabilidad	57
Tabla 9. Resumen del procesamiento de los casos de inteligencia emocional	57
Tabla 10. Estadísticos de fiabilidad	57
Tabla 11. Resumen del procesamiento de los casos de autoconcepto	58
Tabla 12. Estadísticos de fiabilidad	58
Tabla 13. Resumen del procesamiento de los casos de autoeficacia	58
Tabla 14. Estadísticos de fiabilidad	59
Tabla 15. Distribución de la muestra, según nivel asignado a la variable inteligencia emocional.	59
Tabla 16. Distribución de la muestra, según nivel asignado a la variable autoconcepto	60
Tabla 17. Distribución de la muestra, según nivel asignado a la variable autoeficacia.	60

Tabla 18. Correlación entre las variables inteligencia emocional versus autoconcepto	62
Tabla 19. Correlación entre las variables inteligencia emocional versus autoeficacia	63
Tabla 20. Correlación entre las variables autoconcepto versus autoeficacia	64

Lista de Figuras

Figuras 1. Diseño de investigación	49
------------------------------------	----

Resumen

El presente estudio de investigación tuvo como objetivo central establecer la relación que existe entre la inteligencia emocional, autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018. El estudio desarrolló un enfoque de investigación cuantitativo, de tipo sustantivo o de base, con diseño descriptivo – correlacional y método hipotético deductivo. La muestra se definió a través del tipo de muestreo no probabilístico, intencionado y censal, conformándose con 53 estudiantes. La técnica utilizada fue la encuesta y como instrumentos se tomó en cuenta el cuestionario sobre inteligencia emocional, cuestionario sobre autoconcepto e inventario de autoeficacia. Los datos estadísticos fueron procesados a través del programa SPSS en su última versión. Las conclusiones a las cuales se arribó, son las siguientes: Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y autoconcepto, inteligencia emocional y autoeficacia y autoconcepto y autoeficacia, en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, Autoconcepto y Autoeficacia.

Abstract

The main objective of this research study was to establish the relationship between emotional intelligence, self-concept and self-efficacy in students of a public university. Lima, 2018. The study developed a quantitative, substantive or basic research approach, with descriptive - correlational design and deductive hypothetical method. The sample was defined through the type of non-probabilistic, intentional and census sampling, conforming to 53 students. The technique used was the survey and as instruments the emotional intelligence questionnaire, self-concept questionnaire and self-efficacy inventory were taken into account. The statistical data were processed through the SPSS program in its latest version. The conclusions reached were the following: There is a significant relationship between emotional intelligence and self-concept, emotional intelligence and self-efficacy and self-concept and self-efficacy in students of a public university. Lima, 2018.

Keywords: Emotional intelligence, self-concept and self-efficacy.

Introducción

Estudiosos y científicos sociales y del campo de la psicología, en estas últimas dos décadas, se preocupan por establecer estudios en el campo educacional específicamente en el área de la llamada educación socio afectiva emocional, como es el caso de los constructos inteligencia emocional, autoconcepto y autoeficacia.

Durante el proceso del desarrollo del ciclo vital, que incluye el crecimiento y maduración de las personas, en las etapas de la adolescencia y la juventud; existe una variada gama de factores, en relación con lo personal, la formación integral y la afirmación de la identidad e independencia; que los ponen en la condición adecuada para asumir el rol que les corresponde.

De allí la necesidad de entender que tanto el colegio como las instituciones de educación superior deben asumir el compromiso de promover situaciones que posibiliten el desarrollo de la dimensión socio afectiva, comprendiendo que la formación integral del estudiante, involucra las dimensiones cognitivas, socioafectivas y éticas morales.

Es preciso advertir que en la adolescencia y en la juventud, las relaciones interpersonales y la participación activa proactiva, vienen a constituir las particularidades y características de esta etapa, siempre están prestos para la búsqueda de la consistencia social y el desarrollo de la comunidad; observándose de manera continua las acciones de los adolescentes quienes tienen diversas representaciones y devienen de diversas culturas, con sus respectivas cuotas de timidez, sagacidad, o intrepidez; las cuales suelen presentarse de acuerdo al psiquismo individual de cada adolescente.

La formación del psiquismo individual de cada adolescente y joven, va a depender de las circunstancias y de las experiencias de vida que tengan cada uno de ellos; sin embargo, para la forma de vida escolar esto resulta favorable cuando están compenetrados

para la actividad de aprendizaje, aunque es necesario indicar que resulta muy perjudicial cuando existe discrepancia entre los grupos y de los mismos adolescentes.

Si consideramos que en la gama de relaciones interpersonales se dan situaciones en las que algunas personas de alto nivel de desarrollo intelectual no tienen éxito en la vida, padecen dificultades para adaptarse y enfrentar demandas y presiones del medio (Bar-On, 1997, citado en Ugarriza, 2001), la existencia de personas emocionalmente inteligentes, con habilidades para percibir sus emociones, expresarlas y utilizarlas para regular su propio comportamiento y favorecer su crecimiento emocional e intelectual, con una mejor adaptación ante las demandas y presiones del medio, trae por tierra lo sostenido durante décadas sobre la irracionalidad de las emociones y su inmutabilidad.

En ese sentido, es necesario considerar que la inteligencia emocional, así como, el autoconcepto y la autoeficacia, son constructos teóricos sumamente importantes en el quehacer educativo, especialmente en el nivel superior, que es el núcleo donde se desarrolla y forma la sociedad académica y profesional del país; es preciso acotar que los estudiantes que desarrollen adecuadamente su inteligencia emocional, su autoconcepto y sean autoeficaces, serán capaces y competentes en el ámbito personal, profesional y académico.

Si tenemos en cuenta las variadas situaciones que se presentan en la vida académica de la educación superior, a nivel social, psicológico, pedagógico y académico; percibimos la necesidad del uso de la inteligencia emocional, del autoconcepto y autoeficacia.

Las situaciones que se presentan en las relaciones e interacciones en este nivel educativo, en un primer momento van a procurar desajustes emocionales, con problemas para establecer una correcta adaptación, la toma de decisiones y manejo de los conflictos emocionales; lo cual va a implicar la consiguiente frustración, y por otro lado la búsqueda de asesoría para poder revertir ese mal momento, a ello debemos agregar que muchos de

los docentes universitarios no saben cómo tratar el tema y aducen que faltan estudios que configuren la problemática; motivo por el cual pensamos que es necesario implementar estrategias diferenciadas de aprendizaje, que nos posibiliten revertir esta situación.

En esa perspectiva, planteamos el siguiente estudio de investigación, queriendo establecer la relación que pueda existir entre la inteligencia emocional, el autoconcepto y la autoeficacia en los estudiantes en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018. Seguidamente presentamos el estudio que incluye cinco capítulos y sus respectivos rubros:

En el Capítulo I: Planteamiento del problema, que incluye la determinación del problema, problemas del estudio, objetivos de la investigación y la importancia y alcances correspondientes.

En el Capítulo II: Marco teórico de la investigación; se describen los estudios antecedentes, bases teóricas y la definición de términos básicos.

En el Capítulo III: Hipótesis y variables, se planean las hipótesis, variables y su correspondiente operacionalización.

En el Capítulo IV: Metodología, que incluye el enfoque, tipo, diseño, método, población y muestral, técnicas e instrumentos y el tratamiento de datos estadísticos.

En el Capítulo V: Resultados, que incluye la validación y confiabilidad de los instrumentos, resultados y discusión de los resultados.

Finalmente, se presentan las conclusiones, recomendaciones y apéndices respectivos.

Capítulo I. Planteamiento del Problema

1.1. Determinación del Problema

En estas últimas dos décadas se ha considerado sumamente importante establecer estudios en el campo de las organizaciones institucionales y de la gestión de las relaciones humanas, desarrollándose estudios de la llamada educación afectiva, considerada como una estrategia para mejorar el clima a nivel institucional y propiciar un ambiente favorable en el aula para incorporar los aprendizajes significativos.

Durante el proceso del ciclo vital, que incluye el crecimiento y maduración de las personas, en las etapas de la adolescencia y la juventud; existe una variada gama de factores, en relación con lo personal, la formación integral y la afirmación de la identidad e independencia; que los ponen en la condición adecuada para asumir el rol que les corresponde.

En ese sentido, es preciso comprender que el colegio debe asumir el compromiso de promover situaciones que posibiliten el desarrollo de la dimensión socio afectivo, comprendiendo que la formación integral del estudiante, involucra las dimensiones cognitivas, socioafectivas y éticos morales.

Advertimos que en la adolescencia y en la juventud, las relaciones interpersonales y la participación activa proactiva, vienen a ser una de las particularidades y características de esta etapa, siempre están prestos para la búsqueda de la consistencia social y el desarrollo de la comunidad; observándose de manera continua las acciones de los adolescentes quienes tienen diversas representaciones y provienen a la institución educativa desde diversas culturas, con sus respectivas timidez, sagacidad, o intrepidez; las cuales suelen presentarse de acuerdo al psiquismo individual de cada adolescente.

Es preciso señalar que el psiquismo individual de cada adolescente y joven, va a depender de las circunstancias de vida que tienen cada uno de ellos; sin embargo, para la

forma de vida escolar esto resulta favorable cuando están compenetrados para la actividad de aprendizaje, aunque es necesario indicar que resulta muy perjudicial cuando existe discrepancia entre los grupos y de los mismos adolescentes.

Si consideramos que en la gama de relaciones interpersonales se dan situaciones en las que algunas personas de alto nivel de desarrollo intelectual no tienen éxito en la vida, padecen dificultades para adaptarse y enfrentar demandas y presiones del medio (Bar-On, 1997, citado en Ugarriza, 2001), la existencia de personas emocionalmente inteligentes, con habilidades para percibir sus emociones, expresarlas y utilizarlas para regular su propio comportamiento y favorecer su crecimiento emocional e intelectual, con una mejor adaptación ante las demandas y presiones del medio, trae por tierra lo sostenido durante décadas sobre la irracionalidad de las emociones y su inmutabilidad.

En ese sentido, podemos aseverar que la inteligencia emocional, así como, el autoconcepto, son dos constructos teóricos sumamente importantes en el quehacer educativo, especialmente en el nivel superior, que es el núcleo donde se desarrolla y forma la sociedad académica y profesional del país; es preciso acotar que los estudiantes que desarrollen adecuadamente su inteligencia emocional y su autoconcepto, serán capaces y competentes en el ámbito personal, profesional y académico.

Si tenemos en cuenta las variadas situaciones que se presentan en la vida académica de la educación superior, a nivel social, psicológico, pedagógico y académico; percibimos la necesidad del uso de la inteligencia emocional y del autoconcepto.

Las situaciones que se presentan en las relaciones e interacciones en este nivel educativo, en un primer momento van a procurar desajustes emocionales, con problemas para establecer una correcta adaptación, la toma de decisiones y manejo de los conflictos emocionales; lo cual va a implicar la consiguiente frustración, y por otro lado la búsqueda de asesoría para poder revertir ese mal momento, a ello debemos agregar que muchos de

los docentes universitarios no saben cómo tratar el tema y aducen que faltan estudios que configuren la problemática; motivo por el cual pensamos que es necesario implementar estrategias diferenciadas de aprendizaje, que nos posibiliten revertir esta situación.

En esa perspectiva, planteamos el siguiente estudio de investigación, queriendo establecer la relación que pueda existir entre la inteligencia emocional, el autoconcepto y la autoeficacia.

En la actualidad los estudios de investigación en las ciencias sociales orientan su accionar en problemas relacionados con las conductas y actitudes que los adolescentes y jóvenes desarrollan en las relaciones e interacciones que sostienen en un contexto determinado, considerando que una de las características más importantes de ambas etapas es su participación activa y proactiva en grupos y en sociedad, la relación e interacción que establecen es permanente, siempre están prestos para la búsqueda de la consistencia social y el desarrollo de la comunidad; observándose esta disposición en las acciones y las diversas representaciones que tienen a nivel personal e institucional.

Este tipo de conducta también se ve reflejada en las instituciones educativas del nivel superior, especialmente cuando los estudiantes se encuentran compenetrados con las actividades de aprendizaje, desarrollando conductas y actitudes acordes a su psiquismo individual, dependiendo de las circunstancias de vida que tienen cada uno de ellos; cuando existe uniformidad de criterios resulta favorable al grupo, pero resulta ser muy perjudicial cuando existe discrepancia entre los miembros del grupo.

En las etapas de la adolescencia y la juventud, se afianzan una variada gama de funciones vitales, que se encuentra en relación con lo personal, la formación integral y la afirmación de la identidad e independencia; que los ponen en la condición adecuada para asumir el rol personal, profesional y social que les corresponde.

En la actualidad, esta situación sigue generando una preocupación constante en el campo educacional, debido a ello se advierten y desarrollan estudios de la llamada educación afectiva, considerada como una estrategia al servicio del docente para mejorar el clima a nivel institucional y en el aula; mediante el autoconcepto y la autoeficacia de los estudiantes.

Es preciso entender que el nuevo enfoque educativo promueve la formación integral de los estudiantes, por lo tanto las instituciones educativas del nivel superior deben asumir el compromiso de promover situaciones que posibiliten el desarrollo de las dimensiones cognitivas, socio afectivo y ético morales.

De allí la razón para estar al tanto de las situaciones que se presentan en las relaciones e interacciones que tienen los estudiantes en el nivel superior, que muchas veces procuran desajustes emocionales, con problemas para establecer una correcta adaptación, con déficit para la toma de decisiones y el manejo de los conflictos emocionales; lo cual va a implicar la consiguiente frustración, y por otro lado la búsqueda de asesoría para poder revertir ese mal momento, a ello debemos agregar que muchos de los docentes no tienen elementos de juicio para tratar el tema y aducen que faltan estudios que configuren la problemática; motivo por el cual pensamos que es necesario implementar estrategias diferenciadas de aprendizaje, que nos posibiliten revertir esta situación.

Consideramos que la promoción de la inteligencia emocional, el autoconcepto y la autoeficacia, vienen a ser funciones psicológicas que pueden revertir este tipo de situaciones.

En esa perspectiva, planteamos el siguiente estudio de investigación, queriendo establecer la relación que pueda existir entre la inteligencia emocional, el autoconcepto y la autoeficacia, en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

1.2. Formulación del Problema

1.2.1. Problema General.

PG ¿Cuál es la relación que existe entre la inteligencia emocional, autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018?

1.2.2. Problemas Específicos.

PE1 ¿Cuál es la relación que existe entre la inteligencia emocional y autoconcepto en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018?

PE2 ¿Cuál es la relación que existe entre la inteligencia emocional y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018?

PE3 ¿Cuál es la relación que existe entre autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo General.

OG Determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional, autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

1.3.2. Objetivos Específicos.

OE1 Establecer la relación que existe entre la inteligencia emocional y autoconcepto en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

OE2 Establecer la relación que existe entre la inteligencia emocional y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

OE3 Establecer la relación que existe entre autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

1.4. Importancia y Alcances de la Investigación

Importancia de la investigación.

Es sumamente importante desarrollar estudios sobre las habilidades blandas como son la inteligencia emocional, el autoconcepto y la autoeficacia, considerar averiguaciones respecto a sus dimensiones, indicadores y aspectos que se encuentran involucradas en ellas, como constructos teóricos; ello nos va a permitir construir un marco teórico referencial, objetivo y concreto, lo cual finalmente se podrá constituir en un fundamento epistemológico sobre los orígenes, fundamentos y naturaleza de los constructos.

Importancia metodológica

La importancia metodológica radica en el hecho de establecer un análisis de la relación lineal de las variables concomitantes, describiendo las características fundamentales del individuo, así como su influencia en la formación social y la virtud de comprender la sociedad y los vínculos que éste establece para poder ser un ciudadano que contribuya en el crecimiento y desarrollo del país.

Importancia social

El estudio de las variables, como constructos teóricos, es sumamente importantes para la formación de profesionales y técnicos calificados, con conocimientos, destrezas y competencias; debiendo estar preparados para los cambios vertiginosos suscitados por los avances de la ciencia y la tecnología.

Importancia de utilidad práctica

Los resultados del presente estudio servirán como insumo para la toma de decisiones respecto a las propuestas de innovaciones educativas relacionadas con los constructos estudiados: inteligencia emocional, autoconcepto y autoeficacia.

Alcances de la investigación.

Alcance geográfico: Distrito de Rímac.

Alcance institucional: Universidad Nacional de Ingeniería.

Alcance poblacional: Estudiantes de educación superior universitaria.

Alcance temático: Inteligencia emocional, autoconcepto y autoeficacia.

1.5. Limitaciones de la Investigación

La gran limitación en estos tipos de investigación social, son el tiempo que disponen los sujetos de investigación, para las encuestas; pero nada que haya impedido terminar esta investigación, coordinamos con la dirección, y recibimos gran apoyo de parte de ella, indicaron un día y hora para las encuestas en conjunto.

Capítulo II. Marco Teórico

2.1. Antecedentes de la Investigación

2.1.1. Antecedentes Nacionales.

Bautista (2016) *Autoconcepto, dependencia emocional y dimensiones de la personalidad en estudiantes de una universidad privada de lima metropolitana*. Cuyo objetivo del estudio fue determinar la relación entre las variables: autoconcepto, dependencia emocional y dimensiones de la personalidad. Los resultados demostraron que existen diferencias significativas según sexo en autoconcepto y dependencia emocional; asimismo, existen diferencias significativas según relación de pareja solamente en dependencia emocional; del mismo modo, existen diferencias significativas según carrera en autoconcepto, dependencia emocional y personalidad. Finalmente se halló que existe una correlación múltiple significativa entre autoconcepto, dependencia emocional y personalidad.

Condori (2013) en la investigación titulada *Relación de: Autoeficacia ante el estrés, personalidad, percepción del bienestar psicológico y de salud con el rendimiento académico en universitarios*. A nivel descriptivo y utilizando el diseño no experimental, correlacional-transversal, con una muestra de 521 universitarios de la ciudad de Trujillo, se encontró que la autoeficacia específica para el afrontamiento del estrés se relaciona positivamente con el rendimiento académico de la muestra seleccionada.

Chuquillanqui (2012) *Funcionamiento familiar y autoconcepto de los alumnos del sexto grado de las instituciones educativas de la RED 8 Callao*. Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola. Se investigó la relación entre el funcionamiento familiar y el autoconcepto de alumnos del 6to grado de la Red 8 del Callao. La muestra estuvo conformada por 274 alumnos seleccionados aleatoriamente. La escala de Adaptación y Cohesión Familiar III midió el funcionamiento familiar y el Cuestionario de

Autoconcepto evaluó el autoconcepto de los alumnos, para ambos instrumentos se presenta su validez y confiabilidad. El análisis descriptivo se realizó mediante la distribución de frecuencias y en el análisis inferencial se utilizó el estadístico Chi². La variable Funcionamiento Familiar fue evaluada en sus dos dimensiones, cohesión y adaptabilidad, asociando los niveles de ambas dimensiones con los niveles de las dimensiones del autoconcepto. Los resultados indican que sí existe relación entre la dimensión cohesión y el autoconcepto: familiar, intelectual, aceptación social, autoevaluación personal y sensación de control; no habiendo relación con el autoconcepto físico. La dimensión adaptabilidad no se relacionó con ninguna de las dimensiones estudiadas.

Kohler (2009) en la investigación titulada *Rendimiento académico asociado a la autoeficacia de estudiantes de 4to. y 5to. año de secundaria de un colegio nacional de Lima.*; utilizando un diseño correlacional, con una muestra conformada por 84 participantes, varones y mujeres, de 4to y 5to de secundaria; confirmaron que la autoeficacia académica es un factor crítico que influye en el rendimiento académico.

Andrade (2018) *La inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico en la asignatura de estadística en educación superior. Tesis para optar el grado académico de maestro.* Universidad Nacional Mayor de San Marcos. La presente investigación consistió en establecer la relación entre las variables: inteligencia emocional y cada uno de sus componentes: (atención, claridad y reparación emocional) con el rendimiento académico en la asignatura de Estadística en el nivel universitario. El método empleado corresponde a una investigación de enfoque cuantitativo, del tipo descriptivo relacional no causal, de diseño no experimental y dimensión temporal transversal. La población estuvo constituida por 105 estudiantes matriculados en el ciclo del 1 de octubre de 2016 al 15 de febrero de 2017 en la asignatura de Estadística de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Peruana de Las Américas- 2016 - II, siendo la muestra 70

estudiantes del turno noche matriculados en la asignatura de Estadística de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Peruana de Las Américas, a los cuales se les aplicó el TMMS-24 cuestionario que mide la inteligencia emocional percibida basado en la Teoría Emocional de Mayer y Salovey. Para el análisis estadístico de las variables se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson, el cual puso en evidencia una correlación positiva alta entre la variable inteligencia emocional y el rendimiento académico en la asignatura de Estadística, es más, reveló una relación positiva significativa entre cada uno de los tres componentes emocionales con el rendimiento académico en la asignatura de Estadística, mostrando la importancia de que los estudiantes de ingeniería atiendan a sus emociones que claramente las identifiquen y que sepan regularlas para su beneficio académico en la asignatura de Estadística. El contraste de hipótesis confirmó la relación positiva entre las variables con un 95% de confianza. Concluimos, que a mayor atención, claridad y reparación emocional de los estudiantes de ingeniería mayor rendimiento académico en la asignatura de Estadística, es más, a mayor inteligencia emocional de los estudiantes de ingeniería mayor rendimiento académico en la asignatura de Estadística en el nivel universitario.

Challco, Cori y Salas (2016) *La inteligencia emocional y la comprensión de textos orales del idioma inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la institución educativa N° 1206 Daniel Alcides Carrión- UGEL 06, Yanacoto, Lurigancho, Chosica*. Tesis para optar la licenciatura en educación Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. El propósito de este estudio fue establecer que la inteligencia emocional se relaciona significativamente con la comprensión de textos orales. El tipo de investigación es sustantiva, no experimental, cuantitativa y transversal, el método aplicado ha sido el descriptivo y el diseño de investigación es descriptivo – correlacional. Para este estudio, la muestra estuvo conformada por los 33 estudiantes del primer grado de la

promoción 2015, de la Institución Educativa N° 1206 Daniel Alcides Carrión, UGEL 06, Yanacoto, Lurigancho-Chosica; es decir, la muestra fue censal. Después del tratamiento estadístico, se concluyó que la inteligencia emocional se relaciona significativamente con la comprensión de textos orales en la muestra en estudio.

Bautista (2016) *Autoconcepto, dependencia emocional y dimensiones de la personalidad en estudiantes de una universidad privada de lima metropolitana*. Cuyo objetivo del estudio fue determinar la relación entre las variables: autoconcepto, dependencia emocional y dimensiones de la personalidad. Los resultados demostraron que existen diferencias significativas según sexo en autoconcepto y dependencia emocional; asimismo, existen diferencias significativas según relación de pareja solamente en dependencia emocional; del mismo modo, existen diferencias significativas según carrera en autoconcepto, dependencia emocional y personalidad. Finalmente se halló que existe una correlación múltiple significativa entre autoconcepto, dependencia emocional y personalidad.

Palomino (2015) *Estudio de correlación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de los estudiantes de Facultad de Educación de la UNMSM 2012-II.Tesis. Lima, Perú: UNMSM*. Confirma la hipótesis general, de existencia de correlación significativa, entre la variable inteligencia emocional y la variable rendimiento académico, en la muestra estudiada. En la contrastación de las hipótesis específicas se confirma que existe relación significativa entre cada uno de los componentes de la inteligencia emocional y el rendimiento académico; así como también en función del género y a la especialidad de los estudiantes. Concluye que a mayor conocimiento, desarrollo y uso de la inteligencia emocional es notorio un mayor aprovechamiento cognitivo que trasciende en un mayor rendimiento académico.

2.1.2. Antecedentes Internacionales

Bataller (2016) *Autoconcepto y Bienestar Subjetivo en la primera adolescencia*.

Tesis doctoral. Universidad de Girona, la tesis doctoral denominada tiene como objetivo principal explorar el funcionamiento de diferentes escalas de bienestar subjetivo y una de autoconcepto en una muestra de 1.126 adolescentes de 10 a 14 años, estudiantes de diferentes escuelas e institutos de la provincia de Girona. Los instrumentos utilizados son la escala Autoconcepto-Forma AF-5 (García y Musitu, 1999), la escala abreviada de satisfacción con ámbitos de la vida (BMSLSS) (Huebner, 1994), el Índice de Bienestar Personal (PWI) (Cummins, 1998; Cummins, Eckersley, Van Pallant, Vügt y Misajon, 2003), el ítem único de Satisfacción Global con la vida (OLS) y el ítem único de Felicidad Global con la vida (HOL). Exploramos también las relaciones entre las referidas escalas de bienestar subjetivo y el autoconcepto en la primera adolescencia y si hay o no diferencias en función del sexo, el curso y la edad. Los análisis de fiabilidad, el análisis factorial exploratorio y el análisis factorial confirmatorio muestran un buen funcionamiento de las escalas y una estructura factorial ajustada al modelo teórico. Los análisis de la varianza evidencian diferencias significativas en las dimensiones física y emocional del autoconcepto y en la BMSLSS, observándose puntuaciones más elevadas en chicos que en chicas. A medida que aumenta la edad, observamos que tanto bienestar como autoconcepto descienden de manera constante. Estas diferencias son significativas entre los 12 y 13 años, salvo en la dimensión emocional del autoconcepto. Las correlaciones ponen de manifiesto una relación significativa y positiva entre autoconcepto y bienestar subjetivo. El análisis de regresión múltiple y los realizados con modelos de ecuaciones estructurales indican que todas las dimensiones del autoconcepto contribuyen a explicar el bienestar subjetivo, siendo la familiar y la física las que más lo hacen. Los modelos de

ecuaciones estructurales sugieren una relación de causalidad recíproca entre bienestar subjetivo y autoconcepto, apoyando la idea de que participan de un mismo constructo.

Gabonal (2016) *Cambios que se producen en los componentes cognitivos, afectivos y comportamentales del autoconcepto y las dimensiones de la vida familiar que aparecen relacionadas con este concepto y los sentimientos acerca del yo*. Tesis de maestría. Universidad de Salamanca. España. La muestra estuvo formada por 333 participantes varones y mujeres, con una media de edad de 15.08 años en la primera evaluación y de 16.38 en el retest. Los instrumentos empleados fueron la Escala de Autoconcepto (Tennessee Self Concept Scale) que midió el autoconcepto, la autoestima y el autocomportamiento a través de las dimensiones del yo físico, yo moral-ético, yo-personal, yo-familiar y el yo-social, y la escala de Clima Social en la Familia que midió las dimensiones relaciones, desarrollo y estabilidad familiar. Los resultados mostraron que en relación al clima familiar, los factores de cohesión, expresividad y organización familiar guardan una relación positiva con todas las áreas del autoconcepto, mientras que la conflictividad familiar es el factor que mantiene una relación negativa.

Vergara (2014) en la investigación titulada *Relación entre autoeficacia y autorregulación académicas con el rendimiento académico en el curso de Química general de la Facultad de Medicina veterinaria y Zootecnia, durante el primer semestre 2014*; de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala. Utilizó un diseño descriptivo correlacional en una muestra de 67 estudiantes, de ambos sexo: 37 de género masculino y 30 de género femenino, las edades estaban comprendidas entre 17 y 45 años. Como resultado encontró que existe una alta autoeficacia percibida en los estudiantes y esta es mayor que la autorregulación. También se evidenció una correlación significativa entre autoeficacia percibida y rendimiento académico, y una correlación mayor entre autorregulación y rendimiento académico.

Hernández y Barraza (2014) en la investigación titulada *Autoeficacia académica y Estrés. Análisis de su relación en estudiantes de posgrado*; de la Universidad Pedagógica de Durango en México; utilizando una metodología correlacional-transversal y a través de la aplicación de un cuestionario a 68 alumnos de posgrado, llegaron a concluir que los sujetos estudiados presentan un nivel de autoeficacia percibida alto (73%) y que solamente la dimensión “retroalimentación” del Inventario de Expectativas de Autoeficacia Académica presentaba una correlación negativa con el estrés académico, lo que significaba que, a medida que disminuye la seguridad o confianza para participar en las actividades de interacción y retroalimentación para el aprendizaje, aumenta el estrés en los estudiantes.

Hernández y Barraza (2013), analizaron la relación que existe entre el *Rendimiento académico y la autoeficacia percibida en los estudiantes del Instituto Tecnológico Superior de Santa María de El Oro, de la localidad de Durango en México*. Utilizaron un diseño transversal, correlacional – causal y por su naturaleza se tipificó como un estudio de caso ya que estaba dirigido a la investigación de una única institución. De este estudio establecieron que los estudiantes del ITSSMO presentaban un nivel medio de confianza para poder realizar exitosamente las actividades académicas orientadas a la producción de información o evidencias. Y, finalmente, en torno a la capacidad de concentración al momento de estudiar, los resultados indicaron que existían dificultades para fijar los procesos mentales hacia el objeto de estudio. De ahí, dedujeron que; si tenían dificultades de concentración al estudiar, difícilmente tendrían los conocimientos requeridos al momento de presentar alguna evaluación.

Desde España, Rosário, Lourenco, Paiva, Núñez, González-Pienda y Valle (2012), en la investigación titulada *Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado*, utilizando el modelamiento de ecuaciones estructurales (estrategia metodológica para analizar conjuntamente efectos directos,

indirectos y totales del conjunto de variables que constituyen un modelo hipotetizado), en base a una muestra de 750 estudiantes de enseñanza básica (entre 12 y 15 años) seleccionados aleatoriamente, por grupo, de un total de diez colegios. Los resultados obtenidos muestran que, a mayor uso de estrategias de autorregulación del proceso de aprendizaje, es mayor el rendimiento y viceversa; y que el uso de dichas estrategias depende fuertemente de la utilidad.

Guadalajara (2003), "*Educación con Inteligencia Emocional*", tomó una muestra de 60 sujetos pertenecientes al personal de educación del nivel primaria pública (1º, 2º, 5º, 6º grado). Estudio realizado por la facultad de psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León – México. Cuyo objetivo es definir cuantitativamente el nivel de inteligencia emocional. Además de conocer cuantitativamente el nivel de inteligencia emocional con base al género. Esto, relacionándolo con el término inteligencia emocional, que es la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, a actuar sabiamente en las relaciones humanas, ya que ésta es una de las más importantes tareas del personal docente. Ésta es una investigación descriptiva en la que se empleó el diseño ex post facto, con los objetivos de conocer cuantitativamente el nivel de inteligencia emocional de la muestra y el nivel de inteligencia emocional con el conocimiento de la misma. Se aplicó como instrumento un cuestionario de evaluación de la inteligencia emocional que presenta diferentes situaciones que aporta el grado de inteligencia emocional, y arribó a las conclusiones, que el nivel de inteligencia emocional de la muestra en general, obtuvo un nivel alto en la mayoría de los sujetos, con un 58% del total de ellos (35 sujetos); con un porcentaje menor del 27% en el nivel muy significativo (16 sujetos); un porcentaje aún menor de 10 % está el nivel medio (6 sujetos); y por último con un 5% en el nivel bajo (3 sujetos). En la investigación se basaron en una escala de inteligencia emocional, lo cual permitió determinar si el personal se encuentra en un nivel

bajo, medio, alto o muy significativo en cuanto a la inteligencia emocional que aplica en su labor diaria.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. Inteligencia Emocional.

Generalidades y concepto de inteligencia y emoción

La inteligencia, como constructo teórico, ha sido estudiada con bastante profundidad. Son muchos los especialistas que han aportado teorías para su comprensión. Los enfoques o modelos conceptuales más relevantes son aquellos que tienen que ver con la apreciación correlacional o de los psicómetros, después aquellos que se relacionan con la teoría de la información y finalmente los que tienen que ver con el concepto de inteligencias múltiples de Gardner.

Las definiciones planteadas desde la perspectiva de la teoría de la información de la inteligencia, enfocado como procesamiento de la información y formación de patrones diferenciados de conexiones, y ha supuesto la consideración del origen social de las capacidades mentales superiores, y, por tanto, la posibilidad de su adquisición o mejora. La integración entre ambas corrientes la encontramos en la teoría componencial de Sternberg (1997) que contiene tres subteorías, una respecto al contexto, otra respecto a la experiencia y la última respecto a los componentes cognitivos del procesamiento de información.

En estos casos señalamos a la subteoría contextual, que procura determinar qué es lo que se debe considerar como "inteligente" dada una cultura particular o contexto. Según esta subteoría, la conducta inteligente implica la adaptación al medio ambiente presente, ya sea seleccionando el ambiente más óptimo o readecuando el ambiente inmediato.

La subteoría experiencial sostiene que la expresión de cualquier conducta inteligente estará en función de la cantidad de experiencia que se tenga con relación a la tarea. Se sostiene que la inteligencia se demuestra más efectivamente cuando la tarea a realizar es

relativamente nueva o no familiar.

La subteoría componencial describe las estructuras cognitivas y los procesos que participan en producir una conducta inteligente. Se proponen tres procesos:

Metacomponentes (son procesos de monitoreo y control), componentes del desempeño (son procesos de ejecución de planes) y los componentes de adquisición de conocimiento (que codifican y recopilan nuevo conocimiento).

Siguiendo en forma integral la teoría de Sternberg, encontramos que ésta plantea la existencia de diferentes aspectos o clases de inteligencia. Ejemplo de los cuales pueden ser la inteligencia académica e inteligencia práctica. Pero siguen siendo planteamientos muy académicos.

En tercer lugar, presentamos el enfoque concepto de inteligencias según Gardner (1983), quien con su estudio novedoso durante los primeros años de la década de los ochenta, del siglo pasado, plantea su modelo teórico de las Inteligencias Múltiples, reconoce a otras capacidades humanas el mismo valor que tradicionalmente se había concedido de manera exclusiva a las capacidades verbales y matemáticas, (una concepción reduccionista de la inteligencia, producto del contexto histórico educativo y social en que surgió). Esta teoría propone que al menos existen ocho inteligencias relativamente independientes.

Estas son: lógica-matemática, lingüística, musical, espacial, corporal-kinésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista.

Tal como lo señala el autor de esta teoría, la experiencia personal llega a influir en el grado que cada una de estas inteligencias logra expresión, proponiendo que es necesario que se determine un perfil de las inteligencias personales, tomando en cuenta actividades culturalmente valiosas que puedan ser expresadas en un contexto familiar, en vez de caracterizar la inteligencia de una persona por medio de un puntaje específico.

Este ha sido el proceso evolutivo sufrido por el desarrollo del concepto inteligencia, en primer lugar, se concentró en el ámbito de las habilidades intelectuales y, es hasta la primera mitad de los años noventa, que surge una perspectiva diferente de la inteligencia, propuesta que surge desde el enfoque de la psicología del comportamiento relacionada con la personalidad y que se la conoce actualmente como inteligencia emocional.

También es importante señalar a otro estudioso de las inteligencias, como Goleman (1995), quien tuvo el mérito de difundir y presentar al público en general, las diferencias que existían, tanto en las habilidades emocionales y sociales, como en las conductas asociadas a ellas, acuñando el concepto de la inteligencia emocional.

Conocimiento que reúne dos conceptos (inteligencia y emoción) tradicionalmente contrapuestos e incluso excluyentes, pero cargados de referencias positivas de valor.

Finalmente podemos advertir que en la actualidad coexiste una variada gama de definiciones sobre la inteligencia, con enfoques que se relacionan mayormente con constructos teóricos, enfoque, teorías y escuelas psicológicas, en el presente estudio asumimos el concepto más comprensible para nosotros sobre este término, que se refiere a una aptitud o capacidad que nos permite recoger información de nuestro interior y del mundo que nos rodea, con la finalidad de emitir la respuesta más adecuada a las exigencias que nos presenta la vida cotidiana, entendiendo también que la inteligencia depende de la dotación genética y de las vivencias que experimenta la persona durante su ciclo vital.

Por otro lado, la emoción es una categoría afectiva que se relaciona con los sentimientos, la pasión, la libertad y la posibilidad de sentir y disfrutar; que viene a ser lo más característico y lo más personal de uno mismo, lo más vital de la persona, y lo más humano que una persona puede tener.

Velásquez (1972) sostiene que el término emoción etimológicamente se deriva del verbo latino “emovere”, que significa modificar o agitar, de allí la razón por la cual en un

sentido restringido se considera que la emoción es una reacción afectiva que surge súbitamente ante un estímulo; dura corto tiempo y comprende una serie de repercusiones psico-corporales. Dicho de otra forma, es un estado emotivo, violento y pasajero, un choque brusco que rompe el equilibrio psicofisiológico del sujeto.

Velásquez (1972)

Podemos señalar que las emociones al fluir afectan a todo el organismo, altera el equilibrio corporal; nos predispone para la acción, varía en calidad e intensidad, etc. Las emociones generan consecuencias de orden afectivo y orgánico -fisiológicas.

Pueden ser agradables y desagradables (Allport). De ira, miedo y amor (Watson); de emergencia, benignas y sexuales (Gates); benignas, fuertes y desintegrantes (Dumas); agresivas, inhibitorias y entusiastas (Cole); esténicas y asténicas (Wundt); primaria, secundaria y derivadas (Dougall), etc. Los componentes de las emociones son la activación, la evaluación y la expresión (Reátegui, 1998)

Es preciso considerar que el significado de las emociones, no es unívoco, muy por el contrario, existen múltiples semánticas, referentes e interpretaciones diversas y hasta contradictorias; incluyendo no solo las del sentido común; sino también, en la misma ciencia psicológica y pedagógica, en las cuales se identifican y valoran de modos muy variados. Lo complejo y heterogéneo del concepto no es simplemente teórico, sino que tienen implicancias prácticas muy grandes.

Podemos señalar como ejemplo que, el concepto emoción en la psicología conductista o neoconductista es bastante diferente del que se tiene en la psicología gestaltiana o en la humanista, constructivista o marxista.

La idea del presente estudio no es establecer un deslinde conceptual del término, nos atenemos al concepto de mayor consenso sobre emoción que existe entre los especialistas y que es el ya mencionado y que se puntualiza en la definición de términos básicos.

Por su parte, Weinsinger (1998), acota que las emociones son las encargadas de proporcionarnos informaciones y datos importantes acerca de nosotros mismos, de otras personas y de alguna situación en particular. Por ejemplo, si descargamos nuestro mal humor sobre un alumno, colega o pareja puede ser indicio de que nos encontramos asfixiados por el exceso de trabajo o cualquier problema personal que por algún motivo no podemos expresarlo calmadamente. Pero si escuchamos la información proporcionada por las emociones, estaremos en la capacidad de modificar conductas y pensamientos negativos con el fin de transformar situaciones.

Las emociones que experimenta la persona desde sus primeros años, especialmente en su infancia, a futuro se convertirán en hábitos, para que en su etapa adulta se configuren como parte de su personalidad y carácter.

Entendemos que la experimentación permanente de las emociones se va convirtiendo en hábitos, lo cual va a determinar la forma de cómo ha de ser en el futuro su relación interpersonal de la persona. De allí la idea de capitalizar una buena educación emocional.

Concepto de inteligencia emocional

El término Inteligencia Emocional se refiere a la capacidad humana de sentir, entender, controlar y modificar estados emocionales en uno mismo y en los demás.

Inteligencia emocional no significa reprimir las emociones, sino dirigir las y equilibrarlas.

El concepto de Inteligencia Emocional, aunque sea considerado un tema actual, tiene a nuestro parecer un claro precursor en el concepto de Inteligencia Social del psicólogo Thorndike, (citado por Eysenck, 1983) quien la definió como "La habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas y, actuar sabiamente en las relaciones humanas".

Para Thorndike, además de la inteligencia social, que es la capacidad para entender a

otros y de interrelacionarse con los demás, existen también otros dos tipos de inteligencias: la abstracta o conceptual que se refiere a la capacidad para manejar ideas y símbolos; y la inteligencia mecánica o concreta que implica la habilidad física manual y/o corporal de instrumentación espacial y la capacidad para entender y manejar objetos.

Un ilustre antecedente cercano de la Inteligencia Emocional lo encontramos en la obra de Gardner, Howard de la Universidad de Harvard, quien en 1983 propuso su famoso modelo denominado "inteligencias múltiples" ("Frames of Mind", 1983) planteando inicialmente que las personas tenemos 7 tipos de inteligencia que nos relacionan con el mundo, las cuales son:

- Inteligencia lingüística: Es la inteligencia relacionada con nuestra capacidad verbal, con el lenguaje y con las palabras.
- Inteligencia lógica: Tiene que ver con el desarrollo de pensamiento abstracto, con la precisión y la organización a través de pautas o secuencias.
- Inteligencia musical: Se relaciona directamente con las habilidades musicales y ritmos.
- Inteligencia visual: Espacial: La capacidad para integrar elementos, percibirlos y ordenarlos en el espacio, y poder establecer relaciones de tipo metafórico entre ellos.
- Inteligencia kinestésica: Abarca todo lo relacionado con el movimiento tanto corporal como el de los objetos, y los reflejos.
- Inteligencia interpersonal: Implica la capacidad de establecer relaciones con otras personas.
- Inteligencia intrapersonal: Se refiere al conocimiento de uno mismo y todos los procesos relacionados, como autoconfianza y automotivación.

Posteriormente amplió su teoría con una más:

- Inteligencia naturalista: Se refiere a la habilidad para diferenciar todas las cosas vivientes

tales como plantas y animales, así como todo lo relacionado con la conservación del medio ambiente.

Esta teoría introdujo dos tipos de inteligencias muy relacionadas con la competencia social y, hasta cierto punto emocional: la Inteligencia Interpersonal y la Inteligencia Intrapersonal. Gardner (1995) definió a ambas como sigue:

"La Inteligencia Interpersonal se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás; en particular, contrastes en los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. En formas más avanzadas, esta inteligencia permite a un adulto hábil leer las intenciones y deseos de los demás, aunque se hayan ocultado...".

Y a la Inteligencia Intrapersonal como "el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerles un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta..."

El término Inteligencia Emocional fue utilizado por primera vez en 1990 por Peter Salovey de la Universidad de Harvard y John Mayer de la Universidad de New Hampshire, para describir cualidades como la comprensión de los propios sentimientos, la comprensión de los sentimientos de otras personas y el control de la emoción de forma que intensifique la vida.

Pero fue Goleman (1995), investigador y periodista del New York Times, con su libro Inteligencia Emocional quien impulsó este concepto en la conciencia pública, para referirse a las siguientes habilidades:

- Conciencia de sí mismo y de las propias emociones y su expresión.
- Autorregulación, controlar los impulsos, de la ansiedad, diferir las gratificaciones, regular nuestros estados de ánimo.

- Motivarnos y perseverar a pesar de las frustraciones (optimismo).
- Empatía y confianza en los demás.
- Las artes sociales.

En 1990, dos psicólogos norteamericanos, el Dr. Peter Salovey y el Dr. John Mayer fueron los primeros en definir la inteligencia emocional como:

“Un subconjunto de la inteligencia social que comprende la capacidad de controlar los sentimientos y emociones propios, así como los de los demás, de discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones.”

Se refiere entonces a un conjunto de destrezas, actitudes, habilidades y competencias que determinan la conducta individual, reacciones, estados mentales, estilo de imitación y estilo de comunicación. Estos factores afectan de manera directa los niveles de éxito, satisfacción, la habilidad para contactarse con otras personas, así como la habilidad individual para enfrentar el estrés, los niveles de auto estima, la percepción de control, el estado general de la mente y el bienestar emocional.

Según Goleman, (1995) exponente mundial de la teoría de la Inteligencia Emocional, el término “Inteligencia Emocional” se refiere a “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos”. Es un término que engloba habilidades muy distintas, aunque complementarias de la inteligencia académica, de las habilidades puramente cognitivas medidas por el CI.

Asimismo, la Inteligencia Emocional comprende una serie de habilidades que el Dr. Goleman caracteriza como "interdependientes, jerárquicas y genéricas". En otras palabras, cada una requiere de las otras para desarrollarse, se sirven de base unas a otras y son necesarias en distintos grados según los tipos de trabajo y las tareas que se cumplan."

Para Mehrabian, 1993 (citado por Grajales, 1999) la inteligencia emocional incluye

la habilidad para percibir de manera apropiada las emociones personales y las de otros; ejercer dominio sobre las emociones propias y responder con emociones y conductas apropiadas en diversas situaciones de la vida. Participar en relaciones donde la expresión honesta de las emociones está balanceada entre cortesía, consideración y respeto.

Seleccionar trabajos que sean gratificantes emocionalmente lo cual elimina el aplazamiento, la auto-duda, y el bajo logro; y, por último, balancear nuestras actividades entre el trabajo, el hogar y la vida recreativa.

La Inteligencia emocional es una forma de interactuar con el mundo que tiene muy en cuenta los sentimientos, y engloba habilidades tales como el control de los impulsos, la autoconciencia, la motivación, el entusiasmo, la perseverancia, la empatía, la agilidad mental, etc. Ellas configuran rasgos de carácter como la autodisciplina, la compasión o el altruismo, que resultan indispensables para una buena y creativa adaptación social.

Aprovechar la inteligencia emocional no implica estar siempre contento o evitar las perturbaciones, sino mantener el equilibrio: saber atravesar los malos momentos que nos depara la vida, reconocer y aceptar los propios sentimientos y salir airoso de esas situaciones sin dañarse ni dañar a los demás. La difusión de este "alfabetismo emocional", como señala Goleman, (1995), pocas veces valorado en su justa medida, haría del mundo (y por ende de las organizaciones) un lugar más agradable, menos agresivo y más estimulante. No se trata de borrar las pasiones, sino de administrarlas con inteligencia.

Entonces podemos concluir, que la Inteligencia Emocional es el uso inteligente de los sentimientos y emociones, es hacer que nuestras emociones trabajen para nosotros utilizándolas adecuadamente, controlándolas o regulándolas.

Ellas nos deben ayudar a guiar nuestras acciones y nuestros pensamientos hacia mejores resultados; es por ello que las personas exitosas, que triunfan en la vida son aquellas que consiguen unir la Inteligencia Racional con la Inteligencia Emocional.

Dimensiones de la inteligencia emocional

Bar On (1997). El modelo de BarOn comprende cinco dimensiones principales: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general. A su vez, cada una de estas amplias dimensiones involucra un número de subcomponentes que son habilidades relacionadas.

Dimensión intrapersonal: Este componente señala a las personas que están en contacto con sus sentimientos, que se sienten bien cerca de sí mismos y se sienten positivos en aquello que están desempeñando. Personas capaces de expresar abiertamente sus sentimientos, ser independientes, fuertes que confían en la realización de sus ideas y creencias. Evalúa el sí mismo, el yo interior. Comprende los siguientes subcomponentes: comprensión emocional de sí mismo (CM), que es la habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones; diferenciarlos y conocer el porqué de los mismos. Asertividad (AS), que es la habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás y defender nuestros derechos de una manera no destructiva. Autoconcepto, (AC), que es la habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, reconociendo los aspectos positivos y negativos, como también las limitaciones y posibilidades.

Autorrealización (AR), que es la habilidad para realizar lo que realmente se puede, se quiere y se disfruta de hacerlo. Independencia (IN): es la habilidad para autodirigirse, sentir seguridad de sí mismo con respecto a los pensamientos, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar decisiones.

Dimensión interpersonal: Este componente muestra las habilidades y el desempeño interpersonal, personas con buenas habilidades sociales, abarca las habilidades y el desempeño interpersonal. Comprende los siguientes subcomponentes: empatía (EM), que es la habilidad de percatarse, comprender, y apreciar los sentimientos de los demás.

Relaciones interpersonales (RI), que es la habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas satisfactorias caracterizadas por una cercanía emocional e intimidad.

Responsabilidad social (RS), que es la habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y que es un miembro constructivo del grupo social.

Dimensión adaptabilidad: Permite apreciar cuán exitosa es la persona para adecuarse a las exigencias del entorno, evaluando y enfrentando de manera efectiva las situaciones problemáticas. Comprende los siguientes subcomponentes: solución de problemas (SP), habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas. Prueba de la realidad (PR), que es la habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en la realidad existe (lo objetivo). Flexibilidad (FL), la habilidad para realizar un ajuste adecuado de las emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

Dimensión manejo del estrés: Este componente indica cuan capaz puede ser una persona de resistir a la tensión sin perder el control. Llegando a ser por lo general calmados, rara vez impulsivos, pueden trabajar bajo presión realizando bien sus labores en esta situación. Comprende los siguientes subcomponentes: tolerancia al estrés (TE), que es la habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes, y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentando activa y positivamente el estrés. Control de los Impulsos (CI), es la habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar las emociones.

Dimensión estado de ánimo general: Mide la capacidad de la persona para disfrutar de la vida, la perspectiva que tenga de su futuro, y el sentirse contenta de manera general. Comprende los siguientes subcomponentes: felicidad (FE): que es la habilidad para sentirse satisfecho con la vida, para disfrutar de sí mismo y de otros, divertirse y expresar

sentimientos positivos. Optimismo (OP), es la habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.

En el presente estudio, el instrumento a utilizar considera las siguientes dimensiones: Intrapersonal, interpersonal, manejo de conflictos y estado de ánimo.

2.2.2. Autoconcepto.

Definición conceptual de Autoconcepto

El autoconcepto es un término muy valorado por su intervención en el desarrollo psicológico del ser humano, por ello, se asume el enfoque de la psicología del desarrollo humano en la cual analiza las características del adolescente.

García (2009, p. 30) define al autoconcepto como “la estructura psicológica mediante la cual las personas organizan la información en categorías en función de las circunstancias personales, familiares y culturales”.

También Lacunza, (2009, p. 209) lo define como “un conjunto de juicios descriptivos y evaluativos acerca de uno mismo, donde se expresa el modo en que la persona se representa, conoce y valora a ella misma. Su función es ayudar al individuo a entenderse y guiarse, así como controlar y regular la conducta”.

Del mismo modo Ontoria (2006, p. 30) señala que “el autoconcepto puede conceptuarse como una configuración organizada de percepciones del yo. Está compuesto de elementos tales como las percepciones de las características y habilidades de la persona; las cualidades valorativas que se perciben como asociadas a las experiencias y los objetos, y las metas e ideales a los que la persona atribuye un valor positivo o negativo”. En la misma línea de análisis Omeñaca (2001, p. 55) define que “el autoconcepto no es un componente estático de la personalidad, sino que se va elaborar a partir de la percepción de sí mismo, de las vivencias unidas a la experiencia de la propia eficacia, de la comparación

con otras personas que representan una referencia y de la información que proporcionan los otros niños, los padres, los maestros y el resto de personas significativas en el entorno de cada niño”.

Asimismo, Papalia y Wendkos (1995, p. 459) define que “el autoconcepto es el sentido de sí mismo. La base del autoconcepto es nuestro conocimiento de lo que hemos sido y hecho; su función es guiarnos a decidir lo que seremos y haremos en el futuro”.

Por otra parte, también Papalia y Wendkos (1995, p. 459) manifiestan que “el autoconcepto es el sentido de sí mismo. La base del autoconcepto es nuestro conocimiento de lo que hemos sido y hecho; su función es guiarnos a decidir lo que seremos y haremos en el futuro. El autoconcepto, entonces, nos ayuda a entendernos a nosotros mismos y, también, a controlar o regular nuestra conducta”.

En resumen, de los conceptos y afirmaciones se consolida que el adolescente tiene oportunidad, por tanto, de efectuar cambios de imagen que produzcan como resultado modificaciones en la conducta posterior del niño. Ahora bien, la conceptualización de este término en una determinada época es diferente a la de otras épocas. Para la presente investigación, se considera a la autoestima como parte del autoconcepto.

Es preciso considerar a la autoestima como la parte valorativa del autoconcepto, siendo el autoconcepto un elemento importante para la estabilidad y bienestar del individuo, en la que su capacidad para filtrar la información dependerá de cómo ha sido su desarrollo individual y del contexto que lo ha rodeado.

Evolución del constructo autoconcepto

A decir de Morelato, Maddio y Valdez, (2011, p. 46) El autoconcepto se va formando de forma gradual desde la primera infancia a partir de las observaciones y experiencias que tenga de su entorno; así mismo, se va modificando y adaptando a las nuevas experiencias externas, internas de acuerdo con la percepción real que tenga el

sujeto y con lo esperado por el entorno “lo ideal”.

También para Papalia, Wendkos y Duskin (2009, p. 44) “los lactantes van estableciendo de una forma primitiva conceptos rudimentarios acerca del yo y del otro.

Este proceso debe ser agradable o displacentero, a través de estas experiencias el niño va formando su autoconcepto”.

Medina, Comellas, Chico (1990, p. 176) señalan algunas ideas expresadas por Allport (1968), quien menciona que, durante el primer año y medio de vida, la etapa sensorio motriz, primera etapa de desarrollo propuesta por Piaget, el niño recibe información de sus reacciones e impresiones sobre su cuerpo, pero aún no logran hacer la diferencia del sí mismo y del ambiente. A los 8 meses puede reconocer en un espejo la imagen de sus padres, pero aún no logra percibirse; logra identificar a las figuras familiares, padres, hermanos, y llora ante los extraños, es así como el sentido de identidad de los demás precede a la suya propia. A los 18 y 24 meses, el niño es capaz de reconocerse en el espejo y le generará una reacción negativa si ve una marca roja en la nariz.

En esa línea de análisis Medina, Comellas, Chico (1990, p. 60) señalan que este es un proceso de autorreconocimiento que el niño va teniendo de su imagen corporal. Además, Craig y Baucum (2009, p. 17) describen que a los dos años abundan afirmaciones de posesión, que implican un “yo” frente a “tu”, los niños entienden cada vez mejor al yo y al otro como seres individuales. El veloz desarrollo del lenguaje permite que los niños piensen y hablen acerca del yo, he incorporen las descripciones verbales de sus padres

Para Craig y Baucum, (2009, p. 38), el niño es capaz de comprender lo que sus padres quieren: ser “bueno” y que sus padres lo amonestan, porque a veces no lo es, el niño entonces logra comparar lo que esperan de él y lo que él hace, éstos son indicios del sentido de responsabilidad moral.

Medina, et al. (1990) señalan que con el ingreso a la escolaridad obligatoria, hacia los seis años, la influencia de los compañeros, su sinceridad, le ayudan a establecer su identidad. Al comienzo de ese periodo se dan cuenta de que en el colegio y en su casa esperan de él, dos cosas distintas. Además, L'Ecuyer (citado por, Oñate y García, 1995, p.79) considera que en esta etapa el niño logra la expansión del sí mismo. El ingreso a la escuela es la aventura de nuevas experiencias que ponen en evidencia el sistema perceptual adquirido. Este es un periodo intenso en el que las nuevas autopercepciones e imágenes de sí mismo incrementan el sentido de identidad y repercuten en la autoestima. Pichardo y Amezcua (2001, p. 44) describe que, en el contexto escolar, las valoraciones que el estudiante recibe de sus profesores tienen un papel importante e influyente en la formación de su autoconcepto. Así como lo afirma Saura, (1996, p. 80) que la imagen de sí mismo que el estudiante construya forma la percepción de sí mismo y de la realidad que le rodea, estas ideas formarán esquemas que se verán reflejados en su conducta.

La observación de su propia conducta será una fuente de información más importante para la consolidación de un autoconcepto; se tiene en cuenta el grado de dependencia del niño frente a su medio, por último, experiencias vividas en el contexto escolar, como el fracaso de una asignatura pueden influir considerablemente en el nivel del autoconcepto (Gonzales, Núñez, Glez y García, 1997, p. 49).

Según Beltrán y Bueno, (1995) los primeros años escolares “constituyen un importante periodo en la formación del autoconcepto en general, sobre todo el autoconcepto académico. La familia sigue siendo un referente esencial, por tanto, la familia y la escuela están estrechamente vinculadas en la formación de autoconcepto del niño” (p. 48).

También Papalia y Wendkos (1995) añaden que los niños de 6 y 7 años de edad empiezan a definirse en términos psicológicos; en esta etapa, se desarrolla el concepto de

quien es (el yo verdadero) y también de quien le gustaría ser (el yo ideal), esos avances en su desarrollo psicológico permiten que los niños logren progresos significativos en la autorregulación de su conducta lo que antes eran reguladas por sus padres.

Fuentes de formación del autoconcepto.

Cardenal (1999) señala que “casi todas las valoraciones del autoconcepto se van a formar a partir de lo que las otras personas comunican que es valorable y digno de estima” (p. 29). También Goñi (2009) señala que la información que adquiere la persona, proviene de: Información proveniente de las personas significativas. En la infancia, las primeras personas significativas lo conforman la madre y el padre, luego en la etapa de la escolaridad son los profesores y su grupo de iguales. Posteriormente, la información de su persona le es brindada por la pareja y las amistades; (b) La información procedente de los referentes con los que la persona se compara. (Comparación social); (c) La información procedente de la auto observación de su rendimiento, éxitos y fracaso y características de la propia conducta; (d) La información generada por los estados emocionales –afectivos. Conformada por los sentimientos de agrado o de desagrado, de pesimismo o de ilusión permiten que uno se perciba de una u otra forma. (p. 176)

A continuación, se desarrollan las fuentes de información relevantes a la investigación presentada.

Desde el enfoque psicoanalítico, Cardenal (1999) resalta “la importancia de la figura materna para establecer en el niño los primeros sentimientos de sentirse rechazado o aceptado” (p. 75). La fenomenología pone énfasis en esta primera fuente y en especial de la percepción que tiene el sujeto del comportamiento de sus padres para la formación de su autoestima.

Desde el punto de vista de la fenomenología, Roger citado en Cardenal (1999) explica cómo se forma en la estructura del sí mismo, características ligadas a los valores de

su ambiente, siendo el sentimiento de sentirse amado, una de las experiencias que conforman el sí mismo del niño.

El niño se percibe así mismo como amable, digno de amor, pero posteriormente y de acuerdo a sus acciones, la autoestima siempre está influida por las normas culturales y morales que impone la familia y la sociedad en general. Así por ej. Cuando el niño por primera vez pega al hermanito y siente satisfacción al hacerlo, al inicio no siente perder el concepto de sí mismo como digno de amor. Pero luego, cuando experimenta palabras de castigo y recriminación puede sentir rechazo de la satisfacción que experimentó. (p. 38)

Al respecto, Epstein citado por Cardenal (1999) manifiesta que:

Para encajar en una sociedad, (el niño) se ve obligado a tomar en cuenta los deseos de los otros. Los padres, como portadores de la cultura, tienen la tarea de redefinir lo bueno y lo malo, de modo que el niño sentirá que él es bueno cuando su conducta coincide con las costumbres socialmente aceptadas y que es malo cuando no sucede así. Lo hagan consciente o inconscientemente, directa o indirectamente, los padres tienden a retirar su afecto a renglón seguido de la conducta que desapruaban y a concederlo después de la conducta que les parece aceptable. No ha de pasar mucho tiempo para que el niño reciba el mensaje de que, operacionalmente definido, “bueno” significa lo que los padres aprueban y “malo” lo que los padres reprueban. Más todavía, lo bueno es asociado a un sentimiento de ser querido y lo malo a un sentimiento de indigno de amor. (p. 63).

Autores conductistas también señalan que la conducta de los niños se ve condicionada por los refuerzos y castigos que recibe, y por la observación de modelos.

Después de que la persona ha formado sus primeras valoraciones y juicios de sí mismo a través de sus padres, a medida que se socializa, empieza a tener en cuenta la opinión de los otros en diferentes situaciones. Los “otros” se refieren a los compañeros, los profesores o personas significativas para el niño.

Gordon citado en Cardenal (1999) señala que “los diversos elementos que componen el concepto de sí mismo, -y entre ellos la autoestima- se forman a partir de la más tierna edad a través del proceso de socialización, y más particularmente vía las personas significativas.” (p. 66). De una manera más contundente, Ziller (1973) citado también en Cardenal (1999) explica que “la familia y la sociedad imponen las cualidades que el niño debe poseer, moldeando algunas características de su personalidad que ya de adulto las asume como suyas, aunque durante su proceso de adquisición hayan sido condicionadas desde el exterior” (p. 97)

La auto observación es la comparación de la propia conducta con ciertas normas establecidas a lo largo de la vida.

Goñi (2009) explica las diferentes posiciones sobre la modificabilidad del autoconcepto y señala que la posición más aceptada es la que asume su estabilidad, aunque con cierta variabilidad. Lo mismo señala Cardenal (1999) en palabras expresa que “las autoconcepciones son relativamente estables y duraderas, pero se hallan, por otra parte, sometidas a momentáneas alteraciones, dependiendo de las situaciones y/o de los acontecimientos y del flujo de información que llega al sujeto.” (p. 111).

Durante la adolescencia, debido a los cambios físicos y psicológicos que experimentan los adolescentes, es cuando el autoconcepto y la autoestima sufren más variaciones.

Cardenal (1999, p. 184) explica que la modificación de la autoestima estaría relacionada con los mismos factores que originaron la autoestima, que son la opinión de los otros significativos para el sujeto, la auto observación del propio individuo y la inducción de pensamientos y creencias en el sujeto. La influencia de estos factores puede ser activada en la vida diaria de forma espontánea o a través de situaciones experimentales en las que se expone al sujeto a alguna opinión de los otros, también durante alguna tarea

que requiere la auto observación personal. La información final será de la persona y de su particular procesamiento e interpretación de la información.

Goñi (2009) menciona que uno de los factores que modula la estabilidad del autoconcepto sería la edad pues a medida que aumenta la edad y se van acumulando experiencias, el sujeto se va formando una idea de sí más estable debido a que es corroborada y retroalimentada por múltiples experiencias interpretadas en el mismo sentido.

Asimismo, Cardenal consideran al autoconcepto como una estructura en desarrollo y que puede evolucionar en bien del sujeto.

Dimensiones del autoconcepto

Con respecto a su estructura jerárquica, se señala que el autoconcepto está organizado de modo jerárquico o piramidal en función de la relevancia que le dé cada persona a sus dimensiones; a ello se debe la falta de una estructura única y jerárquica a todos los individuos. Por ello, la especificación se realiza en función a los principios de la psicología social y del desarrollo humano, en la cual se especifica las características de aceptación de sí mismo. Por ello, para la presente investigación, se han considerado las dimensiones del instrumento empleado que corresponden a las dimensiones del autoconcepto hechas por García (2009) en su “Cuestionario de autoconcepto”.

Dimensión: Autoconcepto físico

Para García (2009), el autoconcepto físico es medido por el grado de aceptación y satisfacción con el propio aspecto o apariencia física.

El autoconcepto físico es lo primero que observan los niños y durante la pubertad y la adolescencia se producen grandes cambios. Existen diferencias entre sexos. Este autoconcepto se ve afectado por la valoración que se ha hecho del sujeto en la familia, especialmente por la madre en las primeras etapas evolutivas. Puede presentar cambios

debido a factores neuróticos (depresión) y pre-psicóticos como despersonalización, dismorfobia y anorexia nerviosa. (García, 2009, p. 47)

Por otro lado, otros autores como Goñi (2009) explican que el autoconcepto físico “es un constructo más amplio y que estaría compuesto por las dimensiones de condición física, la habilidad o competencia deportiva, la fuerza y el atractivo físico” (p. 64); asimismo, explica que dentro del atractivo físico estaría la imagen corporal que abarcaría las autopercepciones, pensamientos, sentimientos y acciones referentes a la apariencia del propio cuerpo. La dimensión autoconcepto físico del instrumento empleado ha recogido la percepción que tienen los niños hacia las diferentes partes de su cuerpo, y la aceptación y satisfacción hacia su cuerpo en general.

Dimensión: Aceptación social

Según García (2009) es medido por “la aceptación de los compañeros y la capacidad de relacionarse bien con los iguales” (p. 66). La autora manifiesta que es difícil aceptarse a sí mismo si uno no se siente aceptado por lo demás. Durante la niñez y la adolescencia, la aceptación de los compañeros y amigos sirve para predecir el ajuste personal y la salud psíquica.

Para Goñi (2009) en su libro “El autoconcepto físico”, el autoconcepto social representa:

La autoevaluación que las personas realizan de sus conductas en diferentes situaciones sociales, según las dimensiones de aceptación social (percepción de la buena acogida por otras personas), la competencia social (autopercepción de las capacidades de desenvolvimiento en situaciones sociales) y la responsabilidad social (percepción que las personas tienen acerca de su contribución al buen funcionamiento social). (p. 74)

En la dimensión de aceptación social del instrumento empleado, se midió la percepción que tienen los niños con respecto a la popularidad con sus pares y a la relación

con los iguales.

Dimensión: Autoconcepto familiar

García (2009) en su Cuestionario de autoconcepto señala que “esta dimensión es evaluada por la relación del sujeto con su familia y el grado de satisfacción que le proporciona su situación familiar” (p. 87).

Todas las teorías consideran muy importante para el desarrollo de la autoestima las vivencias familiares. Así como en la aceptación social, la autora señala que la aceptación familiar también afecta a la visión general de sí mismo y el ajuste personal.

Dimensión: Autoconcepto intelectual

Según García (2009) esta dimensión mide “la percepción de la capacidad intelectual y el rendimiento escolar. El sujeto se evalúa respecto a sus capacidades intelectuales y a su rendimiento académico” (p. 98). También Goñi (2009) considera al autoconcepto académico como “la representación que el alumno tiene de sí mismo como aprendiz, es decir, como persona dotada de determinadas características o habilidades para afrontar el aprendizaje en un contexto instruccional.” (p.42)

Varias investigaciones establecen la relación entre el autoconcepto académico y el rendimiento académico, aunque no hay una conclusión exacta de la dirección de dicha relación. Actualmente, el modelo más aceptado es el que sostiene que el autoconcepto académico y el rendimiento se influyen mutuamente, es decir, el alumno observa que su esfuerzo y su capacidad incrementan su rendimiento, y ese rendimiento hace que su valía como persona aumente, y así sucesivamente.

Finalmente, Goñi (2009) manifiesta que tanto los profesores como los compañeros de clase representan una importante fuente de información para la construcción de este autoconcepto.

Dimensión: Autoevaluación personal

García (2009) considera a “la autoevaluación personal como una dimensión que resume las autoevaluaciones de los distintos aspectos del sí mismo” (p. 57).

Para Goñi en su libro “El autoconcepto físico” el autoconcepto personal hace referencia a la idea que “cada persona tiene de sí misma en cuanto a ser individual y que constan al menos de cuatro dimensiones: la regulación de las emociones, la parte ético-moral, la percepción de la autonomía y el aspecto de autorrealización o logros de los objetivos en la vida” (p. 117).

De acuerdo a la edad que cursan los niños de nuestra investigación, los ítems del instrumento aplicado se refieren los estados de ánimos y al sentirse bien consigo mismo, la parte de regulación de las emociones se encuentra dentro de la dimensión de sensación de control del instrumento.

Dimensión: Sensación de control

El instrumento evalúa en qué grado el sujeto cree que puede controlar los objetos, las personas y su propio pensamiento. Las investigaciones psicológicas señalan que la creencia de control es una vivencia clave en la autoestima. García (2009) señala que “las creencias de control están compuestas por creencias de contingencia y creencias de competencias” (p. 14). Asimismo, la autora explica que las creencias de contingencia son ideas referentes a qué acciones conducen a qué consecuencias y las creencias de competencias se refieren a si es posible llevar a cabo personalmente esas acciones.

2.2.3. Autoeficacia.

Definición conceptual

La autoeficacia como constructo tiene en la teoría del aprendizaje social de Rotter (1966) su primer marco explicativo. Si bien no aludió, ni tampoco describió, el constructo como tal, sus postulados fueron cruciales para dar forma a la teoría del aprendizaje social,

a partir de la integración de las teorías del aprendizaje y la personalidad (Pintrich y Schunk, 2006; citados por Covarrubias y Mendoza, 2013).

Bandura (1977) define la autoeficacia como "las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras" (p. 80). Es bajo la influencia de este autor y de su teoría social cognitiva, que la autoeficacia alcanza su mayor desarrollo.

Zimmerman, Kitsantas y Campilla, (2005); citados por Velásquez en el (2009) manifiestan que, "la autoeficacia hace referencia, entonces, a las creencias propias acerca de las capacidades sobre aprender o rendir efectivamente en determinada situación, actividad o tarea" (p. 67). En ese mismo sentido Tejada, (2005) lo conceptualiza como un grupo referenciado de "creencias entrelazadas en distintos dominios de funcionamiento", con respecto a la autorregulación del proceso de pensamiento, la motivación y los aspectos afectivos y fisiológicos; por ende, las concepciones de autoeficacia que los sujetos tienen acerca de los distintos ámbitos de sus vidas, influyen constantemente en la toma de decisiones de los mismos, ya que las personas tienden a escoger actividades en las cuales se sientan hábiles y capaces (aunque sólo sea de manera figurada), y a rechazar situaciones en donde se sientan ineficientes y débiles, impidiendo de esta forma entrar en contextos que le permitan la adquisición de habilidades y destrezas, aun siendo verdaderamente capaces de desenvolverse adecuadamente en estas situaciones (Olaz, 2001; citado por Velásquez, (2009).

Finalmente, se entiende que la autoeficacia es el producto de diversas fuentes como: la persuasión social, la experiencia propia, la experiencia vicaria, el estado fisiológico y afectivo entre otras.

Fundamentos de la autoeficacia

Así, fusionó el rol del conductismo en el reforzamiento del aprendizaje con los

aspectos cognitivos de las personas (Aiken, 2003; citado por Covarrubias y Mendoza, 2013), siendo su objetivo principal conformar una teoría que explicara cómo las personas aprenden en contextos sociales.

A partir de esto (Rotter, 1966; citado en Woolfolk, 2006), estableció dos tipologías: LOCUS interno y LOCUS externo. Así, cuando las personas tienen un locus de control interno, asumen las responsabilidades de sus circunstancias, involucrándose en situaciones donde el éxito lo alcanzan por sus capacidades y esfuerzos. Por el contrario, las personas con un locus de control externo, aceptan que su vida está controlada por personas o fuerzas externas y, por lo tanto, los logros o fracasos que puedan obtener los atribuyen al azar o a la suerte.

Así, la autoeficacia se relaciona, no con el número de habilidades que el individuo tenga, sino con la percepción de control personal que posea sobre sus acciones. Actúa como un elemento clave en la competencia humana y determina, en gran medida, la elección de actividades, la motivación, el esfuerzo y la persistencia en las mismas y ante las dificultades, así como los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales asociadas.

Estas fuentes generan distintas percepciones que actúan a través de procesos cognitivos (ej. imaginando metas, prediciendo dificultades), motivacionales, (ej. anticipando resultados posibles, planificando metas valoradas), afectivos (ej. afrontamiento de situaciones estresantes, control de pensamientos negativos) y de selección de procesos (ej. aproximación y evitación de determinadas situaciones) (Bandura, 1995; citado en Terry, 2008).

Dimensiones de autoeficacia Procesos cognitivos

Para Bandura (1995) los efectos de las creencias de eficacia sobre los procesos cognitivos se pueden explicar de la manera siguiente: “mucho del comportamiento

intencional del ser humano está regulado por metas significativas para la persona; el planteamiento de metas está afectado por la evaluación de las capacidades personales” (p. 57). Por lo tanto, cuanto más alta sea percibida la autoeficacia personal, más alto será el nivel de las metas que las personas se impongan.

Más específicamente, las personas piensan en los escenarios posibles que resultarán de sus acciones antes de actuar y plantean sus metas de acuerdo con ellos. Las creencias de autoeficacia dan forma a esos escenarios mentales anticipados. Por ello, las personas con un alto sentido de eficacia anticipan situaciones exitosas con pautas para un desenvolvimiento correcto. Por el contrario, las personas con un bajo sentido de eficacia prevén todo lo que puede ir mal y anticipan escenarios de fracaso.

a) Procesos motivacionales

Las creencias de autoeficacia son importantes en la autorregulación de la motivación. Existen tres diferentes formas de motivadores cognitivos: atribuciones causales, expectativas de resultados y metas cognitivas.

Bandura (1995) sostiene que las creencias de autoeficacia influyen sobre las atribuciones causales, las cuales afectan la motivación, las reacciones afectivas y el desempeño. Las personas que se consideran ineficaces atribuyen sus fracasos a la baja habilidad. Contrariamente, las personas con alto sentido de autoeficacia atribuyen sus fracasos a situaciones adversas o al esfuerzo insuficiente.

Respecto de las expectativas de resultados, la motivación se ve regulada por la expectativa de que determinado comportamiento produzca determinado resultado y por el valor que tiene ese resultado. Sin embargo, a la vez que las personas actúan de acuerdo con las creencias en los probables resultados de sus actos, también actúan de acuerdo con sus creencias en lo que pueden hacer o no. En consecuencia, las creencias de autoeficacia afectan a la motivación influida por expectativas de resultados (Bandura, 1995, s/p).

En ese sentido, se recalca que la motivación basada en la autoimposición de metas implica la comparación del desempeño con un estándar personal. La satisfacción está supeditada a alcanzar el estándar, el cual le da dirección al comportamiento de la persona, mientras que esta crea incentivos para mantener su esfuerzo constante hasta alcanzar su objetivo.

Las creencias de autoeficacia influyen en este tipo de motivación, ya que, de acuerdo con lo que la persona se cree capaz de hacer, establece sus metas, determina el esfuerzo que emplea, el tiempo de persistencia ante las adversidades y su resistencia a los fracasos. (Pajares, 2002).

Así, dado que los fracasos son atribuidos al esfuerzo insuficiente o a la falta de habilidad y conocimiento que pueden ser adquiridos, individuos que creen en sus capacidades personales persisten ante las dificultades y se esfuerzan más cuando fallan en conseguir los resultados. Por el contrario, aquellos que dudan de sí mismos tienden a rendirse rápidamente ante las dificultades.

b) Procesos afectivos

Respecto de los procesos afectivos, como la depresión, ansiedad y el nivel de activación psicofisiológica, se puede decir que también son influidos por las creencias de autoeficacia.

Bandura (1995) explica que son tres las maneras en las que estas creencias pueden influir.

En primer lugar, las creencias de autoeficacia afectan el procesamiento cognitivo de los posibles peligros del ambiente y su vigilancia. Por consiguiente, personas que consideran que potenciales amenazas ambientales escapan de su control ven el ambiente plagado de estas, aunque las consecuencias lógicas de este ambiente amenazador exagerado casi nunca se cumplan. No obstante, debido a la angustia, estas personas sufren

alta ansiedad y su nivel de funcionamiento se ve afectado. Por su lado, las personas que se consideran poseedoras de control sobre las probables amenazas ambientales no viven pendientes de estas y no experimentan pensamientos perturbadores relacionados con ellas.

Una segunda manera en que las creencias de autoeficacia regulan la ansiedad, el nivel de activación psicofisiológica y la depresión es mediante el control sobre los pensamientos perturbadores reiterativos. Se debe tener en cuenta que la mayor fuente de estrés no es la frecuencia de los pensamientos perturbadores sino la falta de habilidad para anularlos.

En tercer lugar, mediante el favorecimiento de formas de comportamiento eficaces que transforman situaciones amenazantes en seguras, las creencias de autoeficacia reducen o eliminan la ansiedad. De esta manera, las creencias de autoeficacia actúan sobre el comportamiento de afrontamiento. Conforme el sentido de autoeficacia aumenta, las personas tienden a enfrentar más situaciones difíciles que generan estrés, teniendo un mayor éxito en amoldar estas situaciones a su gusto.

Si, por el contrario, la sensación de eficacia para ejercer control es escasa, se producirán ansiedad y depresión. La sensación de poseer un escaso control origina, a su vez, la presencia de la depresión de tres modos diferentes: En primer lugar, están las aspiraciones insatisfechas: autoimponerse estándares de los que depende la valía personal y no poder satisfacerlos origina la depresión. En segundo lugar, un bajo sentido de eficacia social para desarrollar relaciones satisfactorias, que aminoren los efectos de estresores crónicos.

El soporte social reduce la vulnerabilidad a las enfermedades físicas, el estrés y la depresión. Dado que el soporte social no es una entidad que espera ser usada, las personas deben buscar crear relaciones de apoyo por ellas mismas. Esto último requiere un alto sentido de eficacia social. Por lo tanto, un bajo sentido de eficacia para crear relaciones

satisfactorias, que den apoyo a la persona, favorece la depresión directa e indirectamente.

Finalmente; el tercer camino a la depresión se da a través de la eficacia en el control del pensamiento, especialmente del pensamiento perjudicial reiterativo. El humor y la eficacia percibidos se influyen mutuamente y pueden constituirse en un círculo vicioso. En tanto, la depresión aparece si se tiene un bajo sentido de eficacia para conseguir los objetivos que traen autosatisfacción y autovalía; y un humor depresivo disminuye la confianza en la eficacia personal.

c) Procesos selectivos

De acuerdo a la teoría de Bandura (1995) las personas desarrollan su vida cotidiana en relación con los ambientes y actividades que eligen. Estas elecciones son hechas de acuerdo con la percepción de la eficacia para manejar o no determinados ambientes y actividades. Así, las personas evitan los ambientes y actividades, en los cuales no se sienten hábiles ni listos para seleccionar los que creen capaces de manejar. Por ejemplo, “un estudiante que se siente incompetente en geometría no elegirá la arquitectura como carrera, pese a que pueda mostrar un interés inicial por ella” (Pajares, 2002). Se desarrollan, así, ciertas potencialidades y estilos de vida, por lo que las creencias de autoeficacia son importantes en la influencia del desarrollo personal.

2.3. Definición de Términos Básicos

Aprendizaje. Adquisición del conocimiento de algo por medio del estudio, el ejercicio o la experiencia, en especial de los conocimientos necesarios para aprender algún arte u oficio.

Calidad de gestión educativa. Se entiende por gestión de calidad al proceso de manejo para conducir a un grupo humano hacia el logro más elevado de sus objetivos institucionales, identificando las mejores prácticas para una determinada actividad, en el caso educativo serian logros educacionales.

Competencia. Capacidad para aplicar conocimiento y habilidades con el fin de lograr los resultados previstos.

Enseñanza. Actividad vinculada directamente al docente en el ejercicio de su función. La enseñanza es dirigida al alumno y se sirve de estilos o procedimientos que ingeniosos o científicamente pretenden adaptarse a las exigencias del medio y a la exigencia del educando, sin desconocer la estructura psicológica del educando.

Formación continua. Provisión o uso de oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida de las personas con el fin de fomentar su desarrollo continuo.

Servicio educativo. Proceso que apoya la adquisición y desarrollo de la competencia de los estudiantes a través de la enseñanza, aprendizaje o investigación.

Capítulo III. Hipótesis y Variables

3.1. Hipótesis

3.1.1. Hipótesis General.

HG Existe relación significativa entre la inteligencia emocional, autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

3.1.2. Hipótesis Específicas.

HE1 Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y autoconcepto en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

HE2 Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

HE3 Existe relación significativa entre autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

3.2. Variables

Variables X: Inteligencia Emocional.

Definición conceptual. Se refiere a la capacidad humana de sentir, entender, controlar y modificar estados emocionales en uno mismo y en los demás. Inteligencia emocional no es ahogar las emociones, sino dirigiirlas y equilibrarlas.

Definición operacional. Incluye las dimensiones: Intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés y estado de ánimo.

Variables Y: Autoconcepto.

Definición conceptual. García (2009, p. 30) define al autoconcepto como “la estructura psicológica mediante la cual las personas organizan la información en categorías en función de las circunstancias personales, familiares y culturales”.

Definición operacional. Incluye las dimensiones: Autoconcepto físico, aceptación social, autoconcepto familiar, autoconcepto intelectual, autoevaluación personal y sensación de control.

Variables Z: Autoeficacia.

Definición conceptual. Bandura (1995) define la autoeficacia como "las creencias en la propia capacidad para organizar y ejecutar las acciones requeridas para manejar las situaciones futuras". (p. 37). Así, la autoeficacia se relaciona, no con el número de habilidades que el individuo tenga, sino con la percepción de control personal que posea sobre sus acciones. Actúa como un elemento clave en la competencia humana y determina, en gran medida, la elección de actividades, la motivación, el esfuerzo y la persistencia en las mismas y ante las dificultades, así como los patrones de pensamiento y las respuestas emocionales asociadas.

Definición operacional. Incluye las dimensiones: Cognitiva, motivacional, afectiva y selectiva.

3.3. Operacionalización de Variables

Tabla 1

Operacionalización de la variable Inteligencia emocional

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Nivel o Rango
Intrapersonal	24	1-24	(1) Nunca	Alto
Interpersonal	19	25-43	(2) Algunas veces	189 - 252
Manejo de estrés	09	44-52	(3) Frecuentemente	Moderado 126 - 188
Estado de ánimo	11	53-63	(4) Siempre	Bajo 63 - 125

Tabla 2*Operacionalización de la variable Autoconcepto*

Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala	Nivel o Rango
Autoconcepto físico	8 positivos	1, 7, 13, 19, 25, 31, 37, 43	(1) Nunca	Alto
Aceptación social	8	2, 14, 26, 32, 38, 44, 8, 20,	(2) Pocas veces	Moderado
Autoconcepto familiar	8	9, 15, 21, 27, 3, 33, 39, 45	(3) No sabría decir	Bajo
Autoconcepto intelectual	8	4, 10, 22, 28, 34, 40, 46, 16	(4) Muchas veces	48 - 111
Autoevaluación personal	8	5, 23, 29, 35, 47, 11, 17, 41	(5) Siempre	
Sensación de control	8	6, 12, 18, 24, 30, 36, 42, 48		

Tabla 3*Operacionalización de la variable Inteligencia emocional*

Variable	Dimensión	Instrumento	Escala
Autoeficacia	Cognitiva	Cuestionario sobre eficacia	(1) Nunca
	Motivacion		(2) Casi nunca
	Afectiva		(3) A veces
	Selectiva		(4) Casi siempre
			(5) Siempre

Capítulo IV. Metodología

4.1. Enfoque de la Investigación

Por la naturaleza del estudio le corresponde el enfoque cuantitativo.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) el enfoque cuantitativo usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías.

4.2. Tipo de Investigación

El tipo de investigación a desarrollar es el sustantivo o de base, conocida también como puro o fundamental.

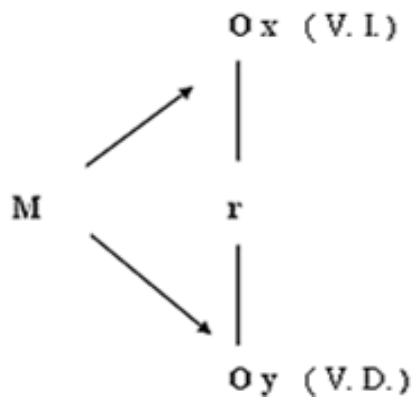
Sánchez y Reyes (2015) Podemos definirla como aquella que trata de responder a los problemas sustanciales, en tal sentido, está orientada, a describir, explicar, predecir o retrodecir la realidad, con lo cual se va en búsqueda de principios y leyes generales que permita organizar una teoría científica. En ese sentido, podemos afirmar que la investigación sustantiva al perseguir la verdad nos encamina hacia la investigación básica o pura.

4.3. Diseño de Investigación

De acuerdo a la naturaleza del estudio, se aplicará el diseño de investigación descriptivo – correlacional, ya que se busca describir y establecer el grado de relación existente entre el autoconcepto y la calidad de vida.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2003), este tipo de estudio tiene, como propósito medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables de interés, en una muestra de sujetos, o el grado de relación entre dos o más fenómenos o eventos observados.

El diseño responde al siguiente esquema:



Figuras 1. Diseño de investigación

Donde:

M = Muestra de Investigación

Ox = Variable X: Inteligencia emocional

Oy = Variable Y: Autoconcepto

Oz = Variable Z: Autoeficacia

r = Relación entre variables

4.4. Método

El método utilizado en el presente estudio será el hipotético-deductivo, se aplicará este método toda vez que se proponga una hipótesis como consecuencia de las inferencias sobre el conjunto de datos empíricos disponible, cuya relación causa-efecto se inducirá de esta. Sánchez (2015, p.59) Parte de una hipótesis como consecuencia de sus inferencias del conjunto de datos empíricos o de principios o leyes más generales. En el primer caso se arriba a la hipótesis mediante procedimientos inductivos y en el segundo caso mediante procedimientos deductivos.

4.5. Población y Muestra

Población.

La población del presente estudio estará constituida por la totalidad de los estudiantes de la Facultad de Ingeniería de Petróleo y Gas Natural, de la Universidad Nacional de Ingeniería.

Muestra.

La muestra del presente estudio se definió a través del muestreo no probabilístico e intencionado, finalmente la muestra será conformada por 53 estudiantes de la Facultad de Ingeniería de Petróleo y Gas Natural, de la Universidad Nacional de Ingeniería, quienes cursaron estudios en el periodo lectivo del año 2018.

4.6. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información

Técnica.

Se utilizará la técnica de la encuesta, cuyo instrumento, fue el cuestionario, está compuesto por una relación de preguntas escritas para que los miembros de las unidades muestrales lean y respondan por escrito.

Sobre esta técnica Bernal (2006, p.177) nos dice que “es una de las técnicas de recolección de información más usadas, a pesar de que cada vez pierde mayor credibilidad por el sesgo de las personas encuestadas”.

Instrumentos.

Los instrumentos que posibilitarán recolectar los datos, serán:

Cuestionario sobre inteligencia emocional

Ficha técnica:

Denominación: Cuestionario sobre inteligencia emocional.

Objetivo: tiene por finalidad la obtención de la información acerca de la inteligencia emocional de estudiantes.

Autor: Investigador.

Administración: Individual y colectiva

Tiempo de administración: Entre 30 y 40 minutos aproximadamente

Cantidad de ítems: 63

Ámbito de aplicación: Estudiantes de educación superior.

Significación: Percepción de los estudiantes sobre la inteligencia emocional.

Tipo de respuesta: Los ítems son respondidos a través de escalamiento de tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre).

Las dimensiones que evalúa el cuestionario son: Intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés y estado de ánimo.

Cuestionario sobre autoconcepto

Ficha técnica:

Denominación: Cuestionario sobre autoconcepto.

Objetivo: tiene por finalidad la obtención de la información acerca del autoconcepto de estudiantes.

Autor: Investigador.

Administración: Individual y colectiva

Tiempo de administración: Entre 30 y 40 minutos aproximadamente

Cantidad de ítems: 48

Ámbito de aplicación: Estudiantes de educación superior.

Significación: Percepción sobre el autoconcepto en estudiantes.

Tipo de respuesta: Los ítems son respondidos a través de escalamiento de tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca (1), pocas veces (2), no sabría decir (3), muchas veces (4) y siempre (5))

Las dimensiones que evalúa el cuestionario son: Autoconcepto físico, aceptación social, autoconcepto familiar, autoconcepto intelectual, autoevaluación personal y sensación de control.

Inventario sobre autoeficacia

Ficha técnica:

Denominación: Inventario sobre autoeficacia.

Objetivo: tiene por finalidad la obtención de la información acerca de la autoeficacia.

Autor: Investigador.

Administración: Individual y colectiva

Tiempo de administración: Entre 30 y 40 minutos aproximadamente

Cantidad de ítems: 30

Ámbito de aplicación: Estudiantes de educación superior.

Significación: Percepción sobre la autoeficacia.

Tipo de respuesta: Los ítems son respondidos a través de escalamiento de tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca (1), casi nunca (2), a veces (3), casi siempre (4) y siempre (5)).

Las dimensiones que evalúa el cuestionario son: Cognitiva, motivacional, afectiva y selectiva.

4.7. Tratamiento Estadístico

Para el análisis de datos se realizará la revisión de la consistencia de la información, según Valderrama (2010) “Consiste en verificar los resultados a través de una muestra pequeña, por ejemplo, para hallar la confiabilidad o la prueba de hipótesis” (p. 142). Así también se realizará la clasificación de la información con la finalidad de agrupar datos mediante la distribución de frecuencias de variables dependientes.

En la primera etapa, se realizará la respectiva codificación y tabulación (Excel) de los datos según Hernández, Fernández y Baptista (2010), “Una vez recolectados los datos éstos fueron codificarse... las categorías de un ítem o pregunta requieren codificarse en números, porque de lo contrario no se efectuaría ningún análisis, sólo se contaría el número de respuestas en cada categoría” (p. 262). De esta manera se procesaron de forma ordenada los datos obtenidos de los instrumentos.

En la segunda etapa se realizará la estadística descriptiva, según Hernández, Fernández y Baptista (2010), “La primera tarea es describir los datos, los valores o las puntuaciones obtenidas para cada variable... esto se logra al describir la distribución de las puntuaciones o frecuencias de cada variable” (p. 287). Por lo tanto, el análisis e interpretación de datos, para lo cual se realiza en primer lugar la estadística descriptiva de las variables y dimensiones.

En la tercera etapa se realizará la estadística inferencial, según Hernández, Fernández y Baptista (2010), “La estadística inferencial se utiliza fundamentalmente para dos procedimientos vinculados: probar hipótesis y estimar parámetros” (p. 306).

En la presente investigación para establecer la contrastación de la hipótesis, se ha utilizará la prueba (r). Correlación de Pearson a un nivel de significación del 0,05, ya que se investiga la relación entre variables que presentan distribución normal.

Así en esta parte de nuestro estudio trataremos de valorar la situación entre dos variables con distribución normal de los datos, aplicando el método conocido como correlación. Dicho cálculo es el primer paso para determinar la relación entre variables. Finalmente utilizaremos el estadístico coeficiente de la correlación rho de Spearman.

Capítulo V. Resultados

5.1. Validez y Confiabilidad de los Instrumentos

Validación de los instrumentos.

La validación de los instrumentos viene a ser la evaluación de la capacidad que tienen para medir las cualidades para lo cual fueron contruidos y deben de medir. En ese sentido, la validación de los instrumentos del presente estudio se realizó a través de la modalidad del juicio de expertos, para lo cual recurrimos a la opinión de docentes de reconocida trayectoria en la Cátedra de Postgrado de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.

A ellos se les entregó, en un primer momento, la matriz de consistencia del proyecto, la tabla de operativización de las variables, los instrumentos y la ficha de evaluación de los instrumentos; donde se determinaron: la correspondencia de los criterios, objetivos e ítems, calidad técnica de representatividad y la calidad del lenguaje utilizado en los instrumentos.

Según Hernández, Fernández y Baptista (1991, p.243), “La validez en términos generales, se refiere al grado en que un instrumento realmente mide la variable que pretende medir”.

Sobre la base del procedimiento de validación descrito, los expertos consideraron la existencia de una estrecha relación entre los criterios y objetivos del estudio y los ítems constitutivos de los instrumentos de recopilación de la información. Asimismo, emitieron los resultados que se muestran seguidamente:

Tabla 4

Valores de los niveles de validez

Valores	Niveles de validez
0 - 20	Deficiente
21– 40	Regular
41 – 60	Buena
61 – 80	Muy buena
81 – 100	Excelente

Fuente: Instrumentos de opinión de expertos.

Tabla 5

Nivel de validez del cuestionario sobre inteligencia emocional, según el juicio de expertos

Expertos	Inteligencia emocional	
	Puntaje	%
1. Ruben Jose Mora Santiago	93	93
2. Fernando Flores Limo	92	92
3. Aurelio Gonzalez Florez	92	92
Promedio de valoración	92,33	92,33

Fuente: Instrumentos de opinión de expertos.

Los valores resultantes en relación con el cuestionario sobre inteligencia emocional, obtuvo un valor promedio de 92,33 puntos, que puede ser interpretado, según la tabla de valores de los niveles de validez, como un nivel de validez excelente. Por lo tanto, el instrumento es aplicable.

Tabla 6

Nivel de validez del cuestionario sobre autoconcepto, según el juicio de expertos

Expertos	Autoconcepto	
	Puntaje	%
1. Ruben Jose Mora Santiago	92	92
2. Fernando Flores Limo	92	92
3. Aurelio Gonzalez Florez	91	91
Promedio de valoración	91,66	91,66

Fuente: Instrumentos de opinión de expertos.

Los valores resultantes después de tabular la calificación emitida por los expertos, en relación con el cuestionario sobre autoconcepto, obtuvo un valor promedio de 91,66 puntos, por lo cual podemos señalar de acuerdo a la tabla de valores de los niveles de validez que tiene un nivel de validez excelente. Por lo tanto, el instrumento es aplicable.

Tabla 7

Nivel de validez del cuestionario sobre autoeficacia, según el juicio de expertos

Expertos	Autoeficacia	
	Puntaje	%
1. Ruben Jose Mora Santiago	92	92
2. Fernando Flores Limo	92	92
3. Aurelio Gonzalez Florez	91	91
Promedio de valoración	91,66	91,66

Fuente: Instrumentos de opinión de expertos.

Los valores resultantes después de tabular la calificación emitida por los expertos, en relación con el cuestionario sobre autoeficacia, obtuvo un valor promedio de 91,66 puntos, por lo cual podemos señalar de acuerdo a los valores de los niveles de validez que tiene un nivel de validez excelente. Por lo tanto, el instrumento es aplicable.

Confiabilidad.

Inteligencia emocional.

Para determinar el nivel de confiabilidad de los instrumentos, se consideró el Coeficiente de Alfa Cronbach, desarrollado por J. L. Cronbach, requiere de una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre cero y uno. Es aplicable a escalas de varios valores posibles, por lo que puede ser utilizado para determinar la confiabilidad en escalas cuyos ítems tienen como respuesta más de dos alternativas. Su fórmula determina el grado de consistencia y precisión del instrumento.

Coeficiente Alfa Crombach

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

K: El número de ítems

$\sum S_i^2$: Sumatoria de Varianzas de los Ítems

ST2 : Varianza de la suma de los Ítems

α : Coeficiente de Alfa de Cronbach

La escala de valores que determina la confiabilidad está dada por los siguientes valores:

Tabla 8

Valores de los niveles de confiabilidad

Valores de los niveles de confiabilidad	
No es confiable	0
Baja confiabilidad	0, 01 a 0, 49
Moderada confiabilidad	0, 5 a 0, 75
Fuerte confiabilidad	0, 76 a 0, 89
Alta confiabilidad	0, 9 a 1,00

Tabla 9

Resumen del procesamiento de los casos de inteligencia emocional

	N	%
Válidos	15	100,0
Casos Excluidos ^a	0	,0
Total	15	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Tabla 10

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,9628	63

El coeficiente Alfa obtenido es de un valor de 0, 9628, lo cual permite decir que el cuestionario sobre inteligencia emocional, según la tabla de valores de los niveles de confiabilidad, tiene una alta confiabilidad. Por lo tanto, se recomienda el uso de dicho instrumento para recoger información con respecto a la inteligencia emocional.

Autoconcepto**Tabla 11***Resumen del procesamiento de los casos de autoconcepto*

		N	%
Válidos		15	100,0
Casos	Excluidos ^a	0	,0
Total		15	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Tabla 12*Estadísticos de fiabilidad*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,9811	48

El coeficiente Alfa de Cronbach obtenido es de 0,9811, lo cual permite decir que el instrumento cuestionario sobre autoconcepto, tiene una alta confiabilidad, de acuerdo a los valores de los niveles de confiabilidad. Por lo tanto, se recomienda el uso del instrumento para recoger información con respecto al autoconcepto.

Autoeficacia.**Tabla 13***Resumen del procesamiento de los casos de autoeficacia*

		N	%
Válidos		15	100,0
Casos	Excluidos ^a	0	,0
Total		15	100,0

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Tabla 14*Estadísticos de fiabilidad*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,9864	30

El coeficiente Alfa de Cronbach obtenido es de 0,9864, lo cual permite decir que el instrumento cuestionario sobre autoeficacia, tiene una alta confiabilidad, de acuerdo a los valores de los niveles de confiabilidad. Por lo tanto, se recomienda el uso del instrumento para recoger información con respecto al autoeficacia.

5.2. Presentación y Análisis de Resultados**Nivel descriptivo****Variable: Inteligencia emocional.****Tabla 15***Distribución de la muestra, según nivel asignado a la variable inteligencia emocional*

Nivel	Rangos	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	63-125	06	11,32
Medio	126-188	28	52,83
Alto	189-252	19	35,84
Total		53	100,0

Tal como se puede apreciar en la tabla respectiva, el 52,83 % de la muestra, se perciben en el nivel medio en relación con la variable inteligencia emocional, asimismo el 35,84 % se percibe en el nivel alto y el 11,32 % se percibe en el nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra, perciben a la variable inteligencia emocional entre los niveles medio y alto.

Variable: Autoconcepto.**Tabla 16***Distribución de la muestra, según nivel asignado a la variable autoconcepto*

Nivel	Rangos	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	48-111	04	07,54
Medio	112-175	38	71,69
Alto	176-240	11	20,75
Total		53	100,0

En la tabla respectiva, observamos que el 71,69 % de la muestra, se perciben en el nivel medio en relación con la variable autoconcepto, asimismo el 20,75 % se percibe en el nivel alto y el 07,54 % se percibe en el nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra, perciben a la variable autoconcepto, entre los niveles medio y alto.

Variable: Autoeficacia.**Tabla 17***Distribución de la muestra, según nivel asignado a la variable autoeficacia.*

Nivel	Rangos	Frecuencia	Porcentaje
Bajo	30 - 69	08	15,09
Medio	70 - 109	30	56,60
Alto	110 - 150	15	28,30
Total		53	100,0

En la tabla respectiva, observamos que el 56,60 % de la muestra, se perciben en el nivel medio en relación con la variable autoeficacia, asimismo el 28,30 % se percibe en el nivel alto y el 15,09 % se percibe en el nivel bajo. La mayoría altamente significativa de la muestra, perciben a la variable autoeficacia, entre los niveles medio y alto.

Nivel inferencial.

Prueba de hipótesis

A. Hipótesis Estadística

$$H_p : r_{xy} \neq 0$$

$$H_o : r_{xy} = 0$$

$$\alpha = 0.01$$

Hipótesis.

Hipótesis general:

H0: No existe relación significativa entre la inteligencia emocional, autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

HG: Existe relación significativa entre la inteligencia emocional, autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

Rho de Spearman:

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha = 0.05$

La hipótesis general en el presente estudio es solo referencial, el procesamiento, análisis e interpretación de los resultados se realiza teniendo en cuenta a las hipótesis específicas, en las cuales se correlacionan dos variables por vez.

Existe relación significativa entre autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

Hipótesis específica 1

Inteligencia emocional versus autoconcepto

Hipótesis alterna

Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y autoconcepto en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

Hipótesis nula

No existe relación significativa entre la inteligencia emocional y autoconcepto en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

Rho de Spearman:

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha = 0.05$

Tabla 18

Correlación entre las variables inteligencia emocional versus autoconcepto

			Inteligencia emocional	Autoconcepto
Rho de Spearman	Inteligencia emocional	Coefficiente de correlación	1,000	,7937**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	53	53
	Autoconcepto	Coefficiente de correlación	,7937**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	53	53

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Interpretación.

Tal como se muestra en la tabla respectiva, la correlación de Spearman de 0,7937 y un valor $p = 0,000$ menor al nivel de 0,05, nos indican que se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula, concluyendo que: Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y autoconcepto en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

Hipótesis específica 2

Inteligencia emocional versus autoeficacia.

Hipótesis alterna

Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

Hipótesis nula

No existe relación significativa entre la inteligencia emocional y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

Rho de Spearman:

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha = 0.05$

Tabla 19

Correlación entre las variables inteligencia emocional versus autoeficacia

			Inteligencia emocional	Autoeficacia
Rho de Spearman	Inteligencia emocional	Coefficiente de correlación	1,000	,8327**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	53	53
	Autoeficacia	Coefficiente de correlación	,8327**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	53	53

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como se muestra en la tabla respectiva, la correlación de Spearman de 0, 8327 y un valor $p = 0,000$ menor al nivel de 0,05 se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula concluyendo que: Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

Hipótesis específica 3

Autoconcepto versus autoeficacia.

Hipótesis alterna

Existe relación significativa entre el autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

Hipótesis nula

No existe relación significativa entre el autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

Rho de Spearman:

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha = 0.05$

Tabla 20

Correlación entre las variables autoconcepto versus autoeficacia

			Autoconcepto	Autoeficacia
Rho de Spearman	Autoconcepto	Coeficiente de correlación	1,000	,8524**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	53	53
	Autoeficacia	Coeficiente de correlación	,8524**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	53	53

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Como se muestra en la tabla respectiva, la correlación de Spearman de 0,8524 y un valor $p = 0,000$ menor al nivel de 0,05 se acepta la hipótesis alterna y se rechaza la hipótesis nula concluyendo que: Existe relación significativa entre el autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

5.3. Discusión de Resultados

En relación con los estudios antecedentes

Coincidimos con las conclusiones reportadas por: Andrade (2018) *La inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico en la asignatura de estadística en educación superior. Tesis para optar el grado académico de maestro*. Universidad

Nacional Mayor de San Marcos. La presente investigación consistió en establecer la relación entre las variables: inteligencia emocional y cada uno de sus componentes: (atención, claridad y reparación emocional) con el rendimiento académico en la asignatura de Estadística en el nivel universitario. El método empleado corresponde a una investigación de enfoque cuantitativo, del tipo descriptivo relacional no causal, de diseño no experimental y dimensión temporal transversal. La población estuvo constituida por 105 estudiantes matriculados en el ciclo del 1 de octubre de 2016 al 15 de febrero de 2017 en la asignatura de Estadística de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Peruana de Las Américas- 2016 - II, siendo la muestra 70 estudiantes del turno noche matriculados en la asignatura de Estadística de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Peruana de Las Américas, a los cuales se les aplicó el TMMS-24 cuestionario que mide la inteligencia emocional percibida basado en la Teoría Emocional de Mayer y Salovey. Para el análisis estadístico de las variables se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson, el cual puso en evidencia una correlación positiva alta entre la variable inteligencia emocional y el rendimiento académico en la asignatura de Estadística, es más, reveló una relación positiva significativa entre cada uno de los tres componentes emocionales con el rendimiento académico en la asignatura de Estadística, mostrando la importancia de que los estudiantes de ingeniería atiendan a sus emociones que claramente las identifiquen y que sepan regularlas para su beneficio académico en la asignatura de Estadística. El contraste de hipótesis confirmó la relación positiva entre las variables con un 95% de confianza. Concluimos, que a mayor atención, claridad y reparación emocional de los estudiantes de ingeniería mayor rendimiento académico en la asignatura de Estadística, es más, a mayor inteligencia emocional de los estudiantes de ingeniería mayor rendimiento académico en la asignatura de Estadística en el nivel universitario.

Coincidimos con los resultados de: Bautista (2016) *Autoconcepto, dependencia emocional y dimensiones de la personalidad en estudiantes de una universidad privada de Lima Metropolitana*. Cuyo objetivo del estudio fue determinar la relación entre las variables: autoconcepto, dependencia emocional y dimensiones de la personalidad. Los resultados demostraron que existen diferencias significativas según sexo en autoconcepto y dependencia emocional; asimismo, existen diferencias significativas según relación de pareja solamente en dependencia emocional; del mismo modo, existen diferencias significativas según carrera en autoconcepto, dependencia emocional y personalidad. Finalmente se halló que existe una correlación múltiple significativa entre autoconcepto, dependencia emocional y personalidad.

También coincidimos con los resultados de: Chalco, Cori y Salas (2016) *La inteligencia emocional y la comprensión de textos orales del idioma inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la institución educativa N° 1206 Daniel Alcides Carrión- UGEL 06, Yanacoto, Lurigancho, Chosica*. Tesis para optar la licenciatura en educación Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. El propósito de este estudio fue establecer que la inteligencia emocional se relaciona significativamente con la comprensión de textos orales. El tipo de investigación es sustantiva, no experimental, cuantitativa y transversal, el método aplicado ha sido el descriptivo y el diseño de investigación es descriptivo – correlacional. Para este estudio, la muestra estuvo conformada por los 33 estudiantes del primer grado de la promoción 2015, de la Institución Educativa N° 1206 Daniel Alcides Carrión, UGEL 06, Yanacoto, Lurigancho-Chosica; es decir, la muestra fue censal. Después del tratamiento estadístico, se concluyó que la inteligencia emocional se relaciona significativamente con la comprensión de textos orales en la muestra en estudio.

Aceptamos las conclusiones de: Bautista (2016) *Autoconcepto, dependencia emocional y dimensiones de la personalidad en estudiantes de una universidad privada de lima metropolitana*. Cuyo objetivo del estudio fue determinar la relación entre las variables: autoconcepto, dependencia emocional y dimensiones de la personalidad. Los resultados demostraron que existen diferencias significativas según sexo en autoconcepto y dependencia emocional; asimismo, existen diferencias significativas según relación de pareja solamente en dependencia emocional; del mismo modo, existen diferencias significativas según carrera en autoconcepto, dependencia emocional y personalidad. Finalmente se halló que existe una correlación múltiple significativa entre autoconcepto, dependencia emocional y personalidad.

Encontramos coincidencias con los resultados obtenidos por: Palomino (2015) *Estudio de correlación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de los estudiantes de Facultad de Educación de la UNMSM 2012-II.Tesis. Lima, Perú: UNMSM*. Confirma la hipótesis general, de existencia de correlación significativa, entre la variable inteligencia emocional y la variable rendimiento académico, en la muestra estudiada. En la contrastación de las hipótesis específicas se confirma que existe relación significativa entre cada uno de los componentes de la inteligencia emocional y el rendimiento académico; así como también en función del género y a la especialidad de los estudiantes. Concluye que a mayor conocimiento, desarrollo y uso de la inteligencia emocional es notorio un mayor aprovechamiento cognitivo que trasciende en un mayor rendimiento académico.

También establecemos coincidencias con los resultados obtenidos por: Condori (2013) en la investigación titulada *Relación de: Autoeficacia ante el estrés, personalidad, percepción del bienestar psicológico y de salud con el rendimiento académico en universitarios*. A nivel descriptivo y utilizando el diseño no experimental, correlacional-transversal, con una muestra de 521 universitarios de la ciudad de Trujillo, se encontró que

la autoeficacia específica para el afrontamiento del estrés se relaciona positivamente con el rendimiento académico de la muestra seleccionada.

Del mismo modo establecemos similitudes con las conclusiones obtenidas por: Chuquillanqui (2012) *Funcionamiento familiar y autoconcepto de los alumnos del sexto grado de las instituciones educativas de la RED 8 Callao*. Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola. Se investigó la relación entre el funcionamiento familiar y el autoconcepto de alumnos del 6to grado de la Red 8 del Callao. La muestra estuvo conformada por 274 alumnos seleccionados aleatoriamente. La escala de Adaptación y Cohesión Familiar III midió el funcionamiento familiar y el Cuestionario de Autoconcepto evaluó el autoconcepto de los alumnos, para ambos instrumentos se presenta su validez y confiabilidad. El análisis descriptivo se realizó mediante la distribución de frecuencias y en el análisis inferencial se utilizó el estadístico Chi². La variable Funcionamiento Familiar fue evaluada en sus dos dimensiones, cohesión y adaptabilidad, asociando los niveles de ambas dimensiones con los niveles de las dimensiones del autoconcepto. Los resultados indican que sí existe relación entre la dimensión cohesión y el autoconcepto: familiar, intelectual, aceptación social, autoevaluación personal y sensación de control; no habiendo relación con el autoconcepto físico. La dimensión adaptabilidad no se relacionó con ninguna de las dimensiones estudiadas.

Asimismo coincidimos con los hallazgos de: Kohler (2009) en la investigación titulada *Rendimiento académico asociado a la autoeficacia de estudiantes de 4to. y 5to. año de secundaria de un colegio nacional de Lima.*; utilizando un diseño correlacional, con una muestra conformada por 84 participantes, varones y mujeres, de 4to y 5to de secundaria; confirmaron que la autoeficacia académica es un factor crítico que influye en el rendimiento académico.

También coincidimos con los resultados obtenidos por: Bataller (2016)

Autoconcepto y Bienestar Subjetivo en la primera adolescencia. Tesis doctoral.

Universidad de Girona, la tesis doctoral denominada tiene como objetivo principal explorar el funcionamiento de diferentes escalas de bienestar subjetivo y una de autoconcepto en una muestra de 1.126 adolescentes de 10 a 14 años, estudiantes de diferentes escuelas e institutos de la provincia de Girona. Los instrumentos utilizados son la escala Autoconcepto-Forma AF-5 (García y Musitu, 1999), la escala abreviada de satisfacción con ámbitos de la vida (BMSLSS) (Huebner, 1994), el Índice de Bienestar Personal (PWI) (Cummins, 1998; Cummins, Eckersley, Van Pallant, Vügt y Misajon, 2003), el ítem único de Satisfacción Global con la vida (OLS) y el ítem único de Felicidad Global con la vida (HOL). Exploramos también las relaciones entre las referidas escalas de bienestar subjetivo y el autoconcepto en la primera adolescencia y si hay o no diferencias en función del sexo, el curso y la edad. Los análisis de fiabilidad, el análisis factorial exploratorio y el análisis factorial confirmatorio muestran un buen funcionamiento de las escalas y una estructura factorial ajustada al modelo teórico. Los análisis de la varianza evidencian diferencias significativas en las dimensiones física y emocional del autoconcepto y en la BMSLSS, observándose puntuaciones más elevadas en chicos que en chicas. A medida que aumenta la edad, observamos que tanto bienestar como autoconcepto descienden de manera constante. Estas diferencias son significativas entre los 12 y 13 años, salvo en la dimensión emocional del autoconcepto. Las correlaciones ponen de manifiesto una relación significativa y positiva entre autoconcepto y bienestar subjetivo. El análisis de regresión múltiple y los realizados con modelos de ecuaciones estructurales indican que todas las dimensiones del autoconcepto contribuyen a explicar el bienestar subjetivo, siendo la familiar y la física las que más lo hacen. Los modelos de ecuaciones estructurales sugieren una relación de causalidad recíproca entre bienestar

subjetivo y autoconcepto, apoyando la idea de que participan de un mismo supraconstructo.

Existen similitudes con los resultados encontrados por: Gabonal (2016) *Cambios que se producen en los componentes cognitivos, afectivos y comportamentales del autoconcepto y las dimensiones de la vida familiar que aparecen relacionadas con este concepto y los sentimientos acerca del yo*. Tesis de maestría. Universidad de Salamanca. España. La muestra estuvo formada por 333 participantes varones y mujeres, con una media de edad de 15.08 años en la primera evaluación y de 16.38 en el retest. Los instrumentos empleados fueron la Escala de Autoconcepto (Tennessee Self Concept Scale) que midió el autoconcepto, la autoestima y el autocomportamiento a través de las dimensiones del yo físico, yo moral-ético, yo- personal, yo-familiar y el yo-social, y la escala de Clima Social en la Familia que midió las dimensiones relaciones, desarrollo y estabilidad familiar. Los resultados mostraron que en relación al clima familiar, los factores de cohesión, expresividad y organización familiar guardan una relación positiva con todas las áreas del autoconcepto, mientras que la conflictividad familiar es el factor que mantiene una relación negativa.

Existen coincidencias con los resultados reportados por: Bataller (2016) *Autoconcepto y Bienestar Subjetivo en la primera adolescencia*. Tesis doctoral. Universidad de Girona, la tesis doctoral denominada tiene como objetivo principal explorar el funcionamiento de diferentes escalas de bienestar subjetivo y una de autoconcepto en una muestra de 1.126 adolescentes de 10 a 14 años, estudiantes de diferentes escuelas e institutos de la provincia de Girona. Los instrumentos utilizados son la escala Autoconcepto-Forma AF-5 (García y Musitu, 1999), la escala abreviada de satisfacción con ámbitos de la vida (BMSLSS) (Huebner, 1994), el Índice de Bienestar Personal (PWI) (Cummins, 1998; Cummins, Eckersley, Van Pallant, Vügt y Misajon,

2003), el ítem único de Satisfacción Global con la vida (OLS) y el ítem único de Felicidad Global con la vida (HOL). Exploramos también las relaciones entre las referidas escalas de bienestar subjetivo y el autoconcepto en la primera adolescencia y si hay o no diferencias en función del sexo, el curso y la edad. Los análisis de fiabilidad, el análisis factorial exploratorio y el análisis factorial confirmatorio muestran un buen funcionamiento de las escalas y una estructura factorial ajustada al modelo teórico. Los análisis de la varianza evidencian diferencias significativas en las dimensiones física y emocional del autoconcepto y en la BMSLSS, observándose puntuaciones más elevadas en chicos que en chicas. A medida que aumenta la edad, observamos que tanto bienestar como autoconcepto descienden de manera constante. Estas diferencias son significativas entre los 12 y 13 años, salvo en la dimensión emocional del autoconcepto. Las correlaciones ponen de manifiesto una relación significativa y positiva entre autoconcepto y bienestar subjetivo. El análisis de regresión múltiple y los realizados con modelos de ecuaciones estructurales indican que todas las dimensiones del autoconcepto contribuyen a explicar el bienestar subjetivo, siendo la familiar y la física las que más lo hacen. Los modelos de ecuaciones estructurales sugieren una relación de causalidad recíproca entre bienestar subjetivo y autoconcepto, apoyando la idea de que participan de un mismo supraconstructo.

Existe similitud con los resultados de: Vergara (2014) en la investigación titulada *Relación entre autoeficacia y autorregulación académicas con el rendimiento académico en el curso de Química general de la Facultad de Medicina veterinaria y Zootecnia, durante el primer semestre 2014*; de la Universidad Rafael Landívar de Guatemala. Utilizó un diseño descriptivo correlacional en una muestra de 67 estudiantes, de ambos sexo: 37 de género masculino y 30 de género femenino, las edades estaban comprendidas entre 17 y 45 años. Como resultado encontró que existe una alta autoeficacia percibida en los

estudiantes y esta es mayor que la autorregulación. También se evidenció una correlación significativa entre autoeficacia percibida y rendimiento académico, y una correlación

En relación con los estadísticos

La mayoría altamente significativa de la muestra, perciben a la variable inteligencia emocional entre los niveles medio y alto.

La mayoría altamente significativa de la muestra, perciben a la variable autoconcepto entre los niveles medio y alto.

La mayoría altamente significativa de la muestra, perciben a la variable autoeficacia entre los niveles medio y alto.

Existe relación significativa entre la inteligencia emocional, autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y autoconcepto en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

Existe relación significativa entre autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

En relación con la contrastación de hipótesis

H1: Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y autoconcepto en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

H0: No existe relación significativa entre la inteligencia emocional y autoconcepto en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

Se acepta la H1, Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y autoconcepto en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

H2: Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

H0: No existe relación significativa entre la inteligencia emocional y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

Se acepta la H2, existe relación significativa entre la inteligencia emocional y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

H3: Existe relación significativa entre autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

H0: No existe relación significativa entre autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

Se acepta la H3, existe relación significativa entre autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

Conclusiones

1. La mayoría altamente significativa de la muestra, perciben a la variable inteligencia emocional entre los niveles medio y alto.
2. La mayoría altamente significativa de la muestra, perciben a la variable autoconcepto entre los niveles medio y alto.
3. La mayoría altamente significativa de la muestra, perciben a la variable autoeficacia entre los niveles medio y alto.
4. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional, autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.
5. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y autoconcepto en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.
6. Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.
7. Existe relación significativa entre autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.

Recomendaciones

1. Se sugiere compartir los resultados del estudio con los miembros de la comunidad educativa con la finalidad de tener información precisa, concisa y real sobre las abribles estudiadas.
2. Se recomienda promocionar el desarrollo de la inteligencia emocional, autoconcepto y autoeficacia.
3. Es recomendable que los docentes sean capacitados para conocer y promover la inteligencia emocional, autoconcepto y autoeficacia.
4. Considerar el desarrollo de la inteligencia emocional, autoconcepto y autoeficacia, como bases fundamentales en las relaciones interpersonales de los estudiantes.
5. Se sugiere ampliar la cobertura de la muestra para poder generalizar los resultados.

Referencias

- Andrade, L. (2018) La inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico en la asignatura de estadística en educación superior. Tesis para optar el grado académico de maestro. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Bandura, A. (2001). *Guía para la construcción de escalas de autoeficacia*. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina. P.114-131. Traducido por: Olaz, F., Silva, M. & Pérez, E.
- Bar-On, R. (1997). Bar-On Emotional Quotient Inventory. A measure of emotional intelligence. Technical manual. Toronto, Multi-Health Systems Inc.
- Barraza, M., y Hernández, L. (2014). *Autoeficacia académica y estrés*. Análisis de su relación en estudiantes de posgrado. XVII Congreso Internacional sobre Innovaciones en Docencia e Investigación en Ciencias Económico Administrativas. Universidad Pedagógica de Durango, México.
- Bataller, M. (2016). *Autoconcepto y Bienestar Subjetivo en la primera adolescencia*. Tesis doctoral. España: Universidad de Girona.
- Bautista, S. (2016). *Autoconcepto, dependencia emocional y dimensiones de la personalidad en estudiantes de una universidad privada de lima metropolitana*. Tesis de maestría. Lima. Perú: Universidad Autónoma del Perú.
- Beltrán, M., y Bueno, J. (1995). *El Autoconcepto: Técnicas de evaluación*. Argentina, Buenos Aires: Psicoteca.
- Blanco, H., Ornelas, M., Aguirre, J. & Guedea, J. (2012). Autoeficacia percibida en conductas académicas. Diferencias entre hombres y mujeres. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 2012. vol. 17 n° 53 p. 557-571
- Brockert, S. y Braun, G. (1997). Los test de la inteligencia emocional. Barcelona: Robinbook.

- Cartagena, M. (2008). Relación entre la autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de secundaria. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (2008) vol.6, N° 3., p.59-99*
- Challco, Cori y Salas (2016) La inteligencia emocional y la comprensión de textos orales del idioma inglés en los estudiantes del primer grado de secundaria de la institución educativa N° 1206 Daniel Alcides Carrión- UGEL 06, Yanacoto, Lurigancho, Chosica. Tesis para optar la licenciatura en educación. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.
- Chuquillanqui (2012). *Funcionamiento familiar y autoconcepto de los alumnos del sexto grado de las instituciones educativas de la RED 8 Callao*. Tesis. Lima .Perú: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Condori, J. (2013). *Relación de: Autoeficacia ante el estrés, personalidad, percepción del bienestar psicológico y de salud con el rendimiento académico en universitarios*. (Tesis Doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú.
- Cooper, R. Y Sawaf, A. (1997). Inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las organizaciones. Bogotá: Norma.
- Cordero, H. (2001). Influencia de la inteligencia emocional en la formación profesional de los estudiantes de la Facultad de Humanidades. UNE. Lima.
- Corso (2001), Inteligencia emocional en los adolescentes: Cómo se relaciona con el talento, con los estudiantes de la Western Kentucky University. Kentucky. USA.
- Covarrubias, C. & Mendoza, M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: el caso de Chile. *Revista Estudios Hemisféricos y Polares. vol.4 n°2 (Abril-Junio. 2013) p.107*. Lima, Perú. *Revista Científica de Ciencias de la Salud 6:2 2013 p.48-53*.
- Escobar (2013). *Las inteligencias múltiples y su incidencia en el rendimiento académico*

de la Escuela Francisco Flor de la Parroquia Celiano Monge Cantón-Ambato-Provincia de Tungurahua. Ecuador: Universidad Técnica de Ambato.

- Escurre, L; Delgado, A; Quesada, R; Rivera, J; Santos, J; Rivas, G Y Pequeña, J. (2000).
 Construcción de una prueba de inteligencia emocional. Lima. Revista del Instituto de
 Investigaciones Psicológicas, Universalidad Nacional Mayor de San Marcos. Vol. 3.
 N° 1. p. 71-85.
- Fernández Berrocal, P. Y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una
 habilidad esencial de la escuela. Revista Iberoamericana de Educación. N° 29 mayo -
 Agosto 2002.
- Gabonal, L. (2016). *Cambios que se producen en los componentes cognitivos, afectivos y
 comportamentales del autoconcepto.* (Tesis de maestría). Universidad de Salamanca.
 España.
- García, B. (2009). *Cuestionario de Autoconcepto.* Madrid: EOS
- Gardner, (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences.* Nueva York,
 Basic Books.
- Goleman, (1998). “La Inteligencia Emocional”, Buenos Aires: Ediciones B Argentina S.A.
 (Emotional Intelligence publicado en 1995). Trad. Mateo
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional.* Buenos Aires-Argentina: Javier Vergara
 S.A.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional.* Buenos Aires: Javier Vergara S.A.
- González-Pienda, J., Núñez, J., Glez-Pumariiega, S. & García, M. (1997). Autoconcepto,
 Autoestima y Aprendizaje Escolar. *Revista Psicothema*, 9, 2, pp.271-
 289. Recuperado el 17 de abril de 2010.
- Grajales, T. (1999). *Inteligencia emocional entre maestros de secundaria de la ciudad de
 Monterrey, Nuevo León, México.* Montemorelos. Centro de Investigaciones

Educativas de la Facultad de Educación. Nuevo León. México: Universidad de Montemorelos.

Guadalajara (2003), “Educar con Inteligencia Emocional”. Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León – México.

Guerrero, Y. (2014), en su tesis: Clima Social Familiar, Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico de los alumnos de Quinto de Secundaria de las Instituciones Educativas Públicas de Ventanilla. Tesis. Lima. Perú: UNMSM.

Heredia Nahula, César Jaime (2003) “Relación entre la Inteligencia emocional y el rendimiento académico en los alumnos del 1ºer año de la facultad de educación de la Universidad Federico Villarreal” para optar el grado de Magíster en dicha Universidad

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.

Huayna M. Y Reaño, B. (2003). Medición de la inteligencia emocional en adolescentes de 16 y 17 años según género del distrito de Santiago de Surco. Lima. Tesis de Licenciatura. Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

Olaz, F. & Pérez, E. (2012). Creencias de Autoeficacia: líneas de investigación y desarrollo de escalas. *Revista Tesis, N° 1*, p.157-170

Palomino, E. (2015), en su tesis: Estudio de correlación entre la Inteligencia Emocional y el Rendimiento Académico de los estudiantes de Facultad de Educación de la UNMSM 2012-II. Tesis. Lima. Perú: UNMSM.

Papalia, D., Wendkos, S. y Duskin, R. (2009). Psicología del desarrollo. México, D.F: McGraw- Hill.

Pichardo, M. & Amezcua, J. (2001). Importancia del autoconcepto y el Quintana, (2001).

Relación entre la inteligencia emocional, la asertividad y el liderazgo del estudiante

de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Paradigmas, 2, 31–42.

Pool-Cibrian, W., y Martínez-Guerrero, J. (2013). *Autoeficacia y uso de estrategias para el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. Revista Electrónica de Investigación Educativa, vol.15, N° 3, p.21-37.* Disponible en:

<http://redie.uabc.mx/vol15no3/contenido-pool-mtnez.html>

Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, M., Núñez, J., González-Pienda, J. & Valle, A.

Autoeficacia y utilidad percibida como condiciones necesarias para un aprendizaje académico autorregulado. Anales de Psicología. 2012, vol. 28, n° 1 (enero), p. 37-44. Universidad de Murcia. Murcia. España.

Quintana, (2001). Relación entre la inteligencia emocional, la asertividad y el liderazgo del estudiante de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Paradigmas, 2, 31–42.*

Rosell, T. (2003). *Inteligencia emocional en adolescentes con dificultades de aprendizaje de estrato socioeconómico medio alto en Lima según género y edad.* Lima. Tesis de Licenciatura. Universidad Femenina del Sagrado Corazón.

Siuce, C. y Sucapuca, P. (2001). *La Inteligencia emocional y la interacción social en una muestra de docentes del cercado de Huancayo.* UNCP.

Sternberg (1997) *Inteligencia exitosa. Como una inteligencia práctica y creativa determina el éxito en la vida.* Barcelona: Paidós

Ugarriza, (2001). *La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar On (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana.* Universidad de Lima.

Ugarriza, N. (2001). *Evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On (I-CE) en una muestra de Lima.*

Velásquez, A. (2012). *Revisión histórico-conceptual del concepto de autoeficacia. Revista Pequéen 2012 vol.2, N°1.* Universidad del Valle. Colombia p. 148 - 160

- Vergara, M. (2014). *Relación entre autoeficacia y autorregulación académicas con el rendimiento académico en el curso de Química General de la Facultad de Medicina Veterinaria y Zootecnia, durante el primer semestre 2014*. (Tesis de Maestría). Universidad Rafael Landívar. Guatemala.
- Weisinger, (1998). *Emotional intelligence at work: The untapped edge for success*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Zavala, A. (1995). *La práctica educativa*. Barcelona, España.

Apéndices

Apéndice A. Matriz de Consistencia.
Inteligencia Emocional, Autoconcepto y Autoeficacia en Estudiantes de una Universidad Pública. Lima, 2018

Definición del problema	Objetivos	Hipótesis	Variables e dimensiones	Metodología
<p>Problema general ¿Cuál es la relación que existe entre la inteligencia emocional, autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018?</p> <p>Problemas específicos ¿Cuál es la relación que existe entre la inteligencia emocional y autoconcepto en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018?</p>	<p>Objetivo general Determinar la relación que existe entre la inteligencia emocional, autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.</p> <p>Objetivos específicos Establecer la relación que existe entre la inteligencia emocional y autoconcepto en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.</p>	<p>Hipótesis general Existe relación significativa entre la inteligencia emocional, autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.</p> <p>Hipótesis específicas Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y autoconcepto en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.</p>	<p>Variable X: Inteligencia emocional Dimensiones Intrapersonal Interpersonal Manejo de estrés Estado de ánimo</p> <p>Variable Y: Autoconcepto Dimensiones Autoconcepto físico Aceptación social Autoconcepto familiar,</p>	<p>Enfoque de investigación Cuantitativo</p> <p>Tipo de investigación Sustantivo o de base</p> <p>Diseño de investigación Descriptivo correlacional</p> <p>Método Hipotético deductivo</p> <p>Población y muestra Población Constituida por la totalidad de estudiantes de la Facultad de Ingeniería de Petróleo y Gas Natural, de la Universidad Nacional de Ingeniería, quienes cursaron estudios en el periodo lectivo del año 2018.</p> <p>Muestra</p>

<p>¿Cuál es la relación que existe entre la inteligencia emocional y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018?</p>	<p>Establecer la relación que existe entre la inteligencia emocional y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.</p>	<p>Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.</p>	<p>Autoconcepto intelectual Autoevaluación personal Sensación de control.</p>	<p>La conformación de la muestra se estableció a través del muestreo no probabilístico e intencionado, quedando finalmente conformada 53 estudiantes de la Facultad de Ingeniería de Petróleo y Gas Natural, de la Universidad Nacional de Ingeniería, quienes cursaron estudios en el periodo lectivo del año 2018.</p>
<p>¿Cuál es la relación que existe entre autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018?</p>	<p>Establecer la relación que existe entre autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.</p>	<p>Existe relación significativa entre autoconcepto y autoeficacia en estudiantes de una universidad pública. Lima, 2018.</p>	<p>Variable Z Autoeficacia Dimensiones Cognitiva Motivacional Afectiva selectiva</p>	<p>Técnica Encuesta Instrumentos Cuestionario sobre inteligencia emocional Cuestionario sobre autoconcepto Inventario sobre autoeficacia.</p>
				<p>Tratamiento estadístico. Estadísticos descriptivos Estadísticos inferenciales</p>

Apéndice B. Cuestionario sobre Inteligencia Emocional

Estimada colega, el presente cuestionario tiene por finalidad la obtención de información acerca de la inteligencia emocional. Este cuestionario contiene una serie de frases cortas que permite hacer una descripción de ti mismo(a). Para ello, debes indicar, en qué medida cada una de las oraciones que aparecen a continuación es verdadera, de acuerdo a cómo te sientes, piensas o actúas la mayoría de las veces. Hay cuatro respuestas por cada frase.

N	Nunca
AV	Algunas veces
F	Frecuentemente
S	Siempre

Lee cada una de las frases y selecciona UNA de las cuatro alternativas, la que sea más apropiada para ti, selecciona marcando con un aspa su respuesta.

Su alguna de las frases no tiene que ver contigo, igualmente responde teniendo en cuenta cómo te sentirías, pensarías o actuarías si estuvieras en esa situación. Notarás que algunas frases no te proporcionan toda la información necesaria; aunque no estés seguro (a) selecciona la respuesta más adecuada para ti. No hay respuestas “correctas” o “incorrectas”, ni respuestas “buenas” o “malas”. Responde honesta y sinceramente de acuerdo a cómo eres, NO como te gustaría ser, no como te gustaría que otros te vieran. NO hay límite de tiempo, pero por favor trabaja con rapidez y asegúrate de responder a **TODAS** las oraciones.

ítems	S	F	AV	N
Componente intrapersonal				
01.- Trato de valorar y darle el mejor sentido a mi vida.				
02.- Me resulta relativamente fácil de expresar mis sentimientos.				

03.- Reconozco con facilidad mis emociones.				
04.- Me siento seguro (a) de mí mismo (a) en la mayoría de situaciones.				
05.- Tengo confianza en mí mismo (a).				
06.- Cuando estoy enojado (a) con alguien se lo puedo decir.				
07.- Me tengo mucho respeto.				
08.- Me resulta fácil tomar decisiones por mismo (a).				
09.- Disfruto de lo que hago.				
10.- Me siento bien conmigo mismo (a).				
11.- Soy consciente de cómo me siento.				
12.- Cuando estoy en desacuerdo con alguien soy capaz de decírselo				
13.- Trato de continuar y desarrollar aquellas cosas que me divierten.				
14.- Me siento feliz con el tipo de persona que soy.				
15.- Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando estoy alterado (a).				
16.- Disfruto de las cosas que me interesan.				
17.- Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso.				
18.- Estoy contento (a) con mi cuerpo.				
19.- No me siento avergonzado (a) por nada de lo que he hecho hasta ahora.				
20.- Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan y me divierten.				
21.- Estoy contento (a) con la forma en que me veo.				
22.- No tengo días malos				
23.- Tengo una buena idea de lo que quiero en la vida.				

24.- Haciendo un balance de mis puntos positivos y negativos me siento bien conmigo mismo (a).				
Componente interpersonal	S	F	AV	N
1. Me agradan las personas que conozco.				
2. Soy capaz de demostrar afecto.				
3. Me gusta ayudar a la gente.				
4. Soy capaz de comprender cómo se sienten los demás.				
5. Pienso bien de las personas.				
6. Me resulta fácil de hacer amigos (as).				
7. A la gente le resulta fácil confiar en mí.				
8. Mis amigos me confían sus intimidades.				
9. Me detendría y ayudaría a un niño que llora por encontrar a sus padres, aun cuando tuviese algo que hacer en ese momento.				
10. Me es fácil llevarme con los demás.				
11. Me importa lo que puede sucederle a los demás.				
12. Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis amigos.				
13. Soy capaz de respetar a los demás.				
14. Soy sensible a los sentimientos de las otras personas.				
15. Mantengo buenas relaciones con los demás.				
16. Considero que es muy importante ser un (a) que respeta la ley.				
17. Los demás opinan que soy una persona sociable.				
18. Me es difícil ver sufrir a la gente.				
19. Intento no herir los sentimientos de los demás.				
Manejo de estrés	S	F	AV	N

1. Sé cómo enfrentar los problemas más desagradables.				
2. Puedo controlarme cuando me enojo.				
3. Creo que puedo controlarme en situaciones muy difíciles.				
4. Puedo manejar situaciones de estrés, sin ponerme demasiado nervioso.				
5. Puedo soportar el estrés.				
6. Nada me perturba.				
7. Tengo mucha paciencia				
8. Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles.				
9. Tengo buen carácter.				
Estado de ánimo	S	F	AV	N
1. Me es fácil sonreír.				
2. Soy optimista en la mayoría de las cosas que hago.				
3. Soy una persona bastante alegre.				
4. Estoy contento (a) con mi vida.				
5. Generalmente espero lo mejor.				
6. Soy una persona divertida.				
7. En general me siento motivado (a) para continuar adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles.				
8. Disfruto las vacaciones y los fines de semana.				
9. En general tengo una actitud positiva para todo aun cuando surgen problemas.				
10. Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles.				
11. Me gusta divertirme.				

Apéndice C. Cuestionario sobre Autoconcepto

Nombre y apellidos:

Año de estudios:

Institución:

A continuación, te presentamos una serie de afirmaciones para que des tus respuestas poniendo una X en la casilla que mejor representa lo que a ti te ocurre o lo que tú piensas de ti, teniendo en cuenta que en estos aspectos no existe respuestas correctas o incorrectas. No pienses excesivamente las respuestas y responde con sinceridad.

¡Empezamos!

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

	1	2	3	4	5
1. Tengo una cara agradable.					
2. Tengo muchos amigos.					
3. Creo problemas a mi familia.					
4. Soy lista (o listo).					
5. Soy una persona feliz.					
6. Siento que, en general, controlo lo que me pasa.					
7. Tengo los ojos bonitos.					
8. Mis compañeros se burlan de mí.					

9. Soy un miembro importante de mi familia.					
10. Hago bien mis tareas escolares.					
11. Estoy triste muchas veces.					
12. Suelo tener mis cosas en orden.					
13. Tengo el pelo bonito.					
14. Me parece fácil encontrar amigos.					
15. Mis padres y yo nos divertimos juntos muchas veces.					
16. Soy lento (o lenta) haciendo mis tareas escolares.					
17. Soy tímido (o tímida).					
18. Soy capaz de controlarme cuando me provocan.					
19. Soy guapa (o guapo).					
20. Me resulta difícil encontrar amigos.					
21. En casa me hacen mucho caso.					
22. Soy un buen lector (o buena lectora).					
23. Me gusta ser como soy.					
24. Cuando todo me sale mal, hago cosas para no sentirme tan triste.					
25. Tengo un buen aspecto físico.					
26. Soy popular entre mis compañeros.					
27. Mis padres me comprenden bien.					
28. Puedo recordar fácilmente las cosas.					
29. Estoy contento conmigo mismo (o contenta conmigo misma).					
30. Si no consigo algo a la primera, busco otros medios para conseguirlo.					
31. Me gusta mi cuerpo tal como es.					
32. Me agrada la compañía de las personas.					

33. Muchas veces desearía irme de mi casa.					
34. Respondo bien en clase.					
35. Soy una buena persona.					
36. Puedo conseguir que otros hagan lo que yo quiero.					
37. Me siento bien con el aspecto físico que tengo.					
38. Tengo todos los amigos que quiero.					
39. En casa me molesto fácilmente.					
40. Termino rápidamente mis tareas escolares.					
41. Creo que soy un desastre.					
42. Suelo tenerlo todo bajo control.					
43. Soy fuerte.					
44. Soy popular entre la gente de mi edad.					
45. En casa se aprovechan de mí.					
46. Creo que soy inteligente.					
47. Me entiendo bien a mí mismo (o a mí misma)					
48. Me siento como un títere manejado por otras personas.					

Apéndice D. Cuestionario sobre Autoeficacia

Inventario de autoeficacia

Nombre y apellidos:

Año de estudios:

Institución:

En el presente inventario encontrarás afirmaciones acerca de las percepciones que tienes acerca de tu capacidad para organizar y realizar diversas acciones.

Para cada una de ellas, responde con honestidad el grado de confianza que posees mediante la escala de a 5, tomando en cuenta lo siguiente:

Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre
1	2	3	4	5

N°	Ítems	1	2	3	4	5
1	Me planteo objetivos a corto, mediano y largo plazo					
2	Planifico todas mis actividades					
3	Diseño mi proyecto de vida					
4	Preveo los posibles riesgos antes de tomar una decisión					
5	Pienso que todo me irá bien					
6	Prefiero vivir el momento y no planificar mis objetivos.					
7	Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario.					
8	Enfrento todas las circunstancias adversas.					
9	Respeto los designios del destino.					
10	Salgo victorioso aún en circunstancias difíciles.					
11	Sea como sea logro mis objetivos.					
12	Aprovecho todas las oportunidades que se me					

	presentan para demostrar mis capacidades.					
13	Me pongo retos para seguir desarrollándome.					
14	Desafío mi potencial asumiendo responsabilidades nuevas.					
15	Busco experiencias que me permitan explorar nuevos aprendizajes.					
16	Soy capaz de manejar los eventos que son tristes para mí.					
17	Reconozco cuando siento desgano respecto de algo que deseo.					
18	Procuro siempre sentirme contento a pesar de las circunstancias.					
19	Afronto las situaciones estresantes con éxito.					
20	Mantengo la calma ante la mayoría de situaciones que enfrento.					
21	Procuro siempre sentirme tranquilo.					
22	Respiro profundamente para mantenerme calmado ante eventos críticos.					
23	Me recupero rápidamente después de llorar.					
24	Si me sonrojo, me recupero con facilidad.					
25	Busco integrarme a grupos competitivos para demostrar mi capacidad.					
26	Enfrento los retos que me tocan en cada ocasión.					
27	Participo en concursos en donde sé que tengo altas posibilidades de ganar.					
28	Evito compartir mi amistad con personas pesimistas.					
29	Empiezo una actividad programada lo más antes posible.					
30	Descarto las actividades cuyos objetivos no son claros para mí.					

Apéndice E. Fichas Técnicas

Cuestionario sobre inteligencia emocional

Ficha técnica:

Denominación: Cuestionario sobre inteligencia emocional.

Objetivo: tiene por finalidad la obtención de la información acerca de la inteligencia emocional de estudiantes.

Autor: Investigador.

Administración: Individual y colectiva

Tiempo de administración: Entre 30 y 40 minutos aproximadamente

Cantidad de ítems: 63

Ámbito de aplicación: Estudiantes de educación superior.

Significación: Percepción de los estudiantes sobre la inteligencia emocional.

Tipo de respuesta: Los ítems son respondidos a través de escalamiento de tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca, casi nunca, a veces, casi siempre y siempre).

Las dimensiones que evalúa el cuestionario son: Intrapersonal, interpersonal, manejo de estrés y estado de ánimo.

Cuestionario sobre autoconcepto

Ficha técnica:

Denominación: Cuestionario sobre autoconcepto.

Objetivo: tiene por finalidad la obtención de la información acerca del autoconcepto de estudiantes.

Autor: Investigador.

Administración: Individual y colectiva

Tiempo de administración: Entre 30 y 40 minutos aproximadamente

Cantidad de ítems: 48

Ámbito de aplicación: Estudiantes de educación superior.

Significación: Percepción sobre el autoconcepto en estudiantes.

Tipo de respuesta: Los ítems son respondidos a través de escalamiento de tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca (1), pocas veces (2), no sabría decir (3), muchas veces (4) y siempre (5))

Las dimensiones que evalúa el cuestionario son: Autoconcepto físico, aceptación social, autoconcepto familiar, autoconcepto intelectual, autoevaluación personal y sensación de control.

Inventario sobre autoeficacia

Ficha técnica:

Denominación: Inventario sobre autoeficacia.

Objetivo: tiene por finalidad la obtención de la información acerca de la autoeficacia.

Autor: Investigador.

Administración: Individual y colectiva

Tiempo de administración: Entre 30 y 40 minutos aproximadamente

Cantidad de ítems: 30

Ámbito de aplicación: Estudiantes de educación superior.

Significación: Percepción sobre la autoeficacia.

Tipo de respuesta: Los ítems son respondidos a través de escalamiento de tipo Likert de cinco valores categoriales (nunca (1), casi nunca (2), a veces (3), casi siempre (4) y siempre (5)).

Las dimensiones que evalúa el cuestionario son: Cognitiva, motivacional, afectiva y selectiva.

Apéndice F. Juicio de Expertos

Informe de opinión de expertos del instrumento de investigación

I. Datos generales:

Apellidos y Nombres del Informante	Cargo e Institución donde labora	Motivo de evaluación	Autor del Instrumento
Dr. Aurelio GONZALEZ FLOREZ	UNE Escuela de Posgrado	Presentación de tesis	Daniel Bernardo CANTO ESPINOZA
Titulo: Inteligencia Emocional, Autoconcepto y Autoeficacia en Estudiantes de una Universidad Pública. Lima, 2018			

II. Aspectos de validación:

Indicadores	Criterios	Deficiente 0-20%				Regular 21-40%				Buena 41-60%				Muy Buena 61-80%				Excelente 81-100%			
		0 5	6 10	11 15	16 20	21 25	26 30	31 35	36 40	41 45	46 50	51 55	56 60	61 65	66 70	71 75	76 80	81 85	86 90	91 95	96 100
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.																			X	
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables.																			X	
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.																			X	
4. Organización	Existe una organización lógica.																			X	
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																			X	
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias del Nuevo Enfoque Pedagógico.																			X	
7. Consistencia	Basado en aspectos teórico-científicos de la Tecnología Educativa.																			X	
8. Coherencia	Entre las variables, dimensiones, indicadores e índices.																			X	
9. Metodología	Responde al propósito del diagnóstico.																			X	
10. Pertinencia	Responde al propósito de la investigación.																			X	

III. Opinión de aplicabilidad: Aplicable

IV. Promedio de valoración: 92 %

10/08/2020			936962496
Lugar y fecha	D.N.I. N°	Dr. Aurelio GONZALEZ FLOREZ	Teléfono N°

Informe de opinión de expertos del instrumento de investigación

I. Datos generales:

Apellidos y Nombres del Informante	Cargo e Institución donde labora	Motivo de evaluación	Autor del Instrumento
Dr. Fernando Antonio FLORES LIMO	UNE Escuela de Posgrado	Presentación de tesis	Daniel Bernardo CANTO ESPINOZA
Titulo: Inteligencia Emocional, Autoconcepto y Autoeficacia en Estudiantes de una Universidad Pública. Lima, 2018			

II. Aspectos de validación:

Indicadores	Criterios	Deficiente 0-20%				Regular 21-40%				Buena 41-60%				Muy Buena 61-80%				Excelente 81-100%			
		0	6	11	16	21	26	31	36	41	46	51	56	61	66	71	76	81	86	91	96
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.																				X
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables.																				X
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.																				X
4. Organización	Existe una organización lógica.																				X
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																				X
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias del Nuevo Enfoque Pedagógico.																				X
7. Consistencia	Basado en aspectos teórico-científicos de la Tecnología Educativa.																				X
8. Coherencia	Entre las variables, dimensiones, indicadores e índices.																				X
9. Metodología	Responde al propósito del diagnóstico.																				X
10. Pertinencia	Responde al propósito de la investigación.																				X

III. Opinión de aplicabilidad: Aplicable

IV. Promedio de valoración: 92 %

10/08/2020

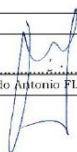
999937666

Lugar y fecha

D.N.I. N°

Dr. Fernando Antonio FLORES LIMO

Teléfono N°




Informe de opinión de expertos del instrumento de investigación

I. Datos generales:

Apellidos y Nombres del Informante	Cargo e Institución donde labora	Motivo de evaluación	Autor del Instrumento
Dr. Rubén José MORA SANTIAGO	UNE Escuela de Posgrado	Presentación de tesis	Daniel Bernardo CANTO ESPINOZA
Título: Inteligencia Emocional, Autoconcepto y Autoeficacia en Estudiantes de una Universidad Pública. Lima, 2018			

II. Aspectos de validación:

Indicadores	Criterios	Deficiente 0-20%				Regular 21-40%				Buena 41-60%				Muy Buena 61-80%				Excelente 81-100%					
		0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	61-65	66-70	71-75	76-80	81-85	86-90	91-95	96-100		
1. Claridad	Está formulado con lenguaje apropiado.																				X		
2. Objetividad	Está expresado en conductas observables.																					X	
3. Actualidad	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.																					X	
4. Organización	Existe una organización lógica.																					X	
5. Suficiencia	Comprende los aspectos en cantidad y calidad																					X	
6. Intencionalidad	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias del Nuevo Enfoque Pedagógico.																					X	
7. Consistencia	Basado en aspectos teórico-científicos de la Tecnología Educativa.																					X	
8. Coherencia	Entre las variables, dimensiones, indicadores e índices.																					X	
9. Metodología	Responde al propósito del diagnóstico.																					X	
10. Pertinencia	Responde al propósito de la investigación.																					X	
III. Opinión de aplicabilidad: Aplicable																							
IV. Promedio de valoración: 93 %																							
10/08/2020												956228590											
Lugar y fecha	D.N.I. N°	 Dr. Rubén José MORA SANTIAGO										Teléfono N°											