

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD



Carrera de Psicología

“INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE
COLEGIOS MIXTOS Y DIFERENCIADOS DE
CAJAMARCA”

Tesis para optar el título profesional de:

Licenciada en Psicología

Autor:

Ckrystel Estefany Zamora León

Asesor:

Mg. Juan Pablo Sarmiento Longo

Cajamarca - Perú

2020

DEDICATORIA

A Dios, quien es el que me brinda la fuerza y sabiduría
necesaria para cumplir mis metas.

A mi madre, por el apoyo incondicional y porque
siempre será mi modelo a seguir.

A mis amigos, quienes me han motivado en cumplir
mis objetivos personales y profesionales.

AGRADECIMIENTO

A mi asesor Juan Pablo Sarmiento Longo, por
el apoyo y conocimientos brindados durante el
desarrollo de la presente tesis.

A las Instituciones Educativas, por la oportunidad que
me brindo al realizar mi tesis con sus estudiantes.

A Arnold M. por su apoyo y los conocimientos
compartidos para la elaboración de este trabajo.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

DEDICATORIA	2
AGRADECIMIENTO.....	3
ÍNDICE DE TABLAS	5
RESUMEN	6
ABSTRACT	7
CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO II. METODOLOGÍA	17
CAPÍTULO III. RESULTADOS	22
CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	28
REFERENCIAS	32

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov.....	24
Tabla 2. Estadísticas de fiabilidad Inventario emocional BarOn ICE.....	25
Tabla 3. ANOVA inteligencia emocional	25
Tabla 4. ANOVA tamaño del efecto.....	25
Tabla 5. ANOVA inteligencia intrapersonal	26
Tabla 6. ANOVA inteligencia interpersonal	26
Tabla 7. ANOVA manejo del estrés	27
Tabla 8. ANOVA adaptabilidad	27
Tabla 9. ANOVA ánimo general	28
Tabla 10. ANOVA impresión positiva.....	28
Tabla 11. Tabla cruzada Edad*Sexo.....	29
Tabla 12. Tabla cruzada Sexo*Capacidad emocional.....	29

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar las diferencias respecto de la inteligencia emocional y cada una de sus dimensiones en estudiantes de colegios mixtos y diferenciados. Para ello se tomó una muestra de N de tres instituciones de educación básica regular del nivel secundario de Cajamarca. Como instrumento de recolección de datos se utilizó el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On. Los resultados mostraron diferencias significativas de la inteligencia emocional (Sig= .030 $p < .05$), inteligencia intrapersonal (Sig= .012 $p < .05$) y adaptabilidad (Sig= .008 $p < .01$) a favor del colegio diferenciado de mujeres. Mientras que no hubo diferencias significativas en la inteligencia interpersonal (Sig= .061 $p > .05$), manejo del estrés (Sig= .548 $p > .05$), ánimo general (Sig= .095 $p > .05$) e impresión positiva (Sig= .099 $p > .05$); sin embargo, hubo un promedio mayor en el colegio diferenciado de mujeres.

Palabras clave: Inteligencia emocional, colegios, colegio mixto, colegio diferenciado

ABSTRACT

The present research aimed to determine the differences regarding emotional intelligence and each of its dimensions in students from mixed and differentiated schools. For this, a sample of N was taken from three institutions of regular basic education of the secondary level of Cajamarca. The Bar-On Emotional Intelligence Inventory was used as a data collection instrument. The results signify significant differences in emotional intelligence (Sig = .030 $p < .05$), intrapersonal intelligence (Sig = .012 $p < .05$) and adaptability (Sig = .008 $p < .01$) in favor of the differentiated school of women. While there were no significant differences in interpersonal intelligence (Sig = .061 $p > .05$), stress management (Sig = .548 $p > .05$), general mood (Sig = .095 $p > .05$) and positive impression (Sig = .099 $p > .05$); however, there was a higher average in the differentiated school for women.

Keywords: Emotional intelligence, schools, mixed school, differentiated school

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

1.1. Realidad problemática

Las emociones en la actualidad juegan un papel importante en la adaptación del individuo a un medio (Inga, Orna y Vélez De Villa, 2018), con lo que uno debe ser consciente, de comprender, controlar y expresar emociones de maneja afectiva (Moscoso y Vargas 2015); además de regularlas, surgiendo como parte de la necesidad del ser humano para no dejarse llevar por los impulsos emocionales (Dueñas, 2002). Es así que, prestar atención, entender, y regular emociones para informar el pensamiento y la conducta se concibe como inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990); la cual se construye a partir de una capacidad nuclear para sentir y discernir entre los estados de ánimos, temperamento e intenciones (Gardner, 1993); propias y ajenas, además de la motivación para su manejo (Goleman, 1997). A lo Salovey y Mayer (1997) definen como, habilidad para percibir, dar un valor y manifestar emociones con exactitud, mostrar sentimientos que faciliten la cognición; para entender emociones y el entendimiento, con lo que la destreza para gestionarlas impulsará un crecimiento de la emoción y el intelecto. Aparte de influir en la habilidad general para responder a las demandas y presiones del entorno social (Bar-On, 1997); haciendo énfasis en el involucramiento de las emociones, la solución de tareas cotidianas, por lo que su visión sobrepasa lo académico y se centra en su gestión (Bello, Rionda y Rodriguez, 2010); proporcionando competencias para afrontar situaciones de estrés y relacionamiento social (Ruiz, Carranza, 2018).

Respecto a la inteligencia emocional, se desarrollan modelos en base a las habilidades o competencias, los comportamiento y la inteligencia (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Los cual son, los modelos mixtos y de habilidad donde los primeros

se centran en el análisis de su conocimiento directo y aplicativo centrándose en las emociones y su interacción con el pensamiento; mientras el segundo apunta al pensamiento en relación a los sentimientos, además de alternan las habilidades mentales con una variedad de otras características (Moscoso y Vargas, 2015).

Con respecto al modelo de habilidad Salovey y Mayer (1997), expresan que la IE es la capacidad para identificar y trasladar correctamente los signos y eventos emocionales propios y de los demás, creando y produciendo procesos de corte conductual, emocional y cognitivo de forma eficaz. Es decir la capacidad del individuo para acceder a sus emociones con lo que se crearía una sintonización e integración entre sus experiencias, donde el producto obtenido de la capacidad tomar como base la habilidad anterior lograda, además de que las influencias culturales y ambientes gobernarían el razonamiento (Salovey y Mayer , 1997).

En la misma línea Goleman presenta el modelo de competencia, donde la inteligencia emocional, es vista como la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y darle seguimiento a nuestras relaciones (Goleman, 1997). Sin embargo, el modelo apunta a proponer una teoría de desempeño ejecutable de manera directa en el ambiente laboral y organizacional, apuntando a un perfeccionamiento laboral, por lo que se vuelve una teoría mixta (Moscoso y Vargas 2015).

No obstante, BarOn (1997) presenta el modelo de Inteligencia Emocional y social, donde la inteligencia emociones se define como un conjunto de habilidades emocionales, personal e interpersonales que influyen en nuestra habilidad general para afrontar las demandas y presiones de medio ambiente (Ugarriza y Pajares, 2005); por lo que la Inteligencia Emocional está considerada como un conjunto de factores interrelacionales, propios y sociales (Moscoso y Vargas 2015); además de que el

modelo evidencia un conjunto de conocimientos usados para enfrentar la vida efectivamente (Mayer , Salovey y Caruso, 2000).

Sin embargo, la inteligencia emocional manifiesta su relación a factores tales como:

A aspectos de convivencia, competencias ciudadanas y relaciones sociales (Bisguerra 2003). Por otro lado, la Martínez-Pons (1997) encontró un correlación positiva con la satisfacción con la vida y negativa con la sintomatología depresiva. Además, de lo expuesto por Ferres, Berrocal y Jiménez, (2018) donde se expresa que existe un vínculo entre la Inteligencia Emocional y los factores contextuales (estructura y clima familiar, el origen social y el medio sociocultural, además del lugar de residencia). No obstante, en un ámbito educativo la inteligencia emocional de los integrantes de la comunidad educativa, se relaciona con el clima que se dé dentro del aula de clases (Arias, 2017).

En la misma línea al respecto de políticas educativas, la educación en Perú, es en realidad joven, dado que se rigen por acuerdos internacionales como los de Jontiem y Dakkar, en los que los países pertenecientes a la Organización de las Naciones Unidas se comprometieron a cumplir objetivos a fin de lograr una educación de calidad, gratuita y universal (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2000). Sin embargo, el recuento de los escenarios educativos y los resultados de las pruebas hicieron que el Ministerio de Educación, en el 2010, propongan nuevos modelos educativos, acompañados del Currículo Nacional de Educación (Ministerio de Educación [MINEDU], 2016). Cabe mencionar que el Currículo, se sustenta en teorías psicológicas tales como el cognitivismo y el constructivismo, y es a la vez, un documento que plantea 31 competencias, muchas de ellas enfocadas al reconocimiento personal - social y a la resolución de problemas de tipo académico, pero también

artísticas, culturales y sociales con principios, como la calidad, equidad, ética, democracia, conciencia ambiental, interculturalidad, inclusión, creatividad e innovación, igualdad de género y desarrollo sostenible, varios de los cuales requieren de inteligencia emocional. No obstante, los alumnos de secundaria, principalmente los alumnos de la jornada escolar completa, tienen 10 horas académicas adicionales enfocadas, aparentemente, a actividades extras como las humanidades (MINEDU, 2014). Pero, dado los pobres resultados de la prueba PISA (2000, 2009 y 2012) muestra un bajo nivel del desarrollo de las competencias de comprensión de textos, alfabetización matemática y alfabetización científica; por lo que dichas horas adicionales se las han dedicado a cursos de matemática y lenguaje, los mismos que son importantes, pero se retorna al enfoque clásico de la inteligencia basada en el intelecto.

Dichas tensiones y exigencias enfocadas al desarrollo de competencias (MINEDU, 2016), entrelazadas con otros factores personales o familiares de los alumnos de educación secundaria “tienden a alterar el estado emocional de los estudiantes llevándolos al borde sus propios límites físicos y psíquicos” (López, 2008, p. 13). Ante ello, ya no es suficiente con que el estudiante de secundaria lidie y cumpla con las propuestas curriculares, sino que también debe regular sus emociones, lo cual aprende por sí mismo y responder a las demandas y presiones de su entorno. Por lo que los colegios, deberían integrar dentro de sus planes de estudio a la Inteligencia Emocional, para obtener como resultado las habilidades blandas de los estudiantes, generando el bienestar de las sociedad (Olivares y Gamarra, 2000).

Ya que la etapa de la adolescencia, una etapa de crisis vital, pero a la vez crucial en el desarrollo psicológico de las personas debido al cambio físico y cognitivo por el que atraviesan (Papalia, Wendkos y Duskin, 2009); conlleva a que, los adolescentes experimentan situaciones diferentes, a veces nuevas, las cuales

implican emociones que pueden ser intensas, positivas o negativas que varían entre la felicidad y la tristeza o entre el amor y el odio, lo que a su vez, un mal manejo de ellas, puede desencadenar en comportamientos desadaptativos como trastornos de la alimentación, problemas sociales, familiares e incluso el consumo de sustancias (Papalia et al., 2009).

En Perú, se evidencian tales hechos en el porcentaje de adolescentes consumidores de alcohol y otras drogas. Así, hasta el año 2015, los adolescentes de entre 12 a 18 años consumían alcohol en un 59,7% y el inicio de consumo se da a la edad promedio de 13.3 años, principalmente en escolares de colegios públicos (47,2 % y 44,3% en colegios privados) (Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI], 2017). Por otro lado, la situación de la salud mental en dicha población hasta el 2012 indica que el 37% presentaba tendencias a mentir, robar y abandonar la escuela; el 15,3% presentó planeamiento suicida; el 5,5% de adolescentes de la sierra urbana presentó trastornos de ansiedad generalizada; y el 6% presentaban tendencia a algún trastorno alimentario. Estos datos dan cuenta de que los adolescentes peruanos atraviesan por situaciones en las cuales las emociones priman y no saben reconocer ni expresar, es decir, no se desarrolló la inteligencia emocional. Con lo que la educación emocional, primaría como respuesta educativa a una serie de necesidades que se dan en la sociedad actual: ansiedad, depresión, problemas de disciplina, violencia, drogadicción, trastornos de la alimentación, etc (Álvarez y Bisquerra, 1996).

Estudios internacionales como los de Extremera y Fernández (2004), demuestran que los estudiantes adolescentes con mayor inteligencia emocional tienen más y mejores relaciones con sus pares y otras personas, lo cual, a su vez, se asocia al mejor rendimiento académico. Asimismo, Ruiz, Fernández, Cabello y

Extremera (2006), señalan que los adolescentes con mayor inteligencia emocional recurren con menor frecuencia al consumo de sustancias, mientras que aquellos con menor inteligencia emocional, sí lo hacen. Por lo tanto, se infiere que la inteligencia emocional en esta población sirve para una mejor situación escolar, social y familiar de los adolescentes. Dado que, la teoría de la inteligencia emocional, es ahora considerado como sustento teórico por políticas educativas de distintos países (Estado Unidos), principalmente europeos (Reino Unido y España) ya que el intelecto ya no es sinónimo de éxito personal, sino que son más importantes las relaciones interpersonales, el ajuste personal y social (Fernández y Ruiz, 2008; Manrique, 2015).

Por otro lado, ligado a los colegios diferenciados, investigaciones como las de Hamilton (1985); Warrington y Younge (2001) y Sax, Arms, Woodruff, Riggers y Eagan (2009), refieren que aquellos estudiantes de colegios diferenciados obtuvieron mejores notas, mayor participación política, mayores logros académicos, aspiraciones laborales y más éxito académico, lo cual hace pensar que su inteligencia emocional ha contribuido a tomar decisiones adecuadas que los ha llevado a dichos resultados, ya que la inteligencia emocional en estudiantes adolescentes tiene implicancia en aspectos de la vida como el funcionamiento personal, social y escolar. Respecto al primer punto, refieren que la inteligencia emocional esta relacionado con el bienestar psicologico, ya que aquellos que reconocen y regulan sus emociones y la de los demás tienen comportamientos adaptativos, mayor propósito en la vida y se sienten satisfecho con ella. De igual manera sucede con las relaciones interpersonales, dado que el reconocimiento de emociones y la empatía, permite generar amistades de calidad, lo cual provoca mayor percepción de apoyo social en los adolescentes (Extremera y Fernández, 2004). Y es que el manejo de las emociones

permite que las decisiones, y por lo tanto los actos, se puedan controlar y servir como una herramienta a favor de uno mismo; ya que actualmente los educadores y políticas educativas enfatizan la importancia de brindar oportunidades de enseñanza y aprendizaje que se enfoquen en el desarrollo de las competencias emocionales y sociales (Ugarriza y Pajares 2005); a lo que BarOn (1997), conoce como habilidades emocionales, personal e interpersonas que influiran en la habilidad general para un afrontamiento de las demandas y presiones del entorno en el que se desarrollo.

Estudios nacionales confiables acerca de la situación de los adolescentes, apuntan a que los adolescentes entre 13 y 18 años con mayor tendencia a conductas antisociales, consumo de sustancias y pobres estrategias del manejo de situaciones adversas son aquellos que estudian en colegios públicos (INEI, 2017). Por otro lado, el estudio de Rosas (2010), halló que los estudiantes de colegios mixtos tienen mayores niveles de inteligencia emocional que aquellos estudiantes de colegios diferenciados, dando evidencia que el modelo educativo coeducacional, o también llamado mixto, tiene mayores condiciones para el desarrollo de la inteligencia emocional. Sin embargo, en Cajamarca no se han hallado estudios acerca de la inteligencia emocional comparados entre colegios, ni entre colegios mixtos y diferenciados. El único antecedente local, es el de Miranda (2017), quien comparó la inteligencia emocional en adolescentes de entre 13 y 16 años según sexo, pero no encontró diferencias.

Por lo que, teniendo como base la experiencia en el trabajo con adolescentes en un colegio público mixto de la ciudad de Cajamarca donde se observó en el caso de los adolescentes una dificultad en cuanto a aspectos emocionales como el reconocimiento, expresión y canalización de las mismas, sumado a la poca asertividad que dio como consecuencias conductas de acoso, peleas o discusiones.

Por lo que ante lo expuesto y falta de conocimiento acerca de la inteligencia emocional de colegios diferenciados y mixtos, además de lo expresado por Ferres, Berrocal y Jiménez (2018), quienes expresan que existe un vínculo entre la Inteligencia Emocional y los factores contextuales, en la línea de los expresado por BarOn (1997), referido a que la inteligencia emocional involucra habilidades emociones y sociales desarrolladas en el modelo que propone. Con lo que, surge la siguiente interrogante:

1.2. Formulación del problema

¿Qué diferencias existen en la inteligencia emocional en estudiantes de colegios mixtos y diferenciados de Cajamarca?

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Determinar las diferencias de la inteligencia emocional en estudiantes de colegios mixtos y diferenciados de Cajamarca.

1.2.2. Objetivos específicos

-Identificar las diferencias del componente intrapersonal en estudiantes de colegios mixtos y diferenciados de Cajamarca.

-Identificar las diferencias del componente interpersonal en estudiantes de colegios mixtos y diferenciados de Cajamarca.

-Identificar las diferencias del manejo de estrés en estudiantes de colegios mixtos y diferenciados de Cajamarca.

-Identificar las diferencias de la adaptabilidad en estudiantes de colegios mixtos y diferenciados de Cajamarca.

-Identificar las diferencias del ánimo general en estudiantes de colegios mixtos

y diferenciados de Cajamarca.

-Identificar las diferencias de la impresión positiva en estudiantes de colegios mixtos y diferenciados de Cajamarca.

1.3. Hipótesis

1.3.1. Hipótesis general

Los estudiantes de colegios mixtos tienen mayor inteligencia emocional que los estudiantes de los colegios diferenciados de Cajamarca.

1.3.2. Hipótesis específicas

- ✓ Los estudiantes de colegios mixtos tienen mayor nivel en el componente intrapersonal que los estudiantes de colegios diferenciados de Cajamarca.
- ✓ Los estudiantes de colegios mixtos tienen mayor nivel en el componente interpersonal que los estudiantes de colegios diferenciados de Cajamarca.
- ✓ Los estudiantes de colegios mixtos tienen mayor manejo de estrés que los estudiantes de colegios diferenciados de Cajamarca.
- ✓ Los estudiantes de colegios mixtos tienen mayor adaptabilidad que los estudiantes de colegios diferenciados de Cajamarca.
- ✓ Los estudiantes de colegios mixtos tienen mayor ánimo general que los estudiantes de colegios diferenciados de Cajamarca.
- ✓ Los estudiantes de colegios mixtos tienen mayor impresión positiva que los estudiantes de colegios diferenciados de Cajamarca.

CAPÍTULO II. METODOLOGÍA

2.1. Tipo de investigación

Según Ato, López y Benavente (2013) el presente estudio es de tipo no experimental, puesto que las variables no serán manipuladas; es decir, “no habrá estímulos, ni se controlarán las variables, ni tampoco las variables externas. Por lo tanto, no se cumplen características de estudios experimentales” (p. 1047). A la vez, la presente investigación, de acuerdo con Ato, López y Benavente (2013) tiene un diseño comparativo, ya que los estudios comparativos analizan la relación entre variables examinando las diferencias que existen entre dos o más grupos de individuos, aprovechando las situaciones diferenciales creadas por la naturaleza o la sociedad. Puesto que son en esencia estudios no experimentales, no se utilizan variables manipuladas.

El diseño se grafica de la siguiente manera:

M1-----O1

M2-----O2

M3-----O3

O1 = ≠ O2= ≠ O3

Donde:

M1= Muestra 1

M2= Muestra 2

M3= Muestra 3

O1= Observación o resultados de la muestra 1

O2= Observación o resultados de la muestra 2

O3= Observación o resultados de la muestra 3

2.2. Población y muestra (Materiales, instrumentos y métodos)

La población estará conformada por 130 estudiantes de colegios mixtos y diferenciados del quinto grado de educación secundaria básica regular.

La elección de la muestra en la presente investigación fue de tipo no probabilístico (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), dado que todos los elementos de la población tendrán la misma probabilidad de ser elegidos. Además, para determinar la muestra se hizo uso de la fórmula estadística para universos finitos, cuya fórmula es la siguiente:

$$n = \frac{z^2 PQN}{E^2 * (N - 1) + z^2 PQ}$$

Por lo tanto, la muestra está conformada por 43 estudiantes de colegios mixtos y 86 estudiantes de colegios diferenciados, siendo 11 a 16 años, las edades en las que oscilan los estudiantes.

2.3. Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos

Como técnicas de recolección de datos se hará uso de una prueba psicométrica para medir la inteligencia emocional y sus dimensiones, como lo es el inventario de inteligencia emocional de Bar-On Ice para niños y adolescentes, el cual se halla validado para Cajamarca por Moscoso y Rojas (2010), siendo estandarizada en un muestra de 2539 alumnos entre las edades de 8 a 16 años, donde la consistencia interna de del inventario , medida por el Alfa de Cronbach, arrojó resultados consistentes, queriendo expresar que existe una confiabilidad casi perfecta de (1.00) de las escalas del inventario, por lo que las mismas están validadas para la población cajamarquina; además el error estándar establecido es pequeño (5%), indicando que

el puntaje inter escalas es mínimo, por lo que no habrá diferencias significativas si se aplica el inventario varias veces en el mismo individuo.

Por lo que respecta al presente estudio se obtuvo un Alfa de Cronbach de .9 por lo que es un inventario apto para su aplicación.

A continuación, su respectiva ficha técnica:

Ficha técnica BarOn-ICE	
Nombre original	EQi-YV BAROn Emocional Quotient Inventory.
Autor	Reuven Bar-On
Procedencia	Toronto-Canadá
Adaptación peruana	Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares (2004)
Adaptación Cajamarca	Sara Moscoso Luyo y Julio Rojas Cruzado (2010)
Administración	Individual o colectiva
Formas	Forma completa
Duración	Sin límite de tiempo (forma completa: 20 a 25 minutos)
Aplicación	Niños y adolescentes entre 8 y 16 años
Puntuación	Calificación computarizada
Significación	Evaluación de las habilidades emocionales y sociales
Tipificación	Baremos Cajamarquinos
Materiales	Cuestionario y software para corrección de forma computarizada y perfiles.

Validez	La validez fue determinada por los autores al encontrar datos homogéneos y congruentes al realizar el Análisis Factorial del Constructo
Confiabilidad	La confiabilidad fue determinada por los autores de la adaptación, mediante el coeficiente de confiabilidad del Alfa de Cronbach, el cual fue de 1.00 Respecto al presente estudio se obtuvo un Alfa de Cronbach de .9

El inventario de inteligencia emocional de BarOn contiene 48 ítems los cuales miden 7 escalas y puede ser usado para evaluar niños y adolescentes de entre 8 y 16 años de edad. Los puntajes obtenidos en la escala se interpretan de la siguiente manera:

Rangos	Categoría
130 a más	SUPERIOR
120 a 129	MUY ALTO
110 a 119	ALTO
90 a 109	PROMEDIO
80 a 89	BAJO
70 a 79	MUY BAJO
69 a menos	INFERIOR

2.4. Procedimiento

Para la realización del presente trabajo de investigación se pidió permiso a cada una de las instituciones consideradas para la aplicación del inventario de inteligencia

emocional. La aplicación del instrumento se lo hará de manera colectiva respetando el anonimato de los participantes y solicitando consentimiento informado de sus padres, ya que son menores de edad. Luego de la aplicación, se creó una base de datos en el programa Microsoft Excel versión 2016 para después ser analizado en el paquete estadístico SPSS versión 23, en el cual se hizo el análisis comparativo utilizando histogramas con curvas de normalidad junto a la curtosis y asimetría para determinar su normalidad. Se halla una distribución normal por lo que se utilizó un análisis de varianza (ANOVA) dado que se comparará más de dos grupos.

CAPÍTULO III. RESULTADOS

Para determinar comparar la inteligencia emocional en estudiantes de colegios mixtos y diferenciados, primero se procede a comprobar normalidad en la distribución. En este caso se utiliza la prueba de Kolmogorov-Smirnov, ya que la muestra está conformada por más de 50 participantes. Para ello se asume que:

H₀=La distribución es normal.

H₁=La distribución es diferente a lo normal.

Donde:

$p > 0.05$ (5%) se acepta la hipótesis nula.

$p < 0.05$ (5%) se rechaza la hipótesis nula.

Como resultado se obtiene que la significancia del inventario emocional BarOn ICE tiene una puntuación mayor a 0.05 es decir en cuanto al test de inteligencia emocional se obtiene una sig.=.2, por lo que se podría decir que la distribución es normal convirtiéndola en una prueba paramétrica, además al ser una prueba comparativa se realizó un análisis de varianza entre los grupos evaluados (Ver Tabla 1).

Tabla 1

Pruebas de normalidad

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Estadístico	gl	Sig.
Inteligencia Emocional	,035	156	,200*

Nota. Elaborado a partir de datos obtenidos en el programa estadístico SPSS.

Para determinar la fiabilidad del Inventario emocional BarOn Ice se tomaron los resultados obtenidos en el programa estadístico SPSS, luego de la aplicación en colegios diferenciados y mixtos teniendo una población de 156 adolescentes, el cual nos da como resultado un Alfa de Cronbach de .9, lo cual sugiere que el inventario es apto para la aplicación (Ver Tabla 2).

Tabla 2

Estadísticas de fiabilidad Inventario emocional BarOn ICE

Alfa de Cronbach	N de elementos
,902	48

Nota. Elaborado a partir de datos obtenidos en el programa estadístico SPSS.

Según los resultados se obtienen una significancia (Sig.) de .3, es decir es mayor al .05. Por lo que se acepta la hipótesis nula, es decir en cuanto al objetivo general se determinó que no existe ninguna diferencia en cuanto a la inteligencia emocional de estudiantes en colegios diferenciados o mixtos (Ver Tabla 3).

Tabla 3

ANOVA Inteligencia emocional

	Grupos	N	Media	Desviación estándar	Sig.
Capacidad Emocional	Varones	53	2,87	,342	,384
	Mujeres	51	2,90	,300	
	Mixto	52	2,81	,398	
	Total	156	2,86	,349	

Nota. Elaborado a partir de datos obtenidos en el programa estadístico SPSS.

Según los resultados obtenidos el tamaño del efecto para ANOVA da como resultado un $f=.013$, lo cual sugiere que el tamaño del efecto entre la variable independientes (Inteligencia emocional) y las variables dependientes (colegios diferenciados y mixto) es muy pequeño (Ver Tabla 4).

Tabla 4

Estadísticas de tamaño del efecto

ANOVA f	,013
-----------	------

Nota. Elaborado a partir de datos obtenidos en el programa estadístico SPSS.

Según los resultados se obtienen una significancia de .001, es decir es menor al .05. Por lo que se rechaza la hipótesis nula, es decir en cuanto al primer objetivo específico se determinó que existen diferencias significativas en cuanto al tipo de inteligencia emocional en su área intrapersonal, donde la media del colegio diferenciado de mujeres es la que obtiene una mayor media siendo esta de 19,25 (Ver Tabla 5).

Tabla 5

ANOVA Inteligencia emocional

	Grupos	N	Media	Desviación estándar	Sig.
Intrapersonal	Varones	53	17,38	2,529	,001
	Mujeres	51	19,25	2,497	
	Mixto	52	17,85	2,523	
Total		156	18,15	2,624	

Nota. Elaborado a partir de datos obtenidos en el programa estadístico SPSS.

Por otro lado los resultados arrojados nos dan una significancia de .000, es decir es menor al .05. Por lo que se rechaza la hipótesis nula, es decir en cuanto al segundo objetivo específico se determinó que existen diferencias significativas en cuanto al tipo de inteligencia emocional en su área interpersonal, donde la media del colegio diferenciado de mujeres es la que obtiene una mayor media siendo esta de 27,82 (Ver Tabla 6).

Tabla 6

ANOVA Inteligencia emocional

	Grupos	N	Media	Desviación estándar	Sig.
Interpersonal	Varones	53	24,64	3,622	,000
	Mujeres	51	27,82	4,232	
	Mixto	52	24,73	3,526	
Total		156	25,71	4,056	

Nota. Elaborado a partir de datos obtenidos en el programa estadístico SPSS.

Según los resultados se obtienen un significancia de .002, es decir es menor al .05. Por lo que se rechaza la hipótesis nula, es decir en cuanto al tercer objetivo específico se determinó que existen diferencias significativas en cuanto al tipo de inteligencia emocional en su área manejo de estrés, donde la media del colegio diferenciado de mujeres es la que obtiene una mayor media siendo esta de 27,12 (Ver Tabla 7)

Tabla 7

ANOVA Inteligencia emocional

	Grupos	N	Media	Desviación estándar	Sig.
Manejo de Estrés	Varones	53	24,58	3,845	,002
	Mujeres	51	27,12	4,126	
	Mixto	52	24,75	4,019	
	Total	156	25,47	4,135	

Nota. Elaborado a partir de datos obtenidos en el programa estadístico SPSS.

Según los resultados se obtienen un significancia de .010, es decir es menor al .05. Por lo que se rechaza la hipótesis nula, es decir en cuanto al cuarto objetivo específico se determinó que existen diferencias significativas en cuanto al tipo de inteligencia emocional en su área adaptabilidad, donde la media del colegio diferenciado de mujeres es la que obtiene una mayor media siendo esta de 22,16 (Ver Tabla 8).

Tabla 8

ANOVA Inteligencia emocional

	Grupos	N	Media	Desviación estándar	Sig.
Adaptabilidad	Varones	53	20,36	2,625	,010
	Mujeres	51	22,16	3,068	
	Mixto	52	20,73	3,582	
	Total	156	21,07	3,189	

Nota. Elaborado a partir de datos obtenidos en el programa estadístico SPSS.

Según los resultados se obtienen un significancia de .056, es decir es menor al .05.

Por lo que se acepta la hipótesis nula, es decir en cuanto al quinto objetivo específico se determinó que no existen diferencias significativas en cuanto al tipo de inteligencia emocional en su área ánimo general, donde la media del colegio diferenciado de mujeres es la que obtiene una mayor media siendo esta de 38,04 (Ver Tabla 9).

Tabla 9

ANOVA Inteligencia emocional

	Grupos	N	Media	Desviación estándar	Sig.
Animo General	Varones	53	35,79	4,478	,056
	Mujeres	51	38,04	5,448	
	Mixto	52	36,23	5,028	
Total		156	36,67	5,056	

Nota. Elaborado a partir de datos obtenidos en el programa estadístico SPSS.

Según los resultados se obtienen un significancia de .069, es decir es menor al .05. Por lo que se acepta la hipótesis nula, es decir en cuanto al sexto objetivo específico se determinó que no existen diferencias significativas en cuanto al tipo de inteligencia emocional en su área impresión positiva, donde la media del colegio diferenciado de mujeres es la que obtiene una mayor media siendo esta de 18,39 (Ver Tabla 10).

Tabla 10

ANOVA Inteligencia emocional

	Grupos	N	Media	Desviación estándar	Sig.
Impresión Positiva	Varones	53	17,23	2,860	,069
	Mujeres	51	18,39	3,131	
	Mixto	52	17,21	2,838	
Total		156	17,60	2,977	

Nota. Elaborado a partir de datos obtenidos en el programa estadístico SPSS.

Así también se puede observar que el mayor número de participantes fueron mujeres teniendo un 54.5% de 156 alumnos, por otro lado se puede resaltar que la mayoría de estudiantes rondan las de edades de 13 años (Ver tabla 11).

Tabla 11
*Tabla cruzada Edad*Sexo*

	Sexo						Total	
	Masculino			Femenino				
	f	f	%	f	%	f	%	
Edad	11	1	50	1	50	2	100	
	12	17	53.1	15	46.9	32	100	
	13	29	42	40	58	69	100	
	14	14	36.8	24	63.2	38	100	
	15	9	64.3	5	35.7	14	100	
	16	1	100	0	0	1	100	
Total		71	45.5	85	54,5	156	100	

Nota. Elaborado a partir de datos obtenidos en el programa estadístico SPSS.

Por otro lado el inventario emocional divide la capacidad emocional en 3 niveles: Por desarrollar, adecuada y muy desarrollada, los cuales buscan determinar la capacidad de enfrentar dificultades diarias que pueden resultar aversivas, finalmente se puede evidenciar que el nivel donde se ubican la mayoría de participantes es en el nivel muy desarrollada siendo las mujeres las que predominan en esta capacidad (Ver tabla 12).

Tabla 12
*Tabla cruzada Sexo*Capacidad emocional*

	Capacidad Emocional						Total	
		Adecuada			Muy desarrollada			
		f	f	%	f	%	f	%
Sexo	Masculino	14	19,7	57	80,3	71	100	
	Femenino	8	9,4	77	90,6	85	100	
	Total	22	14,1	134	85,9	156	100	

Nota. Elaborado a partir de datos obtenidos en el programa estadístico SPSS.

CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

4.1 Discusión

En la investigación realizada, el objetivo principal fue determinar las diferencias de la inteligencia emocional en estudiantes de colegios mixtos y diferenciados de Cajamarca. Ya que según López (2008), actualmente no es suficiente con que el estudiante de secundaria lidie y cumpla con las propuestas curriculares, sino que también debe regular sus emociones, lo cual aprende por sí mismo. En tal sentido, frente a los resultados de la presente investigación, se determinó que no existen diferencias significativas entre los tres colegios seleccionados en la muestra, mostrando una significancia estadística de .03 ($p < .05$). Contrario a lo encontrado por las investigaciones realizadas por Hamilton (1985); Warrington y Younge (2001) y Sax, Arms, Woodruff, Riggers y Eagan (2009), quienes hallaron que aquellos estudiantes de colegios diferenciados obtuvieron mejores notas, mayor participación política, mayores logros académicos, aspiraciones laborales y más éxito académico, lo cual hace pensar que su inteligencia emocional ha contribuido a tomar decisiones adecuadas que los ha llevado a dichos resultados, ya que la inteligencia emocional en estudiantes adolescentes tiene implicancia en aspectos de la vida como el funcionamiento personal, social y escolar. En acotación a lo expresado, estudios realizados por Rosas (2010), halló que los estudiantes de colegios mixtos tienen menores niveles de inteligencia emocional que aquellos estudiantes de colegios diferenciados, dando evidencia que el modelo educativo coeducacional, o también llamado mixto, presentan condiciones conflictivas para el desarrollo de la inteligencia emocional debido a factores como el género, estereotipos, costumbres sectarias, etc. De igual manera sucede con las relaciones interpersonales, dado que el reconocimiento de emociones y la empatía, permite generar amistades de calidad, lo cual provoca la conformación solo de grupos conformados por

miembros del mismo género (Extremera y Fernández, 2004). Al respecto, cabe mencionar que en nuestro contexto local el único estudio realizado sobre Inteligencia Emocional según el sexo fue hecho por Miranda (2017), quien comparó la inteligencia emocional en adolescentes de entre 13 y 16 años en un colegio mixto, no encontrando diferencias significativas, lo cual deja abierta la posibilidad de que en comparación a los adolescentes de educación diferenciada, si se hallen diferencias en las distintas dimensiones que conforman la Inteligencia Emocional. Sin embargo teniendo en cuenta lo manifestado por Cerón, Pérez e Ibáñez (2011) el género femenino se involucra en una relación cercana a elementos emocionales del proceso de socialización, llevando a una mayor comprensión, valoración y expresión de emociones, con lo que la empatía será mayor. Con lo expresado, pueden existir otros elementos que pudieran estar involucrados. Por otro lado, los resultados obtenidos frente a las dimensiones de Inteligencia Intrapersonal, de colegios mixtos respecto a los colegios diferenciados, se halló que sí hubo diferencias significativas entre los tres colegios, sin embargo, el colegio diferenciado de mujeres mostró una media mayor a los demás ($\bar{x}=19.25$), seguido del colegio mixto ($\bar{x}=17.85$), y del colegio de varones ($\bar{x}=17.38$) respectivamente. En los resultados obtenidos frente a las dimensiones de Adaptabilidad, de colegios mixtos respecto a los colegios diferenciados, se muestra que sí hubieron diferencias significativas entre los tres colegios, obteniendo una media mayor en los colegios diferenciado de mujeres ($\bar{x}=22.16$), seguido del colegio mixto ($\bar{x}=20.73$), y del colegio diferenciado de varones ($\bar{x}=20.36$) respectivamente. Luego, en los resultados hallados frente a las dimensiones de Inteligencia Interpersonal, respecto a la Inteligencia Emocional, muestra que si hubieron diferencias significativas entre los tres colegios, ya que el análisis de varianza mostró una significancia estadística de .000 ($p>.05$). Esto en relación a lo manifestado por Cerón, Pérez e Ibáñez (2011) que mencionan que desde la infancia temprana se evidencias algunas diferencias en relación al factor social entre géneros. Frente

a las dimensiones sobre el Manejo Del Estrés, respecto a la Inteligencia Emocional, muestra que existieron diferencias significativas entre los tres colegios, ya que el análisis de varianza mostró una significancia estadística de .002 ($p > .05$). Así, también, frente a las dimensiones del Ánimo General, respecto a la Inteligencia Emocional, muestra que no hubo diferencias significativas entre los tres colegios, ya que el análisis de varianza mostró una significancia estadística de .056 ($p > .05$). Finalmente frente a las dimensiones de Impresión Positiva, respecto a la Inteligencia Emocional, muestra que no hubo diferencias significativas entre los tres colegios, ya que el análisis de varianza mostró una significancia estadística de .069 ($p > .05$). Estas no diferenciaciones en las dimensiones expuestas, podrían deberse a que como menciona Gardner (2001), planteando que todas las personas poseemos varias inteligencias, que es lo mismo decir, las personas somos inteligentes en diferentes aspectos, con las mismas habilidades intelectuales y emocionales, en igualdad de condiciones sin importar la edad, el género, religión, etc. Sin embargo cabe resaltar que estas condiciones en el ámbito académico si podría tener especial relevancia frente al buen manejo y optima gestión de las emociones en los adolescentes Cajamarquinos, debido al tipo de crianza, nivel socioeconómico y demás factores (Miranda, 2017). Además que un mejor manejo emocional supone un mejor desarrollo psicosocial (Salguero, Fernández, Ruiz, Castillo y Palomera, 2011).

4.2 Conclusiones

Luego de analizar la inteligencia emocional en estudiantes de colegios mixtos y diferenciados de Cajamarca y sus dimensiones, deducimos lo siguiente:

-No existen diferencias significativas de inteligencia emocional en estudiantes de colegios mixtos y diferenciados de Cajamarca. Sin embargo pueden existir otros factores que definan lo encontrado en el presente estudio.

-Existen diferencias significativas entre la dimensión de Inteligencia Intrapersonal, en los colegios diferenciados de mujeres respecto a los colegios diferenciados de varones y mixtos. Sin embargo son las mujeres de colegio diferenciado sobresalen en relación a la media.

-Existen diferencias significativas entre la dimensión de Inteligencia Interpersonal, en los colegios diferenciados de mujeres, hombres y mixtos. Sin embargo es el colegio diferenciado el que sobresale, esto en relación a la relación emocional existente con respecto al género femenino.

-Existen diferencias significativas entre la dimensión de Adaptabilidad, en los colegios diferenciados de mujeres respecto a los colegios diferenciados de varones y mixtos.

-Existen diferencias significativas entre la dimensión de Manejo de Estrés, tanto en colegios mixtos como diferenciados. Obteniendo una significancia de 0.10.

-No existen diferencias significativas en la dimensión de ánimo general, en los colegios diferenciados de mujeres, hombres y mixtos.

-No existen diferencias significativas en la dimensión de impresión positiva, respecto a los colegios diferenciados de mujeres, hombres y mixtos respectivamente.

REFERENCIAS

- Alarcón, R. (2016). *La psicología de la felicidad: una introducción a la psicología positiva*.
Lima: Editorial Universitaria.
- Álvarez, M. y Bisquerra, R. (Coords.) (1996). *Manual de orientación y tutoría*. Barcelona:
Cisspraxis
- Anchorena, S. (2014). Diferencia de los niveles de inteligencia emocional-social entre los
estudiantes católicos practicantes y no practicantes de un colegio privado. *Revista
IIPSI de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 17(2), 159-170.
- Ato, M., López, J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de
investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 1038-1059. Obtenido de
<http://www.redalyc.org/pdf/167/16728244043.pdf>
- Bar-On, R. (1997). Development of the Baron EQ-I: A measure of Emotional and Social
Intelligence. 105th Annual Convention of the American Psychological Association
in Chicago. U.S.A
- Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description
and summary of psychometric properties. En G. Geher, *Measuring Emotional
Intelligence: Common Ground and Controversy*. New York: Psychology Press.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*,
18, 13-25.
- Bar-On, R., Tranel, D. N., & Bechara, A. (2003). Exploring the neurological substrate of
emotional and social intelligence. *Brain Journal of Neurology*, 126(8), 1790-1800.
doi:<https://doi.org/10.1093/brain/awg177>

Beck, A., & Clark, D. (2012). *Terapia cognitiva para trastornos de ansiedad*. Bilbao:

Editorial Desclée de Brouwer S.A.

Bello, Z., Rionda, H., & Rodriguez, M. (2010). La inteligencia emocional y su educación.

Revista VARONA(51), 36-43.

Darner, P. (2007). Las emociones y la educación. En E. Adam, & y. otros, *Emociones y*

educación: qué son y cómo intervenir desde la escuela (págs. 11-27). España:

Editorial GRAÓ.

Dueñas Buey, María Luisa (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto

para la orientación educativa. *Educación XX1*, (5) ,77-96

Ekman, P. (10 de Octubre de 2014). *Atlas of emotions*. Obtenido de

<http://atlasofemotions.org/#>

Elkind, D. (1996). Inhelder and Piaget on adolescence and adulthood. *American*

Psychological Society, 7(4). Obtenido de

<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-9280.1996.tb00362.x>

Elster, J. (1999). *Alquimias de la mente, la racionalidad y las emociones*. Cambridge:

Paidós.

Extremera, N., & Fernández, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado:

evidencias empíricas. *Revista Eelectrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1-17.

Obtenido de <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/105/181>

Ferando, M., Prieto, M., Ferrándiz, C., & Sánchez, C. (2005). Inteligencia y creatividad.

Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 3(7), 21-49.

Fernández, A., Oñate, P., Saiz, C., & Barraca, J. (2006). Inteligencia emocional como

predictora de la adaptación psicosocial. *International Journal of Developmental and*

Educational Psychology,

<http://www.redalyc.org/pdf/3498/349832311040.pdf>

Fernández, P., & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 1-17. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121924009>

Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligence: The Theory and Practice*. New York: Basic Books.

Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. Colombia: Basic Books.

Goleman, D. (1997). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.

Goleman, D. (2008). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.

Goleman, D. (2013). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. Barcelona: Ediciones B,S.A.

Hamilton, M. (1985). Performance levels in science and other subjects for Jamaican adolescents attending single-sex and co-educational high schools. *International Science Education*, 69(4), 535-547. doi:10.1002/sce.3730690409

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (Sexta ed.). México D.F, México: McGraw Hill. Obtenido de http://www.academia.edu/15265809/Metodolog%C3%ADa_de_la_investigaci%C3%B3n_-_Sexta_Edici%C3%B3n

Inga Gómez, S., Orna Vítor, D., & Vélez De Villa Loayza, V. (2018). *Inteligencia Emocional, Rendimiento Académica en estudiantes de un Institución de Educación Superior*. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional Hermilio Valdizan. Huánuco

- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2017). *Situación de salud de los adolescentes y jóvenes en el Perú*. Lima: Ministerio de Salud. Obtenido de <http://bvs.minsa.gob.pe/local/MINSA/4143.pdf>
- Izard, C. (1991). *The psychology of emotions*. New York: Plenum Press.
- Jurado de los Santos, P. & Justiniano, M. (2015). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria. Boletín virtual
- López, D., Valdovinos, A., Méndez, M., & Mendoza, V. (2009). El Sistema Límbico y las Emociones: Empatía en Humanos y Primates. *Psicología Iberoamericana*, 17(2), 17.
- López, O. (2008). *La inteligencia emocional y las estrategias de aprendizaje como predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Marcos, Lima. Obtenido de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/xmlui/bitstream/handle/cybertesis/615/Lopez_mo.pdf?sequence=1
- Macías, M. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe*(10), 27-38.
- Manrique, R. (2015). La cuestión de la inteligencia emocional. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 801-814. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=265045386008>
- Maureira, F. (2017). *¿Qué es la inteligencia?* Barcelona: Bubok Publishing.
- Martínez -Pons, M. (1997). The relation of emotional intelligence with selected areas of personal functioning. *Imagination, Cognition and Personality*, 17, 3-13
- Mayer, J., & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211
- Mayer, J., & Salovey, P. (1993). The Intelligence of Emotional Intelligence. *Inteligente*, 17, 433-442.

- Mayer, J., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied & Preventive Psychology*, 4, 197-208.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997/9). O que é inteligência emocional? Em P. Salovey & D. J. Sluyter (Orgs), *Inteligência Emocional na criança: aplicações na educação e no dia-a-dia* (pp. 15-49). Rio de Janeiro: Campus.
- Mayer, J.; Salovey, P. & Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En: Stenberg, R.J. (ed.). *Hand book of intelligence*. New York: Cambridge.
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2014). *Modelo de servicio educativo: Jornada Escolar Completa para las instituciones públicas del nivel de educación secundaria*. Lima. Obtenido de http://www.minedu.gob.pe/a/pdf/jec/modelo_JEC.pdf
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Lima. Obtenido de <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-2016-2.pdf>
- Miranda, M. (2017). *Inteligencia emocional según género en adolescentes de 13 a 16 años de una institución educativa de la ciudad de Cajamarca - 2017*. Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte, Cajamarca. Obtenido de <http://repositorio.upn.edu.pe/handle/11537/10755>
- Molero, C., Saiz, E., & Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/805/80530101.pdf>
- Morales de Barbenza, C. (2004). Personalidad e inteligencia. *Fundamentos en Humanidades*, 5(10), 69-86.

Moscoso, S., & Rojas, J. (2012). *Inventario de inteligencia emocional para niños y adolescentes de la ciudad de Cajamarca*. Cajamarca.

Moscoso, S., & Vargas C. (2015) *Estilos de crianza y niveles de inteligencia emocional en adolescentes del nivel de secundaria del colegio "Hno. Victorino Elorz Goicochea" de la ciudad de Cajamarca-2015*. Tesis de Maestría, Universidad Privada Antonio Guillermo Urrelo, Cajamarca.

Olivares Jiménez, A., & Gamarra Flores, C. E. (2020). Inteligencia emocional en el sector educativo. *EDUCARE ET COMUNICARE: Revista De investigación De La Facultad De Humanidades*, 7(2), 44-52.

Organización de las Naciones Unidas. (2000). *Foro Mundial sobre la Educación*. Dakar: UNESCO. Obtenido de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

Pallarés, M. (2010). *Emociones y sentimientos: dónde se dorman y cómo se transforman*. Barcelona: Marge Books.

Papalia, D., Wendkos, S., & Duskin, R. (2009). *Desarrollo Humano* (Undecima ed.). México, D.F.: Editorial McGraw-Hill.

Piaget, J. (1964). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Seix Barral.

Revista del Centro de Investigación. (2002). La inteligencia, la creatividad y teorías sobre la sabiduría. *Revista del Centro de Investigación*, 63-68.

Rosas, N. (2010). *Niveles de inteligencia emocional en estudiantes de quinto año de secundaria de colegios mixos y diferenciados del callao*. Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola, Lima. Obtenido de http://repositorio.usil.edu.pe/bitstream/123456789/1294/1/2010_Rosas_Niveles%2

Ode%20inteligencia%20emocional%20en%20estudiantes%20de%20quinto%20a%
C3%B1o%20de%20secundaria%20de%20colegios%20mixtos%20y%20diferencia
dos%20del%20Callao.pdf

Ruiz, D., Fernández, P., Cabello, R., & Extremera, N. (2006). Inteligencia emocional percibida y consumo de tabaco y alcohol en adolescentes. *Revista Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 223-230. Obtenido de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32027306/pdf55consumo_tabaco_alcohol_en_adolescentes.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1507884436&Signature=ZcYOGI8iNgpXT%2FfqTraX%2F7sbNPE%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3Dconsumo_tabaco_alcohol_en_adolescentes.pdf

Salovey, P., & Mayer, J. (1989). Inteligencia emocional. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.

Sax, L., Arms, E., Woodruff, M., Riggers, T., & Eagan, K. (2009). *Women graduates of single-sex and coeducational high schools: differences in their characteristics and the transition to college*. Los Angeles: The Sudikoff Family Institute for Education & New Media.

Schopenhauer. (2013). *El amor, las mujeres y la muerte*. FV Éditions.

Serrano, M., & García, D. (2010). Inteligencia emocional: autocontrol en adolescentes estudiantes del último año de secundaria. *Revista multiciencias*, 10(3), 273-280. Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/904/90416328008/>

Sternberg, R. (2005). The theory of successful intelligence. *Interamerican Journal of Psychology*, 39(2), 189-202.

Sternberg, R., & O'Hara, L. (2005). Creatividad e inteligencia. *CIC Cuadernos de Información y Comunicación*(10), 113-149.

Sternberg, R., Grigorenko, E., Ferrando, M., Hernández, D., Ferrándiz, C., & Bermejo, R.

(2010). Enseñanza de la inteligencia exitosa para alumnos superdotados y talentos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 111-118.

Thorndike, E. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's magazine*, 227-235.

Thorndike, E. (1920). Intelligencia and it's uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

Trujillo, M., & Rivas, L. (2005). Orígenes, Evolución y modelos de inteligencia emocional.

INNOVAR Revista de Ciencias Administrativas y Sociales, 15(25), 9-24.

Ugarriza Chávez, Nelly, & Pajares Del Águila, Liz (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, (8), 11-58.

Vigotsky, L. (2004). *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid:

Ediciones Akal S.A. Obtenido de

[https://books.google.com.pe/books?id=ENZ8oUOF7AEC&printsec=frontcover&d](https://books.google.com.pe/books?id=ENZ8oUOF7AEC&printsec=frontcover&dq=emociones&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwio1-)

[Ct3OfWAhXCTCYKHR4HDjUQ6AEIPjAF#v=onepage&q=emociones&f=false](https://books.google.com.pe/books?id=ENZ8oUOF7AEC&printsec=frontcover&dq=emociones&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwio1-Ct3OfWAhXCTCYKHR4HDjUQ6AEIPjAF#v=onepage&q=emociones&f=false)

Warrington, M., & Younger, M. (2001). Single-sex classes and equal opportunities for girls

and boys: Perspectives through times from a mixed comprehensive school in England. *Oxford Review of Education*, 27(3), 339-356. Obtenido de

https://www.researchgate.net/publication/232897305_Single-

[sex_Classes_and_Equal_Opportunities_for_Girls_and_Boys_Perspectives_through_time_from_a_mixed_comprehensive_school_in_England](https://www.researchgate.net/publication/232897305_Single-sex_Classes_and_Equal_Opportunities_for_Girls_and_Boys_Perspectives_through_time_from_a_mixed_comprehensive_school_in_England)

Zavala, M., Valadez, M., & Vargas, M. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales

en adolescentes con alta aceptación social. *Revista Electrónica de Investigación*

Psicoeducativa, 6(2), 319-338. Obtenido de [http://investigacion-
psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_271.pdf](http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/15/espanol/Art_15_271.pdf)

ANEXO n.º 1. Matriz de consistencia

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES E INDICADORES	MUESTRA	DISEÑO	INSTRUMENTOS	ESTADISTICA
¿Qué diferencias existen en la inteligencia emocional en los estudiantes de colegios mixtos y diferenciados de Cajamarca?	<p>Objetivo General:</p> <p>Determinar las diferencias de la inteligencia emocional en los estudiantes de colegios</p>	<p>Hipótesis General:</p> <p>Los estudiantes de colegios mixtos tienen mayor inteligencia emocional</p>	<p>Variable 1.</p> <p>Inteligencia emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> • componente intrapersonal • componente interpersonal 	<p>Población:</p> <p>Estudiantes de colegios mixtos y diferenciados de entre N y N años de edad del N grado y N</p>	<p>Tipo:</p> <p>No experimental</p> <p>Diseño:</p> <p>Comparativo</p> <p>El diseño se grafica de</p>	<p>Inventario de inteligencia emocional de Bar-On Ice para niños y adolescente adaptado por Moscoso y Rojas (2010).</p>	<p>Prueba de normalidad</p> <p>ANOVA</p> <p>H de Kruskal Wallis</p>

	<p>mixtos y diferenciados de Cajamarca 2019.</p>	<p>que los estudiantes de colegios diferenciados de Cajamarca 2019.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • manejo de estrés • adaptabilidad • ánimo general • impresión positiva 	<p>grado de educación secundaria básica regular.</p> <p>Muestra:</p> <p>la muestra está conformada por N</p>	<p>la siguiente manera</p> <p>M1-----</p> <p>---O1</p> <p>M2-----</p> <p>---O2</p> <p>M3-----</p> <p>---O3</p> <p>O1 = ≠ O2=</p> <p>≠ O3</p>		
	<p>•Identificar las diferencias del componente intrapersonal en estudiantes</p>	<p>Los estudiantes de colegios mixtos tienen mayor nivel en el</p>		<p>estudiantes de colegios mixtos y N estudiantes de</p>	<p>Donde:</p> <p>M1=</p> <p>Muestra 1</p>		

	<p>de colegios mixtos y diferenciados de Cajamarca 2019.</p> <p>•Identificar las diferencias del componente interpersonal en estudiantes de colegios mixtos y</p>	<p>componente intrapersonal que los estudiantes de colegios diferenciados de Cajamarca 2019. Los estudiantes de colegios mixtos tienen mayor nivel en el</p>		<p>colegios diferenciados.</p>	<p>M2= Muestra 2</p> <p>M3= Muestra 3</p> <p>O1= Observación o resultados de la muestra 1</p> <p>O2= Observación o resultados de la muestra 2</p>		
--	---	--	--	--------------------------------	---	--	--

	<p>diferenciados de Cajamarca 2019.</p> <p>•Identificar las diferencias del manejo de estrés en estudiantes de colegios mixtos y diferenciados de Cajamarca 2019.</p>	<p>componente interpersonal que los estudiantes de colegios diferenciados de Cajamarca 2019. Los estudiantes de colegios mixtos tienen mayor manejo de</p>			<p>O3=</p> <p>Observación o resultados de la muestra</p> <p>3</p>		
--	---	--	--	--	---	--	--

	<p>•Identificar las diferencias de la adaptabilidad en estudiantes de colegios mixtos y diferenciados de Cajamarca 2019.</p> <p>•Identificar las diferencias del ánimo general en</p>	<p>estrés que los estudiantes de colegios diferenciados de Cajamarca 2019. Los estudiantes de colegios mixtos tienen mayor adaptabilidad que los estudiantes</p>					
--	---	--	--	--	--	--	--

	<p>estudiantes de colegios mixtos y diferenciados de Cajamarca 2019.</p>	<p>de colegios diferenciados de Cajamarca 2019. Los estudiantes de colegios mixtos tienen mayor ánimo general que los estudiantes de colegios diferenciados</p>					
--	--	---	--	--	--	--	--

		<p>de Cajamarca 2019. Los estudiantes de colegios mixtos tienen mayor impresión positiva que los estudiantes de colegios diferenciados de</p>					
--	--	---	--	--	--	--	--

		Cajamarca 2019.					
--	--	--------------------	--	--	--	--	--

Anexo n° 2. Cronograma

ACTIVIDADES	Agosto				Septiembre				Octubre				Noviembre				Diciembre			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Búsqueda de tema de investigación			X																	
Revisión del tema de investigación				X																
Búsqueda de variables de investigación				X																
Formulación del problema de investigación					X															
Búsqueda de antecedentes para el marco teórico					X	X														
Búsqueda de bases teóricas						X	X	X	X											

Formulación de hipótesis										X																		
Definición de términos básicos										X																		
Presentación del Proyecto de tesis parcial										X																		
Realización de matriz de operacionalización de variables												X	X	X														
Realización de matriz de consistencia															X													
Descripción de instrumentos de recolección de datos																X												
Asesoría individual													X		X													
Presentación del Proyecto de tesis final																	X											

Sustentación del Proyecto de tesis final																		X	X							
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---	---	--	--	--	--	--	--	--

ANEXO n.º 3. Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE

Nombre: _____ Edad: _____ Sexo: _____
 Colegio: _____ Estatal () Particular ()
 Mixto () Diferenciado ()
 Grado: _____ Fecha: _____

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA – Completo

Instrucciones

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

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

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas **LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES**. Elige una, y sólo **UNA** respuesta para cada oración y coloca el número sobre el recuadro que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es “Rara vez”, escribe 2 en el recuadro en blanco al lado de la oración. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas. Por favor haz un escribe en la respuesta de cada oración.

1.	Me gusta divertirme.	
2.	Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	
3.	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	
4.	Soy feliz.	
5.	Me importa lo que les sucede a las personas.	
6.	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	
7.	Me gustan todas las personas que conozco.	
8.	Me siento seguro (a) de mí mismo (a).	

9.	Sé cómo mantenerme tranquilo (a).	
10.	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	
11.	Pienso que las cosas que hago salen bien.	
12.	Soy capaz de respetar a los demás.	
13.	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	
14.	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	
15.	Pienso bien de todas las personas.	
16.	Espero lo mejor.	
17.	Tener amigos es importante.	
18.	Puedo comprender preguntas difíciles.	
19.	Me agrada sonreír.	
20.	Intento no herir los sentimientos de las personas.	
21.	No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	
22.	Nada me molesta.	
23.	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	
24.	Sé que las cosas saldrán bien.	
25.	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	
26.	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	
27.	Sé cómo divertirme.	
28.	Debo decir siempre la verdad.	
29.	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero	

30.	Me agrada hacer cosas para los demás.	
31.	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	
32.	Demoro en molestarme.	
33.	Me siento bien conmigo mismo (a).	
34.	Hago amigos fácilmente.	
35.	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	
36.	Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento.	
37.	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	
38.	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	
39.	Me siento feliz con la clase de persona que soy.	
40.	Soy bueno (a) resolviendo problemas.	
41.	Me divierte las cosas que hago.	
42.	Me agradan mis amigos.	
43.	Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	
44.	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	
45.	Me gusta mi cuerpo.	
46.	Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.	
47.	Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no dicen nada.	
48.	Me gusta la forma como me veo.	