



UNIVERSIDAD JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TESIS

**EFFECTO DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN EMOCIONAL
EN LAS COMPETENCIAS EMOCIONALES EN LOS
ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD JOSÉ CARLOS MARIÁTEGUI DE
MOQUEGUA FILIAL ILO, 2019**

PRESENTADO POR

Mgr. TIMOTEO CUEVA LUZA

ASESORA

Dra. NANCY EDITH CORNEJO ALVARADO

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN EDUCACIÓN

MOQUEGUA - PERÚ

2021

ÍNDICE DE CONTENIDO

Portada	
Página de jurado.....	i
DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO	iii
ÍNDICE DE CONTENIDO	iv
Índice de tablas	vi
Índice de gráficos.....	viii
RESUMEN	ix
ABSTRACT.....	x
INTRODUCCIÓN	xi

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción de la realidad problemática.....	1
1.2. Definición del problema	10
1.3. Objetivos de la investigación.....	12
1.4. Justificación y limitaciones de la investigación.....	14
1.5. Variables.....	17
1.6. Hipótesis de la investigación	20

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación.....	22
2.2. Bases filosóficas	29
2.3. Bases teóricas.....	32
2.3.1. Programa de educación emocional	32
2.3.1.1. Concepto de educación emocional.....	32
2.3.1.2. Fundamentos de la educación emocional.....	34
2.3.1.3. Objetivos de la educación emocional.....	37
2.3.1.4. Justificación de la educación emocional	38
2.3.1.5. Importancia de la educación emocional.....	40
2.3.1.6. Dimensiones del programa de educación emocional	44
2.3.1.7. Programa de intervención de educación emocional.....	47

2.3.2. Competencias emocionales.....	64
2.3.2.1. Concepto de competencia emocional.....	64
2.3.2.2. Características de la competencia emocional.....	66
2.3.2.3. Importancia de la competencia emocional.....	69
2.3.2.4. Objetivos de la competencia emocional.....	71
2.3.2.5. Dimensiones de la competencia emocional.....	73
2.4. Marco conceptual.....	80

CAPÍTULO III

MÉTODO

3.1. Tipo de investigación.....	84
3.2. Diseño de investigación.....	84
3.3. Población y muestra.....	86
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	89
3.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos.....	96

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1. Presentación de los resultados.....	99
4.2. Contrastación de hipótesis.....	122
4.3. Discusión de los resultados.....	143

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones.....	153
5.1. Recomendaciones.....	159

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	161
--	------------

ANEXOS.....	168
--------------------	------------

Anexo 1. Instrumento de investigación.....	169
Anexo 2. Matriz de consistencia.....	174
Anexo 3. Programa experimental.....	176
Anexo 4. Matriz de datos de los cuatro grupos de estudio.....	207
Anexo 5. Evidencias fotográficas.....	210

Índice de tablas

Tabla 1. Operacionalización de la variable independiente.....	18
Tabla 2. Operacionalización de la variable dependiente.....	19
Tabla 3. Estructura del programa de educación emocional	54
Tabla 4. Estructura formal del diseño de cuatro grupos de Solomon	85
Tabla 5. Distribución de la población de estudio.....	86
Tabla 6. Distribución de cada unidad de estudio	87
Tabla 7. Técnicas e instrumentos para obtener datos.....	89
Tabla 8. Ficha técnica cuestionario para evaluar eficacia de educación emocional	90
Tabla 9. Ficha técnica cuestionario para evaluar las competencias emocionales	91
Tabla 10. Opinión de los jueces acerca del CDE-A.....	93
Tabla 11. Respuestas del programa Reliability SPSS.....	95
Tabla 12. KMO y prueba de Bartlett.....	95
Tabla 13. Niveles de competencias emocionales en los cuatros grupos.	100
Tabla 14. Niveles de dimensiones de competencias emocionales pre y posprueba G1 ..	101
Tabla 15. Niveles de dimensiones de competencias emocionales pre y posprueba G2..	102
Tabla 16. Niveles de dimensiones de competencias emocionales pospruebas G3y4	103
Tabla 17. Descriptivos de competencias emocionales pospruebas de los 4 grupos.....	104
Tabla 18. Descriptivos de competencias emocionales pospruebas GE y GC.....	105
Tabla 19. Descriptivos de competencias emocionales pre y posprueba grupo 1.	106
Tabla 20. Descriptivos dimensiones competencias emocionales pre y posprueba G1 ...	107
Tabla 21. Descriptivos de competencias emocionales pre y posprueba grupo 2.	108
Tabla 22. Descriptivos dimensiones competencias emocionales pre y posprueba G2 ...	109
Tabla 23. Descriptivos de competencias emocionales pospruebas del grupo 1 y 2.....	110
Tabla 24. Descriptivos dimensiones competencias emocionales pospruebas G1y2.....	111
Tabla 25. Descriptivos de competencias emocionales prepruebas del grupo 1 y 2.	112
Tabla 26. Descriptivos dimensiones competencias emocionales prepruebas G1y2	113
Tabla 27. Descriptivos de competencias emocionales pospruebas del grupo 3 y 4.....	114
Tabla 28. Descriptivos dimensiones competencias emocionales pospruebas G3y4.....	115
Tabla 29. Descriptivos de competencias emocionales preprueba G2 y posprueba G4... 116	
Tabla 30. Descriptivos dimensiones competencias emocionales pre G2 posprueba G4. 117	
Tabla 31. Descriptivos de competencias emocionales pospruebas del grupo 1 y 3	118
Tabla 32. Descriptivos dimensiones competencias emocionales pospruebas G1y3.....	119
Tabla 33. Descriptivos de competencias emocionales pospruebas del grupo 2 y 4.....	120
Tabla 34. Descriptivos dimensiones competencias emocionales pospruebas G2y4.....	121

Tabla 35. Prueba de normalidad y homogeneidad varianza de los grupos de estudio	122
Tabla 36. Efectos significativos de competencias emocionales posprueba 4 grupos	123
Tabla 37. Prueba Post hoc de competencias emocionales posprueba de 4 grupos	124
Tabla 38. Efecto de interacción del programa preprueba competencias emocionales....	125
Tabla 39. Efectos significativos de competencias emocionales pre y posprueba G1	127
Tabla 40. Efectos dimensiones de competencias emocionales pre y posprueba G1	128
Tabla 41. Efectos significativos de competencias emocionales pre y posprueba G2	129
Tabla 42. Efectos dimensiones de competencias emocionales pre y posprueba G2.....	130
Tabla 43. Efectos significativos de competencias emocionales pospruebas G1y2.....	131
Tabla 44. Efectos dimensiones de competencias emocionales pospruebas G1y2	132
Tabla 45. Efectos significativos de competencias emocionales prepruebas G1y2	133
Tabla 46. Efectos dimensiones de competencias emocionales prepruebas G1y2.....	134
Tabla 47. Efectos significativos de competencias emocionales pospruebas G3y4.....	135
Tabla 48. Efectos dimensiones de competencias emocionales pospruebas G3y4	136
Tabla 49. Efectos significativos de competencias emocionales pre G2 posprueba G4 ..	137
Tabla 50. Efectos dimensiones de competencias emocionales pre G2 posprueba G4....	138
Tabla 51. Efectos significativos de competencias emocionales pospruebas G1y3.....	139
Tabla 52. Efectos dimensiones de competencias emocionales pospruebas G1y3	140
Tabla 53. Efectos significativos de competencias emocionales pospruebas G2y4.....	141
Tabla 54. Efectos dimensiones de competencias emocionales pospruebas G2y4	142

Índice de gráficos

Gráfico 1. Niveles de competencias emocionales en los 4 grupos.	100
Gráfico 2. Niveles dimensiones de competencias emocionales pre y posprueba G1.	101
Gráfico 3. Niveles dimensiones de competencias emocionales pre y posprueba G2.	102
Gráfico 4. Niveles dimensiones de competencias emocionales pospruebas G3y4.	103
Gráfico 5. Descriptivos de competencias emocionales pospruebas de los 4 grupos.....	104
Gráfico 6. Descriptivos de competencias emocionales pospruebas de los GE y GC.....	105
Gráfico 7. Descriptivos de competencias emocionales pre y posprueba G1	106
Gráfico 8. Descriptivos dimensiones competencias emocionales pre y posprueba G1 ..	107
Gráfico 9. Descriptivos de competencias emocionales pre y posprueba G2.	108
Gráfico 10. Descriptivos dimensiones competencias emocionales pre y posprueba G2.	109
Gráfico 11. Descriptivos de competencias emocionales pospruebas G1y2.	110
Gráfico 12. Descriptivos dimensiones competencias emocionales pospruebas G1y2....	111
Gráfico 13. Descriptivos de competencias emocionales prepruebas G1y2	112
Gráfico 14. Descriptivos dimensiones competencias emocionales prepruebas G1y2. ...	113
Gráfico 15. Descriptivos de competencias emocionales pospruebas G3y4	114
Gráfico 16. Descriptivos dimensiones competencias emocionales pospruebas G3y4....	115
Gráfico 17. Descriptivos de competencias emocionales preprueba G2 posprueba G4... 116	
Gráfico 18. Descriptivos dimensiones competencias emocionales pre G2 post G4	117
Gráfico 19. Descriptivos de competencias emocionales pospruebas G1y3	118
Gráfico 20. Descriptivos dimensiones competencias emocionales pospruebas G1y3....	119
Gráfico 21. Descriptivos de competencias emocionales pospruebas G2y4	120
Gráfico 22. Descriptivos dimensiones competencias emocionales pospruebas G2y4....	121
Gráfico 23. Efecto de interacción del programa en relación con la preprueba.	126
Gráfico 24. Efecto de interacción de la preprueba en relación con el programa	126

RESUMEN

La educación emocional es imprescindible para potenciar las habilidades socioemocionales que permiten enfrentar con eficiencia las dificultades inherentes de la existencia personal y social; por ello, el estudio actual presentó el propósito principal demostrar el efecto que produce el programa de educación emocional en las competencias emocionales en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019; el estudio ha sido de tipo aplicada y experimental, nivel aplicativo, enfoque cuantitativo, diseño de experimento puro con cuatro grupos de Solomon, dos grupos experimentales y de control con pre y post prueba; la muestra estaba formada por 72 estudiantes distribuidos con equivalencia de 18 para cada grupo, fueron seleccionados por muestreo probabilístico; la técnica utilizada ha sido la encuesta e instrumento de recopilación de datos era el cuestionario válido y fiable que mide las competencias emocionales de la variable en estudio; las repuestas obtenidas por la prueba ANOVA factorial, muestra significancia de $p=0,000$ menor a 0,05 con tamaño de efecto $d=0,611$ indica que existe diferencia y efecto significativo alto; para el factor preprueba $p=0,462$ con $d=0,089$ indica que la preprueba no influye en los resultados; para el factor programa $p=0,000$ con $d= 0,741$ indica que el programa genera efecto superior en los resultados y para el factor interacción preprueba y programa $p=0,654$ con $d=0,054$ indica que la interacción preprueba y programa genera iguales resultados; se concluye que el programa de educación emocional produce efecto significativo alto en competencias emocionales en los estudiantes.

Palabras clave: Educación emocional, competencias emocionales, efecto, programa.

ABSTRACT

Emotional education is essential to enhance socio-emotional skills that allow to face efficiently the inherent difficulties of personal and social existence; for this reason, the current study presented the main purpose to demonstrate the effect that the emotional education program produces on emotional competencies in Psychology and Education students of the José Carlos Mariátegui University of Moquegua Filial Ilo, 2019; the study has been applied and experimental, application level, quantitative approach, pure experiment design with four Solomon groups, two experimental and control groups with pre and post test; the sample consisted of 72 students distributed with an equivalence of 18 for each group, they were selected by probability sampling; the technique used was the survey and the data collection instrument was the valid and reliable questionnaire that measures the emotional competencies of the variable under study; the responses obtained by the factorial ANOVA test, shows significance of $p = 0.000$ less than 0.05 with effect size $d = 0.611$ indicates that there is a difference and a high significant effect; for the pre-test factor $p = 0.462$ with $d = 0.089$ indicates that the pre-test does not influence the results; for the program factor $p = 0.000$ with $d = 0.741$ indicates that the program generates a greater effect on the results and for the pre-test and program interaction factor $p = 0.654$ with $d = 0.054$ indicates that the pre-test and program interaction generates the same results; it is concluded that the emotional education program produces a significant high effect on emotional competencies in students.

Keywords: Emotional education, emotional competencies, effect, program.

INTRODUCCIÓN

Las emociones son parte esencial de la experiencia humana, antes que seres pensantes somos seres sensibles y se construye antes que nuestros procesos cognitivos; como dijera Aristóteles “educar la mente sin educar el corazón, no es educar en absoluto” por ello, en el presente cobra importante interés y necesidad de una educación emocional por considerarse como recurso relevante para el progreso de las competencias emotivas para el autoconocimiento y progreso de las propias potencialidades, así como de interacciones sociales sanas, que permitan un mayor bienestar personal y ajuste social en los diferentes ámbitos de la existencia.

Así mismo; en la persecución de una elevada efectividad formativa, se han generado transformaciones importante en la educación universitaria, como el asentamiento de la perspectiva formativa con soporte en competencias; a partir del cual, la gran trascendencia que ha rescatado la inteligencia emotiva en estos tiempos; así como denota Goleman (1996), la conexión del raciocinio y la emotividad es trascendental para entender el progreso de la inteligencia de la persona; de igual manera, heterogéneos análisis evidencian la relevancia de progresar capacidades emotivas en el ámbito instructivo y concretamente en los aprendices universitarios para que logren desempeños con eficacia y eficiencia.

La educación emocional tiene por propósito el progreso de las competencias emocionales; mediante un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el progreso emocional como complemento indispensable del avance cognitivo, ambos elementos esenciales del progreso de personalidad global, para afrontar mejor los retos que se plantean en la existencia cotidiana (Bisquerra, 2000).

La formación emocional ayuda a gestionar las emociones en una dirección que optimice el poder personal, la calidad de vida y la de las personas que nos rodean; por consiguiente, importante que el sujeto tenga las competencias emocionales; tal como señala Bisquerra (2009) como el grupo de saberes, aptitudes, capacidades y procederes imprescindibles para entender, expresar y controlar adecuadamente los aspectos emotivos; el avance de la misma, apoya un ajuste de habilidades blandas y de orden superior al contexto, al cambio de las formas de aprender, las conexiones entre personas, resolución de conflictos y optimiza enfrentar las circunstancias de la existencia con grandes resultados de satisfacción personal y social.

Las competencias emocionales son aprendidas y pueden ser enseñadas; como dijera Pitágoras “no es dar carrera para vivir sino templar el alma para las dificultades de la vida” por ello, tan relevante su aprendizaje y preparación de las capacidades socioemocionales para potenciar el progreso en la persona; por lo tanto, es requerimiento que los alumnos universitarios tengan el aprendizaje de avanzar sus capacidades emocionales para fortalecer sus vínculos entre personas y adaptarse a las variadas situaciones en su progreso particular, intelectual y después profesional.

Por lo que; la educación en competencias emocionales, consiste en un conjunto multifactorial de capacidades emotivas, individuales y sociales interactuados que inciden en la capacidad emotiva general de la persona de una manera dinámica y eficiente que cobertura las necesidades y tensiones cotidianas, tanto personales, académicas, profesionales y sociales; demostrando habilidades de conciencia emotiva, control emotivo, autonomía emotiva, capacidad social, aptitudes para la existencia y la satisfacción de los individuos en todas las esferas de la existencia.

Por ello, el objetivo primordial de este estudio fue demostrar el efecto que produce el programa de educación emocional en las competencias emocionales de los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, con un diseño de experimento puro de Solomon y que los desenlaces sirvan de recurso con el propósito de la preparación inicial y el crecimiento del futuro profesional en el empoderamiento de capacidades sociales, emocionales y creativas, que beneficia al desarrollo académico, laboral y social de la persona; que coadyuve en la construcción de una sociedad equitativa, tranquila, solidaria y obtener una ciudadanía plena.

El estudio actual presenta los capítulos a continuación:

El capítulo I; en este apartado del estudio integra la descripción de la realidad problemática, objetivos, justificación, variables e hipótesis de estudio.

En el capítulo II; en este apartado se exhiben el marco teórico que incluye, los antecedentes de la indagación, las bases filosóficas, teóricas y conceptuales.

El capítulo III; en este espacio conforma el tipo y diseño de estudio, la población y muestra, métodos e instrumentos y técnicas de procesamiento y análisis de datos.

En el capítulo IV; en esta sección exhibe los resultados generados del estudio, contrastación de hipótesis y la discusión.

En el capítulo V; por último, se muestran las conclusiones arribadas; con las recomendaciones.

Finalmente se presenta las referencias bibliográficas y se incorpora anexos que contiene instrumento de medición; plan de intervención y bases de datos.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción de la realidad problemática

En el presente, la sociedad en el universo laboral, formativa y las direcciones del progreso personal y profesional (Rtcoaching, 2010) se acomodan a la transformación postmoderna (Science, 2014); donde un 20% es la utilización de coeficiente intelectual y un 80% la aplicación de la inteligencia emotiva (Goleman, 1995), estas peculiaridades humanas, cooperan a la eficiencia (Goleman, 1998) del servicio formativo y profesional; por ello, se necesita el progreso de las competencias emotivas, para obtener el progreso completo de la personalidad y afrontar los retos profesionales con mayores probabilidades de éxito (Álvarez, 2001); y esto, sólo es posible con una educación emocional.

A nivel mundial; conforme a la OMS (2004), el 25% de la población mundial tiene un trastorno emocional; es decir, 1 de 4 personas; 1 millón de personas se suicidan cada año; significa que, 1 persona se suicida cada 40 segundos, generalmente adolescentes y jóvenes, entre 15 a 24 años; es la segunda causa más frecuente de

muerte; el 33% son causados por depresión, el uso de alcohol, esquizofrenia y trastorno bipolar, y el 13% por la depresión unipolar; la ansiedad representa uno de los problemas psicológicos con mayor prevalencia en el presente; confirmados por (Alonso, y otros, 2004), quienes realizaron un estudio en seis países europeos; hallando que, el 14% tiene un problema de ansiedad en su vida; en la actualidad la triada, ansiedad, depresión y estrés está ocasionando más muertes que el cáncer y el sida juntos (Amézquita, González, & Zuluaga, 2003).

Esta problemática mundial evidencia, la carencia de competencias emocionales, que tiene efectos muy negativos sobre las personas; que incluye una gama de condiciones, que afectan sustancialmente las capacidades de las personas para conducir las demandas de la vida diaria; esta condición causa dificultades de pensamientos, sentimientos, conducta funcional y relaciones personales; es una condición invisible, en ocasiones no aparente ante los demás y no son atendidas; sin embargo, sus síntomas obstaculizan significativamente en el rendimiento académico, la comunicación y las relaciones personales de los estudiantes.

En América, conforme a OPS-OMS (2018), el 39% de la población del continente Americano tiene un trastorno emocional; como depresión, trastornos de ansiedad, autoagresión, suicidio, esquizofrenia, trastornos alimentarios, trastorno bipolar, tabaco, alcohol, sustancias psicoactivas y otros; se evidencia una mayor cifra en América del Sur; Paraguay, Brasil, Perú, Ecuador y Colombia; y que afecta principalmente a los jóvenes, que corresponden al grupo etario de 15 a 50 años; esta situación es alarmante y evidencia la carencia de competencias emocionales en las personas, que se manifiesta de múltiples formas; por lo que, el factor emocional

debe ser considerada como un elemento muy importante en el desarrollo de estas necesidades que se presentan en la sociedad (Perea, 2002).

Por otro lado, la presión del entorno y redes sociales, son razones para el aumento de la depresión, ansiedad y desórdenes emocionales de adolescente y jóvenes en América Latina, conforme a Jiménez (2019), señala que, el 27% de los estudiantes universitarios presenta sintomatología depresiva severa, el 10% presenta trastorno bipolar, el 24% indica consumo problemático de alcohol, el 15% sufre trastorno de alimentación y el 5% muestra riesgo moderado a severo de intento de suicidio, frente a este escenario, se demanda estudiantes con competencias emocionales, para ajustarse a las condiciones y necesidades actuales con perspectiva de futuro.

En el Perú, conforme al Ministerio de la Salud (2018), el 37% de la población peruana padece un trastorno emocional; con mayor prevalencia, es la depresión unipolar; así mismo, el 68% de las personas tiene limitaciones permanentes para relacionarse con los demás, por dificultades en sus pensamientos, sentimientos, emociones o conductas; por otro lado, el MINSA (2017), reporta la prevalencia de trastornos emocionales en el adolescentes y jóvenes; el consumo de alcohol 87%, tabaco 60%, drogas ilegales 20%, ideación suicida 20%, violencia física 60% violencia psicológica 91%, violencia sexual 35%, embarazos 38%, conductas disociales 37%, feminicidios 33%; estados anímicos, el 23% se siente preocupados. 16% irritables, 15% aburridos y 13% tristes, respectivamente; esta situación, es alarmante y que evidencia el analfabetismo emocional en las personas; esto significa, carencia de competencias emocionales en los estudiantes adolescentes y jóvenes, existe muchas dificultades en la gestión emocional.

En el contexto de los estudiantes universitarios en el Perú, diversos estudios han demostrado alta prevalencia de trastornos emocionales; conforme a Picasso, Lizano & Anduaga (2016), el 94% de estudiantes presenta estrés académico, 72% deficiencias en la percepción de sus emociones, 80% no comprende ni regula sus emociones; (Martínez, 2019), hizo un estudio en 6 universidades del Perú; donde, reporta el 87% de estudiantes con alto nivel de preocupación o estrés académico; el 40 % síndrome depresivo, 39% trastornos de estado de ánimo, 37% trastorno de ansiedad, 30% abuso de alcohol y 20% trastornos de alimentación; (Barbarán, 2017), muestra el 81% de nivel bajo de inteligencia emocional por desarrollar, 78% en intrapersonal y estado de ánimo general, 79% en interpersonal y adaptabilidad, y el 69% en manejo de estrés, niveles bajo por desarrollar; estas cifras demuestran claramente, que existe carencia de competencias emocionales en los estudiantes universitarios a nivel nacional; y que necesitan intervención educativa.

En la región de Moquegua, también se muestra la problemática de desequilibrio emocional en los estudiantes; conforme a Díaz (2019), muestra el 71% de nivel deficiente a regular de inteligencia emocional, 76% en autoconocimiento, 81% en automotivación y autocontrol, y el 77% en relaciones con los demás y empatía; y con respecto al clima en el aula, presenta el 76% en el nivel deficiente a regular; por otro parte, (Valdez, 2019) reportó el 81% bajo de inteligencia emocional; 76% en autoconciencia, 74% en motivación, 83% en empatía, 78% en autocontrol, 79% en competencia social, y con respecto a comunicación asertiva, muestra el 89% en el nivel bajo; así mismo, (Estuco, 2018), realizó un estudio en el ámbito de la provincia de Ilo y muestra el 93% bajo de condición en inteligencia emotiva; es decir, entre 58% de baja habilidad y 35% extremadamente bajo; y con respecto a

clima laboral, reportó el 61% desfavorable a promedio; estas cifras son muy alarmantes y preocupantes, que evidencia carencia de competencias emocionales, que tiene efectos muy negativos en lo académico, profesional y personal.

En la UJCM Filial Ilo, se ha percibido problemas de inestabilidad en las habilidades socioemocionales de los estudiantes; tal como demuestra, Cueva (2018), muestra el 90% de nivel bajo de inteligencia emocional; entre 54% por desarrollar y 36% en promedio; 88% en intrapersonal, adaptabilidad y estado de ánimo, 91% en interpersonal y 89% en control de estrés, bajo por desarrollar; y con respecto a las habilidades sociales, mostró el 93% de nivel bajo a normal, el 91% en habilidad social básica, habilidad vinculado con sentimientos, habilidad con posibilidades a la agresión y en habilidad de planificación, y el 93% en habilidad social avanzada y en habilidad ante el estrés, bajo en promedio a normal, en los estudiantes de educación; estas cifras alarmantes, significa carencia de competencias socioemocionales y fue el punto de origen de la investigación.

Por otro lado, se tiene el informe de la Oficina del Bienestar Universitario OBU-UJCM (2018), que señala problemas socioemocionales en los estudiantes, como dificultades en la capacidad de gestión intrapersonal e interpersonal, en empatía, adaptabilidad, solución de problemas, flexibilidad, manejo de estrés, tolerancia a la tensión, control de impulsos, abatimiento, utilización de drogas, depresión, ansiedad, conducta sexual desprotegida, anorexia, ideación suicida, violencia, delincuencia, baja confianza, estado de ánimo, optimismo, relaciones interpersonales, problemas de comprensión emocional de sí mismo, trabajo en equipo, asertividad, agresividad, frustración, obstáculos de aprendizaje, descuido

de los estudios, problemas de asociación con los compañeros y otros; ello causa una escasez razonable de desarrollo emocional, habilidades sociales y estados emocionales negativos, de esta manera causando pobre mentalidad e inspiración en los estudiantes en el ámbito académico y personal (Álvarez, 2001).

Esto evidencia claramente, que existe carencias en las competencias emocionales en uno mismo y con los demás, hace falta el reconocimiento de la conciencia en lo personal y social; así como, la autorregulación y gestión de las relaciones sociales; que no permite, al estudiante universitario manejar su interrelación con otros aceptablemente; porque, en el conjunto de adolescentes y jóvenes se exhibe un analfabetismo emocional, que provoca una conducta desfavorable (Bisquerra, 2003) retratada por el desequilibrio emocional, como resultado de las alteraciones, tensiones y enfrentamientos peculiares de este período; es una fase de complicaciones en la que aparece la desmoralización (González y Villanueva, 2014); por lo que, existen diferentes circunstancias que requieren mediación educativa en el entorno del conocimiento emocional en los estudiantes.

Así mismo; se evidencia, que no se atiende adecuadamente el fortalecimiento o formación de las capacidades emocionales y sociales en la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo; a pesar, que existe un área de psicopedagogía; que tiene una tendencia a omitir los elementos emocionales y los problemas derivadas de ellas; en este contexto actual, el bienestar emocional, es un propósito indispensable en la educación; sin embargo, uno de los elementos que menor apoyo ha recibido, son los estudiantes universitarios en la formación de la dimensión emocional; a pesar, de su especial importancia en los contextos de aprendizaje;

asimismo, los maestros responden de forma menos atenta, menos agradables y más crítica a sus estudiantes (Martin, 1989, p.459), se infiere que, no se impulsan competencias emocionales en el futuro profesional.

Entre las diferentes causas, que pueden estar originando este problema es; la inestabilidad de las habilidades socioemocional en los estudiantes, por el estrés de la vida diaria, trastornos de la condición de ánimo, estados depresivos y de ansiedad, trastornos psicológicos, bajos niveles de serotonina y dopamina, el dolor, abuso, abandono o pérdida, autoestima baja, resentimientos, conflictos, resistencia, miedos, odios, complejos y creencias preestablecidas; que hacen tener acciones negativas, en donde constantemente perjudica y afectan con su conducta a los demás; son causas frecuentes de los trastornos emocionales y que influyen varios factores para su origen; que pueden ser, la genética, desequilibrio bioquímico, estrés, episodios traumáticos y de personalidad (Cooper, 2014).

Las consecuencias que puede generar este problema son muchas; entre ellos, la discapacidad en las competencias emocionales que conduce al fracaso académico, laboral y social; con bajos niveles en conciencia, regulación y autonomía emotiva, capacidades sociales y bienestar para la existencia; y niveles bajo de confianza, curiosidad, intencionalidad, autocontrol, relación, comunicación, asertividad, cooperación e interrelación en el ejercicio de su profesión; baja tolerancia a situaciones de conflicto, conductas agresivas, vocabulario emocional limitado, relaciones sociales inadecuadas y otros, que tienen efectos muy negativos sobre las personas; y son consecuencias de los retos, las tensiones de la existencia moderna, la continua globalización de los conocimientos en el dominio personal, formativo,

profesional, laboral, son situaciones que tienden a alterar el estado emocional de la mayoría de los estudiantes universitarios, llevándolo al borde de sus propios límites físicos y psíquicos de la persona (Barrera y otros, 2019).

Por todo ello; la presente investigación genera una solución, al problema de desequilibrio de las competencias socioemocionales en los estudiantes; a través de la intervención con un programa de educación emocional, que produjo impacto y efecto en las competencias emocionales, desde un modelo y base teórico científico ejecutado por los investigadores Bisquerra y Pérez (2007), quienes proponen un cúmulo extenso de habilidades emocionales, que se agrupan en cinco componentes: conciencia emotiva, control emotivo, autonomía emotiva, capacidad social, aptitudes para la existencia y la satisfacción de los individuos; quienes dieron sentido, al programa de educación emotiva que tuvo efecto en las competencias emotivas de los estudiantes de Educación y Psicología de la UJCM Filial Ilo.

Se sustenta; en el procedimiento educacional, que se particulariza por la conexión interpersonal; porque, las emociones interceden y son parte de nosotros mismos, se entrometen y condicionan nuestras actividades y raciocinios; así como, Steiner (2011); sostiene que, cada actividad despierta una emoción y esa emoción influye para actuar y regula nuestro comportamiento; en las diversas formas de aprendizaje, que son básicamente de dos tendencias: cognitivas y emocionales; es trascendente fortalecer la dimensión emocional; porque, las emociones repercuten en un clima adecuado para el aprendizaje; esto requiere una educación emocional (Bisquerra, 2005, p.96), que demuestra, mejora de las aptitudes socioemocionales, y que son; la razón de los logros académicos, profesionales y sociales.

A partir; de los razonamientos teóricos de la inteligencia emotiva, la psicología cognitiva y la neurociencia, que demuestra la relevancia de la tarea de las emociones en la existencia de las personas, derivando su importancia en el progreso de las habilidades emocionales; y la preocupación por la educación de personas dispuestas a amoldarse a las exigentes tareas del espacio actual, se muestra en las indicaciones de entidades universales como UNESCO (1998); a través de la referencia Delors (1997), plantea cuatro soportes en los cuales se debería consolidar la educación para el siglo XXI, aprender cómo hacer, cómo saber, cómo ser y cómo vivir; las dos últimas se ubican estrechamente vinculadas con aptitudes sociales y emocionales, que son fundamentales para formar íntegramente a la persona para su existencia.

De igual modo OCDE (2011), manifiestan que “las reformas tanto en las empresas como en las entidades educativas deben considerar los componentes de inteligencia emocional” (p.111); así mismo, la situación actual del mercado de trabajo requiere en egresados universitarios, con valor agregado en competencias socioemocionales y creativas (Proyecto Tuning para América Latina, Beneitone y otros 2007); como liderazgo, control de emociones, trabajo grupal, resiliencia, manejo de problemas, entre otros (Goleman, 2002, Caruso & Salovey, 2004); que beneficia al desarrollo académico, laboral y social.

Por estas razones, se aplicó el programa de educación emotiva; que, es una innovación formativa que responde a las insuficiencias sociales no atendidas en los asuntos académicas ordinarias (Bisquerra, 2010); con el propósito de optimizar el progreso de competencias emotivas; que, es la agrupación de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes indispensables para entender, expresar y regular de modo pertinente los fenómenos emotivos en la vida diaria.

1.2. Definición del problema

1.2.1. Pregunta general

¿Cuál es el efecto que produce el programa de educación emocional en las competencias emocionales en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019?

1.2.2. Preguntas específicas

¿Cuál es el efecto que existe en las competencias emocionales entre la preprueba y posprueba del grupo 1, quienes recibieron intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019?

¿Cuál es el efecto que existe en las competencias emocionales entre la preprueba y posprueba del grupo 2, quienes no recibieron intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019?

¿Cuál es el efecto que existe en las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 1 y 2, quienes recibieron y no la intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo 2019?

¿Cuál es el efecto que existe en las competencias emocionales entre las prepruebas del grupo 1 y 2, quienes recibieron y no la intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo 2019?

¿Cuál es el efecto que existe en las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 3 y 4, quienes recibieron y no la intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo 2019?

¿Cuál es el efecto que existe en las competencias emocionales entre la preprueba del grupo 2 y la posprueba del grupo 4, quienes no recibieron intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo 2019?

¿Cuál es el efecto que existe en las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 1 y 3, quienes recibieron intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019?

¿Cuál es el efecto que existe en las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 2 y 4, quienes no recibieron intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo 2019?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Demostrar el efecto que produce el programa de educación emocional en las competencias emocionales en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019

1.3.2. Objetivos específicos

Comprobar el efecto que existe en las competencias emocionales entre la preprueba y posprueba del grupo 1, quienes recibieron intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019

Constatar el efecto que existe en las competencias emocionales entre la preprueba y posprueba del grupo 2, quienes no recibieron intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019

Comprobar el efecto que existe en las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 1 y 2, quienes recibieron y no la intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo 2019

Establecer el efecto que existe en las competencias emocionales entre las prepruebas del grupo 1 y 2, quienes recibieron y no la intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo 2019

Determinar el efecto que existe en las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 3 y 4, quienes recibieron y no la intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo 2019

Verificar el efecto que existe en las competencias emocionales entre la preprueba del grupo 2 y la posprueba del grupo 4, quienes no recibieron intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo 2019

Constatar el efecto que existe en las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 1 y 3, quienes recibieron intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019

Determinar el efecto que existe en las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 2 y 4, quienes no recibieron intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo 2019

1.4. Justificación y limitaciones de la investigación

El presente estudio insertó una educación emotiva, como respuesta a una agrupación de necesidades de índole social, que son desatendidas de manera insuficiente en la educación; en consecuencia, la formación emocional en la preparación profesional universitaria es relevante; y se tiene que meditar la importancia de impulsar la preparación de las habilidades socioemocionales en los estudiantes como futuros profesionales, particularmente en la preparación inicial de los mismos, efectivizando los procedimientos de enseñanza-aprendizaje y obtener aptitudes emocionales que contribuyan en su práctica profesional.

El estudio tiene relevancia científica, ya que se demostró que el programa de educación emocional produce efectos significativos altos en las competencias emocionales de los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, con un procedimiento adecuado de prácticas de tareas y saberes que generan habilidades emocionales que se agrupan en cinco componentes: conciencia emotiva, control emotivo, autonomía emotiva, capacidad social, aptitudes para la existencia y la satisfacción de los individuos; su equilibrio, asimilación y dominio favorecen los procedimientos de aprendizaje, relaciones interpersonales, solución de problemas frente a la vida.

En el plano teórico, se basó en la formación emocional como un procedimiento instructivo perpetuo y constante, como objetivo de promover el desarrollo emocional como complemento importante en la mejora intelectual, constituyendo ambos componentes sustanciales en el mejoramiento de la identidad global. Para

esto, se planteó el avance de saberes y contenidos hacia las emociones con el fin de fortalecer al sujeto para enfrentar bien los desafíos de la vida cotidiana; y que incrementa el bienestar de la persona y la sociedad.

En el aspecto metodológico se utilizó el método científico, que determina las reglas y características especiales que se deben seguir en un estudio veraz, que se desarrolló mediante un estudio experimental puro, de índole explicativa en su diseño de cuatro grupos de Solomon, que determinan la consistencia interna y externa del estudio, se elaboraron los instrumentos de medición válidos y confiables que permitió recopilar información real y sólida de la variable de estudio, la información y los resultados será útil a las investigaciones ulteriores con el fin de excavar, cambiar o refutarlos argumentos exhibidos.

Desde el punto de vista académico se justifica, porque el estudio fue pertinente y trascendente, pues el imperio de las competencias emotivas con sus componentes en conciencia, regulación y albedrío emocional, y aptitudes sociales y pericias para la existencia y la dicha; logró dirigir y equilibrar las emociones, la forma de respuesta, comunicación, intercambio y función en el trabajo académico de los estudiantes; lo que posibilita la eficacia y la eficiencia del procedimiento de aprender en la clase cooperando a los estudios de nivel universitario que ejercitan al profesional posterior; con capacidades para afrontar con eficacia su trabajo.

A nivel institucional, se generó un beneficio para los estudiantes en las competencias emocionales que permite una temperatura asertiva para la totalidad de los miembros del hecho educativo, porque reconocen y conducen sus propias

emociones y las otras, mediante un ambiente operacional social; en este sentido, la promoción de competencias en el futuro profesional, promueve conjunto de competencias emocionales que son importantes para la satisfacción en el desempeño profesional y, en efecto, contribuye a lograr la misión de la universidad de adiestrar profesionales académicos, indagadores, inventivos, calificados y comprometidos en la solución de las complicaciones de la colectividad, formulando alternativas de desarrollo humano y social.

Tiene relevancia social, porque contribuyó a mejorar y afianzar las competencias emocionales en los alumnos de la UJCM Filial Ilo, mediante la intervención de la educación emocional; es sustancial para su avance personal que repercute en favor de las familias y de la colectividad; por ello; la preparación en una carrera, es para el ejercicio de la praxis profesional, para trabajar exitosamente se requiere varias competencias profesionales y personales adicionando saberes y teorías de la especialidad; además, se requiere herramientas emocionales destacando una conducta de compromiso moral y de estabilidad emotiva, objetivo de gran importancia en la construcción de una sociedad equitativa, tranquila y solidaria.

Por todas estas razones; es trascendental delimitar, la importancia del aprendizaje de las capacidades socioemocionales que favorezcan las interrelaciones para la vida en los estudiantes de la UJCM y aplicar la educación emocional, como medio que permita mejorar las competencias emocionales en los futuros profesionales; ejecutando una secuencia de contenidos, fortalezas, habilidades y conductas prioritarias con el fin de concientizar, entender, transmitir y controlar de manera adecuada las situaciones emocionales; que beneficia en las conductas necesarias

para interactuar y relacionarse con los demás de modo eficaz y mutuamente beneficiosa, que permita afrontar los desafíos de la praxis profesional en entidades laborales con equilibrio emocional sano en el desempeño personal y profesional.

En la ejecución del estudio se tuvo algunas limitaciones; primero, es la ausencia de trabajos similares a esta investigación con programas de intervención con cuatro grupos de Solomon; y segundo, dificultad en la conformación de los grupos de control para el estudio por la distribución de horas académicas.

1.5. Variables

1.5.1. Variable independiente

Programa de educación emocional

Es un procedimiento educacional perpetuo y constante que promueve optimizar el conocimiento acerca de las emociones personales y las de otros, con propósito de preparar a la persona para la existencia, para que obtenga conductas que poseen los aspectos preventivos y progreso humano (Bisquerra, 2000, p. 11).

1.5.2. Variable dependiente

Competencias emocionales

Consisten en el grupo de saberes, habilidades y conductas indispensables para ser consciente, entender, transmitir, controlar de manera adecuada aspectos emocionales. (Bisquerra, 2009, p. 146).

1.5.3. Operacionalización de las variables

Variable independiente

Tabla 1

Operacionalización de la variable independiente

Variable	Componentes	Dimensiones	Indicadores
Programa de educación emocional	Competencia intrapersonal	Habilidades de conciencia emocional	<ul style="list-style-type: none"> Identifica las emociones que las sensaciones físicas provocan en nosotros Reflexiona en torno al significado que hay tras las emociones otorgando nombre Plantea las dificultades que surge a la hora de expresar las emociones Asume que aceptar el error y pedir disculpas, allana el camino Reflexiona aspectos que tienen influencia al opinar sobre personas
		Habilidades de regulación emocional	<ul style="list-style-type: none"> Cambia de comportamiento, reestructurando el impacto de los pensamientos y emociones Reconoce la importancia de la regulación emocional en el trabajo en equipo Reestructura los sentimientos y los pensamientos ante un problema Conoce consejos y estrategias, que puedan ser útiles para enfrentar el estrés Entiende que una actitud positiva nos ayuda a crear emociones beneficiosas
	Competencia intrapersonal	Habilidades de autonomía emocional	<ul style="list-style-type: none"> Diferencia si nuestras acciones diarias nos ayudan a valorarnos a nosotros mismos Encuentra cosas agradables en la apreciación de otros para expresar Reconoce la capacidad de tomar decisiones que tenga resultados positivos para el futuro Valora la importancia de mantener la autonomía personal ante presiones Entiende la creación y la necesidad de cumplir las reglas que regulan la convivencia
		Habilidades socio emocionales	<ul style="list-style-type: none"> Aprecia que actuar con cortesía se recibe consideración en el contexto Aprende a interpretar las señales del lenguaje corporal para relacionarse Reconoce que escuchar el mensaje de tu interlocutor es positivo Conoce las diferentes formas de actuar y predecir sus consecuencias habituales Utiliza el procedimiento verbal para arreglar conflictos con aspectos positivos y constructivos
		Habilidades para la vida y el bienestar	<ul style="list-style-type: none"> Valora su capacidad y eficacia en función de los efectos que tiene las decisiones que asume Distingue los diferentes objetivos siempre viene de la mano del esfuerzo que se logra en la vida

Aprende a utilizar herramientas para dar forma a los planes que cumplan nuestros deseos
 Distingue las cosas necesarias de las no tan necesarias para tener bienestar personal

Nota: Adaptado de Bisquerra y Pérez (2007), Aizpuru, Artola y Peñagarikano (2008)

Variable dependiente

Tabla 2

Operacionalización de la variable dependiente

Variable	Dimensiones	Indicadores	Escala de medición	Unidad de medida
Competencia emocional	Conciencia emocional	Conciencia de las emociones propias	Razón: Continua	Puntuaciones
		Otorga nombre a las emociones		
		Entiende las emociones de los otros		
		Error parte del aprendizaje		
		Función de los prejuicios		
	Regulación emocional	Emoción, pensamiento y conducta		
		Expresión emocional apropiada		
		Control emocional		
		Habilidades de afrontamiento		
	Autonomía emocional	Autogenera emociones favorables		
		Autoestima		
		Automotivación		
Autoeficacia emocional				
Responsabilidad				
Competencia social	Actitud positiva			
	Análisis crítico de normas sociales			
	Resiliencia			
	Domina las habilidades sociales			
	Respeto por los demás			
	Practica la comunicación receptiva			
	Practica la comunicación expresiva			
Conducta social y cooperación				
Competencia para la vida y bienestar	Asertividad			
	Prevención y solución de conflictos			
	Gestiona situaciones emocionales			
	Fija objetivos adaptativos			
	Toma de decisiones			
	Busca ayuda y recursos			
	Ciudadanía activa y responsable			
	Bienestar subjetivo			
	Fluir			

Nota: Adaptado de Pérez, Bisquerra, Filella, & Soldevilla (2010)

1.6. Hipótesis de la investigación

1.6.1. Hipótesis general

El programa de educación emocional produce efecto significativo en las competencias emocionales en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019

1.6.2. Hipótesis específicos

Existe efecto significativo en las competencias emocionales entre la preprueba y posprueba del grupo 1, quienes recibieron intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019

Existe efecto significativo en las competencias emocionales entre la preprueba y posprueba del grupo 2, quienes no recibieron intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019

Existe efecto significativo en las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 1 y 2, quienes recibieron y no la intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo 2019

Existe efecto significativo en las competencias emocionales entre las prepruebas del grupo 1 y 2, quienes recibieron y no la intervención del programa de educación

emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo 2019

Existe efecto significativo en las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 3 y 4, quienes recibieron y no la intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo 2019

Existe efecto significativo en las competencias emocionales entre la preprueba del grupo 2 y la posprueba del grupo 4, quienes no recibieron intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo 2019

Existe efecto significativo en las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 1 y 3, quienes recibieron intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019

Existe efecto significativo en las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 2 y 4, quienes no recibieron intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo 2019

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

Para el presente tratado se han acudido a la bibliografía de estudios ejecutados y presentado en tesis y artículos científicos por diversos autores en el ámbito internacional y nacional, que tengan relación directa con las variables de estudio.

2.1.1. Antecedentes internacionales

Moraleda (2015) realizó una indagación: *Justificación de la necesidad de una educación emotiva y diseño de un programa de intervención psicopedagógico de educación emotiva*; cuyo objetivo era concretar la significatividad de la consecuencia de la educación emotiva en estudiantes de educación y psicología; con una muestra de ciento uno universitarios, el modo de estudio fue experimental que se amolda a un modelo cuasiexperimental pretest-postest de dos fracciones control y experimental, para el manejo del atributo independiente, diseñó un programa de intervención, hizo evaluaciones de contexto, entrada, proceso y producto; el principal hallazgo fue el impacto del programa formativo, existen

distinciones estadísticamente significativas en las derivaciones del postest con valores elevados en el conjunto experimental sobre agrupación control; tras vigilar los efectos con varianzas y covarianzas, refrendan lo formulado en las conjeturas.

Pérez, Filella, Alegre, & Bisquerra (2012) en su investigación: *Desarrollo de la competencia emotiva de maestros y estudiantes en contextos educativos*; buscó evaluar dos programas, uno fue para educadores y otro para educandos con el propósito de avanzar la prosperidad individual y social, a través del mejoramiento de la capacidad emocional; participaron noventa y dos profesores y cuatrocientos veinte y tres estudiantes de distintas escuelas; utilizó un diseño cuasi experimental previo y posterior a la prueba con un equipo de control, para calificar la operatividad de cada uno de los planes; se ha usado instrumentos distintos para cuantificar el progreso de la aptitud emotiva en cinco categorías; el estudio demuestra un cambio significativo en la aptitud emocional, capacidades sociales, las habilidades de vida y prosperidad; que deben ser enseñadas, asimismo aprendidas.

Ponce (2016) realizó una investigación comparativo sobre: *Evaluación de un programa de intervención en inteligencia emotiva*; cuyo propósito fue evaluar el impacto de un programa de intercesión basado en el progreso del intelecto emocional enteramente administrado a estudiantes; la muestra para la agrupación experimental cuarenta y cuatro; y para control cuarenta y tres; la investigación es cuasiexperimental con pretest-postest, en las derivaciones obtenidos del estudio de varianza anova, se han detectado desigualdad al equiparar el conjunto experimental de México con el conjunto experimental de España, para la variable inteligencia emotiva $p ,008 >,05$ y para sus dimensiones $p ,001 >,05$ respectivamente.

Souto (2012) realizó una investigación sobre: *Desarrollo de competencias emotivas en la educación superior*; con la intención de determinar cómo insertar la aptitud emocional en el progreso de la empleabilidad e integración laboral, presente y futuro de los titulados universitarios dentro del presente marco competencial; donde participaron un total de mil doce estudiantes que corresponden a las facultades de saberes sociales y legales e ingeniería y arquitectura; para recoger datos utilizó el cuestionario; el estudio, concluye que hay vinculación entre competencias recibidas y empleabilidad; a mayor escalón competencial, mejor empleabilidad; y que las habilidades emotivas juegan un rol fundamental y que existe la necesidad de añadir el área competencial universitario las potencialidades emocionales.

Ambroña, López, & Márquez (2012), en su estudio denominado: *Efectividad de un plan de educación de las emociones para potenciar la competencia emotiva de estudiantes*; el propósito ha sido diferenciar la eficacia de esta mediación para desarrollar las aptitudes de los estudiantes para percibir y discernir emociones; una valoración previa del rango de capacidad emotiva del grupo control y experimental, descubrieron que estas agrupaciones no contrastaban entre sí, en estos factores; después de ejecutar el programa, se volvió a evaluar las habilidades trabajadas, encontrando que los estudiantes de la agrupación experimental obtuvieron puntajes más altos en las capacidades valoradas; un año posterior de mediación, se efectuó seguimiento y se descubrió que cada alumno mostró un aumento en sus habilidades; en el grupo experimental mostraron puntajes más altos a los de grupo control.

Gallardo (2017) realizó una investigación sobre: *Las competencias emocionales en el currículum de las carreras de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha*; con

la intención de elaborar, implementar y evaluar una propuesta de incorporación de competencias emotivas en los planes curriculares de las carreras de pedagogía, un estudio aplicativo de tres años con estructura cuasiexperimental, con medidas pre y postest y conjunto control; además, de la examinación inicial y final, había efectuado una examinación de proceso en los conjuntos experimentales; los efectos demuestran progresos significativos en las categorías y habilidades ejecutadas en el plan; a través del progreso de sus competencias emotivas de los futuros docentes, con una preparación adecuada a los requerimientos de su entorno laboral con responsabilidad respecto a su bienestar personal, social y profesional.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Vizconde (2016) realizó un estudio sobre: *Programa de inteligencia emotiva en el aumento del rendimiento académico*, con el propósito de establecer la influencia del plan de inteligencia emotiva en el progreso académico; aplicó en un semestre educativo; a través, de doce ejercicios de aprendizaje; el estudio fue aplicativo en su forma cuasi experimental, con una porción de treinta y cinco para el conjunto control y experimental; el estímulo tuvo prueba previa y posterior; la medición $p=0,00$ ha sido muy inferior a $0,05$ probando la sospecha alternativa, se resuelve que el uso del plan emotivo repercute en el producto académico en estudiantes.

Huemura (2019) realizó una investigación sobre: *Programa de educación emocional para mejorar la inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes*, con la intención de determinar el efecto del plan de educación emotiva para favorecer la inteligencia emotiva en el progreso académico; el estudio fue de

clase aplicativa y experimental en su diseño cuasi experimental con pre-pos prueba y grupo control; con una muestra de veinte para el equipo experimental y veinte para el conjunto control; la evaluación se realizó con el inventario emocional Bar-On ICE:NA-versión completa tanto a la agrupación experimental y control; los frutos permitieron concluir que el programa mejoró significativamente la inteligencia emocional y las dimensiones, lo que confirmó la hipótesis planteada.

Moscoso (2017) realizó un estudio sobre: *Aplicación del programa de inteligencia emotiva para favorecer el desempeño académico*, con la intención de evaluar los efectos de la ejecución del plan de progreso emotivo para optimizar el progreso académico; la intervención se ejecutó con actividades de aprendizaje, la forma de observación fue pre-experimental con pre y posttest con equipos enteros; la colectividad estuvo constituido por sesenta y nueve estudiantes, se administró el cuestionario a toda la colectividad, al inicio para ver en qué coyuntura se localizaban y posterior para ver las variaciones; las revelaciones muestran que el equipo experimental mejoró de modo valioso su provecho académico como desenlace del beneficio del plan, debido a que se descubrieron distinciones significativas $p >,001$ en los puntajes de consulta; y en las cifras pre y posttest.

Jaramillo (2018) realizó un estudio sobre: *Efecto de un programa de inteligencia emotiva en el desarrollo del aprendizaje significativo en los estudiantes*; el propósito principal ha sido, establecer el impacto de la aplicación del plan de inteligencia emotiva en el progreso del aprendizaje relevante, fue un estudio de clase aplicativo en su formato cuasiexperimental, con dos grupos de ejecución de pre y posttest, con una muestra de cuarenta estudiantes, distribuidos en grupo control

y de experimento, ejecutó sesiones estratégicas de trabajo durante cuatro meses; posterior a su estímulo los alumnos del conjunto experimental, alcanzó un grado alto de aprendizaje significativo $p=0,000$ mayor al conjunto control.

Rodríguez (2018) realizó el estudio sobre: *Eficacia del programa de educación emocional en las relaciones sociales en estudiantes*; con el propósito de demostrar que, el plan de educación emotiva mejora las relaciones sociales; ha sido un estudio aplicativo en su estructura pre experimento, con pre y posttest con un solo conjunto de veinte seis estudiantes, utilizó como instrumentos de recojo de información, la ficha de observación y dos cuestionarios validados y confiables; reportó como resultado posterior a su ejecución del plan de experimento, una capacidad alta de autocontrol de impulsos y sentimientos conflictivos mejorando la relación social; y concluye afirmando que el plan educación emotiva mejora significativamente el autocontrol, asertividad y resolución de conflictos de los estudiantes investigados.

Aguilar (2018) realizó el estudio sobre: *Efecto de un programa de inteligencia emotiva en el clima organizativo de docentes de las entidades educativas*; con el propósito de evidenciar el impacto de un plan de inteligencia emotiva en el ambiente organizativo, ha sido una indagación con estructura cuasi experimental de dos conjuntos y se ejecutó con una porción de cuarenta seis docentes, muestreo por utilidad; usó un instrumento con escala tipo likert; como resultado reporta que, el plan de inteligencia emotiva ofrece efecto superior significativo $p>,000$ en la aptitud humana en el conjunto experimental, mientras en el equipo control se establece un clima organizativo medianamente favorable; al final, concluye que el plan proporciona efecto altamente relevante en el clima organizativo.

Gamero (2010) realizó el estudio sobre: *Efectos de un programa de educación emotiva para favorecer el progreso socioemocional*; con el propósito de probar el plan de educación emotiva que mejore significativamente el desarrollo social y afectivo emocional; utilizó una estructura cuasi experimental en conjunto experimental de treinta y cinco y control con treinta y cuatro estudiantes, que aplicó dos instrumentos, una escala de asertividad y otra ficha de observación de conductas emocionales; posterior a la ejecución; concluye que, el plan de educación emotiva mejora significativamente la asertividad y las habilidades emotivas en los estudiantes; específicamente progresa el trabajo en grupo, optimiza las conexiones de los estudiantes con sus compañeros, la actitud global en las acciones en el aula.

Ibáñez (2015) realizó el estudio sobre: *Aplicación de un programa de educación emotiva para mejorar la convivencia educativa en los estudiantes*; con el propósito de plantear y validar la ejecución del plan de formación emotiva para mejorar la convivencia entre estudiantes; fue, un estudio aplicativo de diseño cuasiexperimental con pre y postest, con dos conjuntos, uno experimental y otro control, con una muestra de setenta y siete estudiantes; para recojo de datos usó cuestionario, concluye afirmando, que el plan de educación emotiva, permitió modificar las actitudes respecto a los modos de convivencia, pasando de actitudes de desacuerdo a posturas de apelación y de acuerdo; así mismo; valida su propuesta como un esquema lógico y apropiado, configurado por elementos como bases claves y procesos, integrado por organización, acciones y comunicación.

No se encontraron antecedentes a nivel regional ni local que tenga relación con nuestro estudio en educación universitaria.

2.2. Bases filosóficas

Este estudio se sustenta en la esencia filosófica de la psicología humanista de Rogers (1978), adquiere una consideración vital las emociones; en los aportes filosóficos de Aristóteles, Kant, Hume, Dewey, en los aportes científicos de Lazarus (1991), Goleman (1995), Csikszentmihalyi (1997), López (2005), entre otros; y hasta que, a finales del siglo XX comenzaron a remarcar este concepto, como Salovey & Mayer (1990), Goleman (2005) y Bisquerra (2016) ligados en la educación emocional, debido al tema tenía contenido para la ciencia; actualmente, se hacen muchos estudios científicos dedicados al extenso ámbito que integra las emociones de los humanos.

A partir de la era antigua, las emociones son asuntos de concientización, Sócrates sostuvo *conócete a ti mismo*, que comprende el universo interno del individuo, sus ánimos y emociones. Con Platón, el miedo y el placer se encuentran dispuestos en su *República*. Asimismo, Aristóteles en *Ética a Nicómaco*, alude la posibilidad de entender la cólera en la conducta humana; cientos de años después, Charles Darwin reformó con su juicio *el origen de las emociones en hombres*, dando un enfoque transformativo. Mientras tanto, Descartes consideró la emoción, como algo que debería ser esclavizado por la razón. Esta abstracción se mantuvo hasta el siglo más reciente, reflejado en colosal número en la investigación psicológica. A pesar de las traducciones más diferentes, el examen de la emoción se elevó por encima de las épocas y hoy se considera en el dominio de la sapiencia.

Se sustenta esencialmente en la memoria filosófico de Bisquerra (2000) y Álvarez (2001); quienes entienden que la educación emocional como un modo educacional perenne y estable a lo largo de toda la existencia y proponen el progreso de las

destrezas emocionales para asistir el avance integral del individuo y dar réplica un cúmulo de carencias que no se consideran atendidas de forma idóneo en el escenario formativo; significa, que la formación emocional codicia ofrendar una contestación educativa de superioridad a estas insuficiencias y trascender directamente en el prosperidad del estudiantado, en la mejoría de las socializaciones interpersonales, en el clima de cátedra y el fruto académico.

El estudio se fundamentan en las siguientes ideas bases: en las *situaciones vitales*, fomentar la salud emotiva, resolver conflictos y contradicciones; en las *situaciones sociales*, mejorar las frecuencias sociales, promover el entendimiento emocional, afrontar el alfabetismo afectivo y adaptarse a las tecnologías de las nociones y las conexiones; en las *situaciones educativas*, atender al crecimiento de la personalidad universal del alumnado, beneficiar el clima emotivo del aula, optimizar el autoconocimiento, aconsejar al alumnado en su tráfico a la existencia profesional, afirmar el rol de soporte emocional en el profesorado, reducir las turbulencias en las instituciones educativas, aminorar las coyunturas de derrota académico y propulsar emociones positivas en el procedimiento de formación.

Al respecto Bisquerra (2003) determina la emoción como "una condición del organismo representado por una energía o alteración que implica una reacción resuelta; que se producen repentinamente como resultado a una ocasión externa o interna" (p. 61); por lo que, la emoción, es esa fuerza que traemos adentro, un código de la energía en los circuitos de las neuronas en áreas precisas del cerebro (en la estructura límbica) incita e impulsa la vida interactiva permanente con el universo y nosotros (Mora, 2013, p. 14).

Las emociones predisponen a las personas a una reacción ordenada en atributo de evaluación esencial (Bisquerra, 2001), esta reacción puede controlarse mediante una instrucción emocional, lo que implica tener la capacidad de desarrollar dominio sobre el comportamiento que se muestra; aunque, no sobre la propia parte emocional, ya que las emociones son involuntarios; pero, las actitudes son el resultado de decisiones hechas por la persona; como caracteriza Darder (2013) "son componentes de control y ajuste a la realidad externa e interna, que permiten a la persona situar la mejora individual y social" (p.17); esto significa encontrar, distinguir y dirigir las emociones, es un método para enseñar y aprender a las personas a encontrarse a sí mismas y llegar a ser personas excepcionales; dispuestas a enfrentar las dificultades de la vida y cambiar la sociedad.

Por otro lado, Mora (2008) plantea siete pilares básicos de las emociones; uno, se utiliza para ayudarnos a protegernos de los beneficios dañinos o acercarnos a estímulos agradables, para mantener la supervivencia; dos, hacen que la respuesta del organismo sean polivalentes y flexibles; tres, alertan al sujeto, como un todo único, ante el incentivo preciso; cuarto, permanece la curiosidad, la motivación por la exploración de lo nuevo; cinco, se usa para comunicarse unos sujetos con otros; seis, se utilizan para guardar y revivir recuerdos de forma eficiente; y siete, aluden a un rol fundamental en el proceso de razonar, están respaldados por las funciones del cerebro que benefician una convivencia buena y sana.

Por tanto, se caracterizan capacidades emocionales como "el grupo con saberes, aptitudes, capacidades y estados de ánimo imprescindibles para entender, expresar y controlar adecuadamente los aspectos emotivos" (Bisquerra y Pérez, 2007, p.8).

2.3. Bases teóricas

2.3.1. Programa de educación emocional

2.3.1.1. Concepto de educación emocional

Bisquerra (2000) establece que, la educación emotiva como; el procedimiento educacional, permanente y continuo, dispuesto a mejorar el avance de las emociones como añadidura fundamental del avance intelectual, constituyendo ambos componentes relevantes del progreso de la personalidad; para esto, se ofrece la mejora del aprendizaje y las capacidades sobre las emociones, teniendo en cuenta el objetivo global de preparar al sujeto para confrontar mejor las dificultades que emergen en la vida cotidiana; todo ello, con el propósito de incrementar la prosperidad individual y social (p. 243)

De esto se deduce; que la educación emocional, es un procedimiento intencional y estructurado; pero, en el presente por lo general se deja al desmedro dicha educación de los ciudadanos, con efectos a veces desagradables; por lo tanto, la educación emotiva como procedimiento constante y continuo, debe darse a partir de la génesis, durante la formación pueril, primaria, secundaria y superior; asimismo, durante la adultez; porque, la educación emotiva, adquiere una perspectiva, que se dispersa a lo largo de la existencia; que favorece el avance global de la persona y la sociedad; así mismo, desde una revisión psicopedagógica se entiende que, es fundamental fortalecer el aspecto emocional en el aprendizaje de los estudiantes; porque, las emociones poseen mucha repercusión en la motivación y colaboran en producir un

ambiente adecuado para el aprender en el salón; que permite sostener la actividad docente orientada al refuerzo de socialización en sistema de formación emocional.

Goleman (1996) fomenta como una probable resolución, fortalecer una tendencia novedosa sobre el rol que cumplen desarrollar en las entidades educativas en la formación global del estudiante, integrando emoción e inteligencia; por tanto, la educación debe incorporar planes de instrucción en las habilidades personales como autoconcepto, el autocontrol, la comprensión por el otro y la escucha activa; asimismo, solucionar dificultades estimulando la cooperación.

Para Steiner y Perry (1998), la educación emotiva está orientada al trabajo de tres habilidades prioritarias: “habilidad de entender las emociones, habilidad de expresar de forma constructiva y habilidad para atender a los otros, simpatizando con relación a sus emociones” (p. 27); se sostiene que, educar las aptitudes requeridas para la inteligencia emotiva, “será fundamental en las entidades educativas y dentro de las parentelas, se impulse el contexto emotivo que coadyuve a los sujetos a crecer emotivamente, del mismo fomentar medios físicos que desarrollen el cuerpo y el trabajo académico” (Greenberg, 2000, p.41).

Bisquerra (2009) señala que, "una educación emocional significa reaccionar a un grupo de carencias sociales no atendidas adecuadamente con la instrucción formal" (p. 9); en este marco, la instrucción formal no solo debe ejercer el progreso de la parte de intelectual del ser, sino también de dotar condiciones para su mejora emocional, facilitando relacionarse positivamente con su escenario; a través de los proyectos personalizados en la capacitación emotivo, los alumnos aprenden

virtudes emocionales para enfrentar las circunstancias del día a día alejándose de las actuaciones poco entusiastas; de esta forma beneficia la solución de las divergencias en el espacio peculiar como el interpersonal.

La educación emocional, es un tipo de prevención esencial; que comprende la obtención de habilidades emotivas, que se pueden emplear a una variedad de ocasiones, como la previsión del consumo de narcótico, prevención de la presión, el nerviosismo, la tristeza, la agresividad, entre otros; la precaución primigenio, propone disminuir la fragilidad del sujeto a ciertas disfunciones, como tensión, abatimiento, iracundo, violencia, y otros, o evitar su evento. Para esto, se propone la mejora de las capacidades emocionales; en el momento, en que aún no hay disfunción, la acción inicial tiende a converger con la educación para ampliar las inclinaciones constructivas y disminuir las desagradables.

2.3.1.2. Fundamentos de la educación emocional

Según Vivas (2003), los argumentos de la educación emotiva, son ubicados en la contribución de lo pedagógico, psicológico y neurocientífico.

Aportes de la pedagogía: numerosos autores intelectuales de toda la historia han exigido la importancia de una formación de emociones, en sus variaciones de innovación educativo, como la escuela activa, la nueva escuela, el entrenamiento progresista y la formación integral, ya que tienen como razón el avance fundamental de la identidad del estudiante. De tal manera autores como Pestalozzi, Piaget, Tolstoi, Freinet, Montessori entre otros; han exigido en la importancia de integrar

la categoría afectiva en el procedimiento educativo de los estudiantes en los distintos contextos educativos.

Aportes de la teoría de las emociones: las contribuciones más actuales en las teorías de las emotividades de Fridja (1993), Lázarus (1991); entre otros, permitieron introducir en el raciocinio de la complejidad de las emociones y el procedimiento emocional; las emociones suelen precisar como un complejo condición afectivo, una defensa subjetiva que ocurre como derivación de variaciones fisiológicos y psicológicos, que intervienen sobre el razonamiento y el comportamiento; en psicología están asociados a diversos señales, incluidos el carácter, modo de ser, el fervor o el motivo.

Psicología humanista: protege la bondad de las personas, igualmente su tendencia a conseguir mayores niveles de mejora; a pesar de, que ha habido varios aportes con la psicología humanista, surgen la contribución de Maslow (1982) y Rogers (1978), quienes indican que uno de los propósitos educativos en satisfacer los requerimientos psicológicos, porque no se puede lograr autosatisfacción, mientras no se complace las carencias de protección, dominio, integralidad, afectividad, respeto y aprecio; elementos completamente identificadas con la emotividad.

Teoría de inteligencias múltiples de Gardner (1995) logra una notable contribución a la educación, al conformar las investigaciones de la mente y el sistema cerebral, mostrando que mucha gente tiene un repertorio de inteligencias; donde expresa que la inteligencia, es un colectivo de habilidades particulares con varios niveles en común; en consecuencia, la inteligencia deja de considerarse como algo unitario y

se transforma en una serie de elementos independientes y bien diferenciados e incorpora nuevos pensamientos y emociones, alude a la auto reflexión, la meta cognición y la auto observación que un individuo tiene de sí mismo.

Concepto de inteligencia emocional: Salovey y Mayer (1990) y Goleman (1996) ahondaron y divulgaron la idea del conocimiento emocional, y también su significado en la educación global de la persona; presenta la modificabilidad del conocimiento emocional, como algo diferente con lo que pasa en el coeficiente individual, la inteligencia emotiva puede fortalecerse durante la vida. Yöney (2001) percibe que, aunque algunos puntos destacados de inteligencia emotiva, se deciden hereditariamente, las aptitudes de la inteligencia emocional se pueden aprender mediante la comprensión; además, es factible impulsar a través de la dirección profesional. Goldie (2002); manifiesta, que las emociones se pueden educarse; se puede enseñar cómo reconocer las emotividades y se puede asimilar a controlar.

Contribuciones de la neurociencia: A partir del ámbito de la neurociencia, surgen aportes de MacLean (1993), LeDoux (1999) y Damasio (1994), han posibilitado ampliar la información sobre la estructura del cerebro y su función, aportando al desarrollo del significado del cerebro emocional; estas contribuciones de la neurociencia, han admitido comprender óptimamente la función cerebral de las emociones; también, la psiconeuroinmunología confirma, que las emociones nocivas influyen minimizando las defensas de la estructura inmunitaria; mientras, que las emociones favorables las fortalecen; estas actividades demuestran la conexión entre los sentimientos y el bienestar.

2.3.1.3. Objetivos de la educación emocional

El objetivo principal de la formación emocional, es mejorar aptitudes sociales y emocionales; o sea, que el estudiante aprenda conocimientos acerca de las emociones, estar apto para valorar, segregar y manejar; por lo tanto, implica trasladarse de la educación sin afecto a la formación con emoción, venciendo la idea entendida que instruir fue solo procedimientos cognitivos, por otra idea que incluye la enseñanza en habilidades emocionales (Obiols, 2005); es decir, no se trata solo de conocer cierta información, sino también, es trascendental saber cómo aplicar a la vida cotidiana del estudiante, siendo el aula el principal lugar de demostración no dejando de lado a la familia y otras personas para aprender.

De una manera más sólida, Bisquerra (2001) afirma, que los propósitos generales que persigue la formación emocional, son los siguientes: obtener mayor información de sus emociones particulares; distinguir emociones en otros; impulsar la capacidad de regular las propias emociones; evitar los impactos destructivos de las emociones desfavorables; progresar la capacidad para ocasionar emociones favorables; estimular mejor la habilidad emotiva; prosperar la capacidad de auto-entusiasmarse; adoptar una conducta correcta hacia la vida; aprender a surgir positivamente; y optimizar la capacidad de relacionarse emocionalmente y socialmente de forma positiva con otros.

Objetivos más particulares, que dependen del entorno de intervención; algunos propósitos son: optimizar la suficiencia de monitorizar la presión, ansiedad y los estados deprimentes; tomar juicio de los componentes que instigan la comodidad

subjetiva; mejorar la idoneidad para ser alegre; estimular la perspectiva del humor; prosperar la aptitud para diferir bonificaciones rápidas en beneficio de otros de grado superior a largo lapso; y promover la fortaleza contra el fracaso.

Por aumento, los impactos de la formación emocional, conducen a productos, como; incremento de habilidades sociales y conexiones relacionales agradables; reducción de discernimientos autodestructivos, avance de confianza; abreviación en la tasa de crueldad y hostilidad; conducta menos distante o desorganizada socialmente; mejora de resultados académicos; reducir el comienzo al consumo de narcóticos; destacado ajuste académico, colectiva y familiar; reducción de pena y la sintomatología deprimente; minimizar el nerviosismo y el estrés; disminuir en el desorden identificado con la nutrición, como la anorexia o bulimia.

2.3.1.4. Justificación de la educación emocional

Se fundamenta partiendo de los preceptos que plantea Vivas (2003).

A partir del mismo propósito de la educación; el reporte a la UNESCO de la CIE para el siglo XXI, recomienda que las naciones construyan sus esfuerzos educativos a la luz de cuatro columnas fundamentales: estudiar a conocer, formar a ser, instruirse a hacer y educarse a vivir; asimismo, prescribe "cada una, con estas columnas debe tener la misma consideración con el propósito de que la formación sea para el individuo en su cualidad como individuo de la sociedad." (Delors, 1996, p.96). El educar a ser y educar a vivir, son elementos relacionados con la formación emocional que se debe integrar en el procedimiento educativo.

A partir de la necesidad social; la clase de sociedad imperante ocasionan constantes presiones emocionales, debido a la preocupación en el trabajo, hacinamiento vecinal, conflictos familiares, noticias consistentes de violencia, aislamiento social; cada una de estas circunstancias, causan una enorme debilidad emocional de los ciudadanos, comprobados en las estadísticas que señalan el incremento; además, un alto consumo de calmantes y anti deprimentes; estas carencias ocasionan requerimiento al marco educacional la estructuración de otra ciudadanía con cohesión social, justicia y solidaridad.

A partir del desarrollo de los estudios en el ámbito de la neurología y psicología; últimamente hay un avance relevante en la multiplicidad de inteligencias, la inteligencia emotiva y la operatividad del cerebro emotivo; particularmente, las contemplaciones sobre los ajustes del intelecto emotivo, exige atención de estos adelantos en los procedimientos educativos.

A partir de la identificación de los factores de afecto y motivación en el procedimiento de aprendizaje; las indagaciones han evidenciado el rol que intervienen los comportamientos positivos, de aprobación y auto eficacia, que optimizan el dominio emotivo y la ejecución de las actividades académicas con superiores deseos de lograr.

A partir del avance de las tecnologías de la información y comunicación; existe un riesgo, de que las conexiones interpersonales se vean reducidos por los nuevos avances tecnológicos, donde predomina el trabajo en línea, la preparación a distancia, que pueden originar el alejamiento de la persona que influye en su vida

emocional; esta circunstancia, requiere una educación que otorgue a las personas, los recursos cognitivos, procesos y la predisposición que le permiten enfrentar con éxitos estas novedosas oportunidades.

A partir de los resultados del proceso educativo; los altos indicios de fracaso académico, problemas de aprendizaje, ansiedad ante los exámenes, renuncia a la formación, desmán académico, son circunstancias que pueden causar condiciones desfavorables, como el desinterés, indiferencia, agresión, tristeza, que deben atenderse desde los marcos educativos.

2.3.1.5. Importancia de la educación emocional

La educación emotiva, es la formación vital y aspira otorgar respuestas a una agrupación de necesidades, que no son atendidos adecuadamente en la educación; entre ellas se destaca a continuación (Bisquerra, 2000 y Álvarez, 2001):

En las situaciones vitales

Promover la salud emocional. Constantemente se admite estímulos que ocasionan una presión emotiva; que se manifiesta como un estado de ánimo irritable o inestabilidad emocional; estas fuerzas impulsoras se consideran tensiones en la labor, pleitos familiares, eventos inesperados, dificultades financieras, ansiedad, incidentes, males, entre otros.

Solucionar conflictos y contradicciones. Se percibe que tendemos a la construcción cuando laboramos sin problemas con otros, la actitud es negativa, además peligrosa, al realizarla con desagrado.

En las situaciones sociales

Efectivizar las conexiones sociales. Comprende las relaciones colectivas como soporte, así en la labor como en el hogar o en el lapso disponible; y también, en cualquier entorno en el que se desenvuelve la existencia del individuo; estas disputas influyen en las emociones, dirigidas de manera ineficaz pueden provocar reacciones feroces incontroladas.

Fomentar el intelecto emocional. El aumento vertiginoso de difusiones científicas, sobre la mejora de la intelectualidad emotiva en los posteriores diez años, es una señal con mucha atención científica por este asunto, a estimar por la cantidad de distribuciones que se exhiben anualmente en las revistas científicas y repositorios.

Enfrentar el analfabetismo emocional. Se ha avanzado bastante en tecnología durante todo el siglo XX y XXI, sin embargo, el progreso no se ha evidenciado en el ámbito de las emociones; el analfabetismo de las emociones, se muestra de variadas maneras: enfrentamientos, brutalidad, ansiedad, entre otras; estos diversos tipos de analfabetismo, están presentes con un virulencia particular a lo largo de la existencia de la persona y más aún, en el periodo académico.

Ajustarse a las tecnologías de comunicación e información. Nos encontramos en la comunidad de la información y comunicación masiva, en el cual existe la amenaza

de las conexiones relacionales sean reemplazadas por innovaciones comunicativas; además, produciendo la separación material y emocional de la persona.

En las situaciones educativas

Atender a la formación global de la personalidad del estudiante. En esta formación deben diferenciarse dos perspectivas: formación intelectual y la mejora emocional; habitualmente, se puso énfasis en el primero, en perjuicio del segundo; la educación de las emociones, anhela dar mayor protagonismo al crecimiento emocional y presenta como un componente vital para el progreso mental del estudiante.

Beneficiar el clima emocional en el aula. Educar, es un procedimiento determinado por conexiones entre personas; cada vínculo interpersonal, se encuentra insertada de aspectos emocionales; cuando los estudiantes experimentan el aprendizaje en ambiente de riesgo, las respuestas serán completamente diferentes en contraste con las que tendrán en una atmósfera de seguridad y conocimiento de sus logros.

Fortalecer el autoconcepto. Conócete a ti mismo, un grabado del santuario de Delfos, un proverbio adoptado por Sócrates; a partir de ese instante y hasta el momento, este ha sido uno de los propósitos del individuo y como resultado de la educación; por ende, el enfoque emocional se encuentra conectada al autoconcepto.

Dirigir al estudiante en su camino a la vida profesional. Tratar este componente desde la precaución que involucra formar para la existencia; tanto, en el instante de búsqueda de una ocupación como en el entrenamiento profesional, las emociones

asumen un rol fundamental; se trata de lograr habilidades emotivas, que ayude enfrentar los desafíos laborales con mucha posibilidad de triunfo.

Reforzar la acción de ayuda emocional del profesorado. El trabajo no se restringe a la difusión de información; sino, que los expertos deben actuar según el perfil moderno de educador, más de acuerdo con modificaciones sociales y económicas; en el actual, un elemento comunitario de la educación solicita, que los educadores tengan habilidades emocionales que son aspectos de su desempeño profesional.

Disminuir la conflictividad en las instituciones educativas. La carencia de habilidades de emociones, adscribe en prácticas violentas o distantes (Válles, 2008); este conflicto a veces recibe magnitudes alarmantes, generándose conductas, como atentados físicos y actitudes criminales (Extremera y Fernández, 2002); la escasez de control particular de las propias emociones, la ausencia de empatía y la baja capacidad en las aptitudes socio-emocionales clarifican las prácticas de hostigamiento y maltrato entre compañeros, también llamado bullying (Bisquerra, 2014); por lo tanto, cuanto más prominente sea la alfabetización de las emociones de los estudiantes, mínimo será el nivel de discordia entre compañeros (López, Salovey y Straus, 2003).

Disminuir las condiciones de frustración académica. Existe elevadas tasas de frustración académica, desafíos para aprender, tensión o preocupación por aprender, desestimación y demás aspectos identificados con este fracaso; el menor motivo de los estudiantes y el consecuente fracaso académico o los problemas de aprendizaje, la ansiedad o estrés ante las pruebas, el retiro de los estudios, la

inasistencia a las clases, y otros, se relaciona con la deficiencia de sensatez y estabilidad emotiva (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Fomentar emociones favorables en el protocolo de aprendizaje. Muchas personas tienen una tendencia a relacionar el aprendizaje con instrucción y la falta de placer; pero, el aprendizaje divertido no es factible, sino es tentador; al anhelar formar para la existencia y para seguir formándose durante toda la existencia, se debe impulsar emociones favorables para predisponer a los estudiantes a que sigan aprendiendo.

2.3.1.6. Dimensiones del programa de educación emocional

Se determina, bajo los lineamientos propuesto por Aizpuru, Artola y Peñagarikano (2008) quienes, señalan cinco componentes que permiten evaluar la eficacia y efecto de las acciones de aprendizaje de educación emocional, planteados por (Bisquerra, 2008) para optimizar las competencias emocionales (Goleman, 1996).

Competencia intrapersonal

Según, Campbell, Campbell, & Dickenson (2002), se refieren como la “capacidad de un individuo para construir una perspectiva precisa respecto de sí misma y emplea dicho conocimiento para estructurar y dirigir la propia existencia (p.13); es decir, consiste en la habilidad y grado de conocimiento propio; así como, en la capacidad para apreciar y formar una imagen singular verídica, lo más objetiva posible y ceñido a la realidad.

Esta competencia, implica conciencia y conocimiento de las propias intenciones, motivaciones, deseos, condiciones de ánimo, emociones, capacidades, entre otras; en definitiva, es tener autoconocimiento acerca de cómo somos y qué queremos; y ser capaces de emplear esta información para una actuación más pertinente en la existencia; así como, el progreso de una conducta consecuente; esta habilidad, permite analizar los pensamientos y sentimientos; saber por qué sucede, cómo abordar esas insuficiencias emocionales y proceder de forma que repercuta positivamente en el bienestar emotivo.

Conciencia emocional; habilidad para conocer y ser conscientes de las propias emociones y de los demás, incorporando la habilidad para captar el clima emocional de un escenario determinado; es decir, autoconciencia, tener conciencia de las emociones propias, dar nombre a las propias emociones, entender las emociones de otros, y tener conciencia de conexión entre cognición, emoción y comportamiento.

Regulación emocional; habilidad para gestionar las emociones de modo apropiado, que deduce ser consciente de la interacción entre emoción, cognitivo y comportamiento; es decir, tener una expresión emocional apropiada, capacidad para regular la emoción y sentimientos, habilidades de hacer frente, y competencias para autogenerar emociones positivas.

Autonomía emocional; habilidad de sentir, pensar y tomar decisiones por sí mismo; incluye, la habilidad para asumir los efectos, que se derivan de las mismas acciones; es decir, tener autoestima, automotivación, autoeficacia emotiva, responsabilidad, actitud positiva, examinación crítica reflexiva de las reglas sociales y resiliencia.

Competencia interpersonal

Según, Campbell, Campbell, & Dickenson (2002), señalan que, es la capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos; la cultura reconoce la conexión que existe entre la mente y el cuerpo, también valora la relevancia de alcanzar la excelencia en el dirección de la conducta interpersonal (p.13); es decir, es la capacidad que se asocia con las interactividades que se establece y se mantiene con otros; es aquella, capacidad para encontrar, entender, deducir los anhelo e intenciones de los demás sujetos; lo que permite, interactividades sociales eficaces.

Esta competencia, posibilita una mayor acomodación al contexto, así como el progreso de conexiones sociales satisfactorias, ya que optimizan el entendimiento de las demás individuos y la comunicación con ellos, teniendo en consideración sus emociones, condiciones de ánimo, motivaciones, intenciones, entre otros; es decir, teniendo en consideración sus cualidades particulares e individuales, la idiosincrasia del sujeto, para adecuar y ajustar el comportamiento propio y el discurso de modo consecuente con otros seres humanos.

Competencia social; habilidad para sostener buenas relaciones con otros sujetos; esto implica controlar las habilidades sociales, comunicación efectiva, conductas prosociales, asertividad y entre otras; es decir, conducir las capacidades sociales básicas, respeto por los demás, practicar la comunicación receptiva, compartir emociones, actitud prosocial y colaboración, asertividad, prevención y arreglo de conflictos, y habilidad para administrar circunstancias situaciones emotivas.

Competencias para la existencia y el bienestar; habilidad para adecuar conductas apropiadas y responsables en el arreglo de problemas particulares, parentales, laborales y sociales para conseguir un bienestar emotivo, que implica el sentimiento de predominio del afecto positivo, sobre el afecto negativo en la existencia a lo largo del tiempo.

2.3.1.7. Programa de intervención de educación emocional

Un programa, es una actuación seguida, previamente estructurada, encauzado a seguir unos propósitos, con la intención de enmendar carencias y acrecentar, progresar o dinamizar delimitadas capacidades; así mismo; la instrucción de la emocionalidad, es cooperar al avance de las capacidades de la emotividad, y recomienda engendrar circunstancia de emocionalidad positivo en aula, benigno al aprendizaje y al confort (Bisquerra, 2016, p.20); y reparar carencias colectivas que no están asumidos en los terrenos instructivos habituales.

El norte primario, de la instrucción de la emotividad, es el avance de capacidades socio-emocionales; como, obtener un óptimo entendimiento de las mismas emociones, distinguir emocionalidades de los otros, designar a las emotividades pertinentemente, progresar aptitud para reajustar mismas emociones, evitar las consecuencias nocivos de las emociones malignos, progresar la aptitud para provocar emociones favorables, progresar la aptitud para motivarse, instaurar una postura positiva ante la existencia y entre otras (Bisquerra y Pérez, 2007).

Los contenidos, se deben seleccionar considerando criterios e indicadores de la competencia; primero, adecuar al nivel instructivo de los aprendices al que va

orientado el plan; segundo, ejecutables a todo la agrupación de aula; tercero, coadyuvar procedimientos de reflexión sobre las propias emociones y de los otros; y cuarto, enfocar al progreso de las capacidades emocionales.

En ese sentido; este programa, se concibió a la luz de las pruebas, descritas en la realidad de la problemática; como indicadores de la conducta del problema; porque, una conducta inadecuada es un hecho multicausal, como consecuencia de la conexión de diferentes factores mentales y sociales; conforme a esta idea, las diferentes partes del programa se esforzaron por dar seguimiento a diversos factores de riesgo, distinguidos por el estudio, desde la inteligencia emotiva e importancia de la educación emotiva, en tres perspectivas principales; uno, precaución de las agresiones; dos, apoyo a la convivencia; y tres, el progreso de la educación eficiente; y se infiere que, es importante la formación emocional como un factor clave en el desarrollo del futuro profesional.

Por lo que, el propósito de cualquier procedimiento educativo es contribuir a la mejora esencial de las personas (Del Rey y Ortega, 2001); por ello, es importante que, la institución sea un medio favorable para edificación de una sólida vida emocional, en la que el estudiante aprenda a expresar y tener conciencia de sus emociones, y asumir conductas de respeto hacia las emotividades de los otros.

La ausencia de capacidades emocionales, se percibe como una obstrucción a la optimización de la calidad educacional, para la realización del aprendizaje y avance sólido de los alumnos y profesores (Abramovay, 2005, Díaz, 2005, Perrenoud, 2008). Para entender sus causas se necesita una percepción atenta al entorno

familiar y grupal en el que se forma, y además la ausencia de una educación emotiva que todos, en mayor o menor grado se padece.

La educación emotiva, promueve la convivencia armónica y favorable; es la base de las relaciones empáticas sociales; en esta línea, generan condiciones de interés y del trabajo cooperativo de alumnos y educadores; descubrir cómo ser, aprender a vivir, saber cómo hacer y sentirse exitoso, se produce y se fortalece desde lo emocional y motivador; por ello, se propone que la educación emotiva, debe ser uno de los propósitos en la vida cotidiana de las entidades educativas; debido a la importancia en la existencia, que constituyen un privilegiado para la realización de la persona, se solicita el desarrollo de nuevas prácticas instructivas, donde los futuros profesionales asuman habilidades emocionales (Bisquerra, 2005, p.2).

Por ello; la educación emotiva, debe ser comprendida como un procedimiento, que debe ejercitarse para siempre he intencionalmente, mediante estrategias dinámicas y participativas; y no está ligado a la producción y transmisión de datos teóricos sobre el tema; sino, a la construcción de encuentros del autoconocimiento y convivencia, que cultivan conocimiento emotivo que impregna las conexiones cotidianas con los ritmos, prácticas y estrategias del aprendizaje.

Por lo tanto; el plan de mediación formativa, ha sido adaptado del programa de inteligencia emotiva, como recurso de precaución inicial de (Aizpuru, Artola y Peñagarikano, 2008), con el propósito de fomentar el progreso en las capacidades emotivas de estudiantes; bajo el paradigma de educación emocional de (Bisquerra, 2009); inspirado en el esquema pentagonal en capacidades emotivas de (Bisquerra

y Pérez, 2007), que estructuran el programa de educación emotiva para optimizar las competencias emotivas en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo.

El programa estuvo organizado en 5 módulos, cada módulo responde al desarrollo de una competencia emocional; 24 sesiones, con sus actividades respectivas, para desarrollar de manera activa y participativa; con una temporalización de 90 minutos cada sesión, durante 8 meses, 2 semestres académicos, 2019-I y 2019-II; antes de la sesión uno se mostró el programa y se hizo la evaluación de inicio; en el proceso se evaluó en cada sesión para mejorar el procedimiento de aprendizaje; y después de la última sesión, se evaluó la eficacia y efecto del programa de la educación emotiva; y las sesiones se ejecutaron una vez a la semana, compartiendo espacios de las actividades extracurriculares e integrados a los cursos académicos.

Propósitos del programa de intervención de educación emocional

Propósito integral

Aplicar el programa de educación emocional para mejorar las competencias emocionales en los estudiantes de la Universidad José Carlos Mariátegui Filial Ilo.

Propósitos particulares

Potenciar las competencias de conciencia emocional en los estudiantes de Psicología y Educación en la Universidad José Carlos Mariátegui Filial Ilo.

Mejorar las competencias de regulación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación en la Universidad José Carlos Mariátegui Filial Ilo.

Optimizar las competencias de autonomía emocional en los estudiantes de Psicología y Educación en la Universidad José Carlos Mariátegui Filial Ilo.

Desarrollar las competencias sociales en los estudiantes de Psicología y Educación en la Universidad José Carlos Mariátegui Filial Ilo.

Favorecer las competencias para la vida y el bienestar en los estudiantes de Psicología y Educación en la Universidad José Carlos Mariátegui Filial Ilo.

Contenidos temáticos del programa de la educación emocional

Los temas se ordenan en torno a cinco módulos, una para cada habilidad emocional, formando el diseño pentagonal de competencia emotiva de (Bisquerra y Pérez, 2007, Bisquerra, 2009). Estos apartados se consideran desde el punto de vista globalizado y no como compartimentos estancados, aunque se exhiben de manera independiente, ya que las capacidades se identifican entre sí.

Competencias intrapersonales (orientadas a la misma persona):

Conciencia emocional: información de las emociones en forma general; empleo del léxico emotivo apropiado; entendimiento de las emociones de los otros; y conciencia emocional inherente, reconocimiento y etiquetas.

Esta habilidad permite, reconocer y ser consciente de lo que; siente emociones, nombra emociones, tiene léxico emotivo, distingue emociones, sabe su estado emotivo, comprende el significado de cada uno de las emociones, sus ventajas y desventajas de las emociones.

Regulación emocional: conocimiento de relación entre emoción, conocimiento y conducta; transmisión emotiva apropiada; demostración con distintas técnicas de control motivacional; y experimentación para crear emociones favorables en la interconexión.

Esta habilidad permite de modo pertinente responder a diversas condiciones emotivas profundas; como, frustración, estrés, enfado, cansancio, miedo, debilidad, inseguridad, depresión, ansiedad, entre otras; así mismo, permite asimilar técnicas de progreso de emociones positivas; efectivizar la regulación emotiva, mediante el dialogo interno, relajación y reconstrucción cognitiva, y finalmente tener control de sentimientos y fuerzas impulsivas.

Autonomía emocional: elección de componentes que apoyen a fortalecer la autoestima; utilización de conducta favorable; y exploración y reconocimiento de elementos de motivación autónoma.

Esta habilidad permite poseer confianza y creer en sí mismo, disponer autoestima alta, razonar positivamente, considerar decisiones de forma pertinente y responsabilizarse de modo tranquilo y relajado; así mismo, permite tener información de la personalidad de uno mismo; y examinar positivamente las aptitudes y limitaciones.

Competencias interpersonales (orientadas al resto):

Competencia social: predominio de las capacidades sociales fundamentales; uso de la recepción comunicativa; conciencia relevante de las emociones e interacciones; saberes y demostración con estrategias asertivas; y reconocimiento y afrontamiento de conflictos.

Esta habilidad permite, ser capaz de gestionar cada una de las diversas y variadas condiciones sociales, con el grupo de positivas y negativas emociones que soporta; así mismo, implica activa escucha y dinámica a los demás y hacer que se sienta importante; recibir y dar de modo constructivo, entender al otro y lograr que nos entienda; ser asertivo en nuestra conducta, siendo sinceros y dispuestos, manifestar lo que uno piensa, se siente y hace ante los demás y a lo que simboliza; enfrentar de modo inteligente a cada uno de las dificultades que se tiene, en la vida cotidiana; sostener buenas conexiones interpersonales con las personas que se convive y trabaja; laborar en equipo e involucrar a las personas en propósitos y planes.

Competencias para la vida y la satisfacción: conciencia con las partes que benefician la subjetividad; conocer los principios del ciudadano dinámico, cívico, responsable, crítico y comprometido; y demostración de las partes participantes en las decisiones.

Esta habilidad permite, anhelar a todas las personas en cada uno de sus acciones obtener la felicidad, desde la dimensión emotiva; así mismo, muestra recursos que coadyuvan a planificar una existencia equilibrada y sana, superando obstáculos posibles que la existencia pueda ofrecer; por otro lado, permite tener habilidades de

planificación para el progreso personal y social, habilidades en la existencia parental, académico y colectivo; finalmente, poseer una positiva actitud frente a la existencia moderna.

Estas actividades temáticas, permiten a las competencias emocionales, se progresen aprendiendo a gestionar una diversidad de habilidades prácticas y particulares, y éstas pueden ser un elemento secreto del rompecabeza, que componen la eficacia profesional y el bienestar personal.

Estructura del programa de intervención de educación emocional

A continuación, se detallan la estructura de aprendizaje del programa de mediación educativa de educación emotiva para favorecer las competencias emotivas de los estudiantes universitarios.

Tabla 3
Estructura del programa de educación emocional

1. Conciencia emocional				
Nombres de las sesiones	Actividades	Competencias	Indicadores	Contenidos
1.1. Estoy siendo consciente de mis emociones	1.1.1. Así me siento	Identifica las sensaciones básicas, cambios físicos y las emociones que provocan en nosotros	<ul style="list-style-type: none"> Identifica las emociones que las sensaciones físicas provocan en nosotros 	<ul style="list-style-type: none"> Sensaciones y emociones
1.2. Soy capaz de diferenciar las emociones y ponerles nombre	1.2.1. Expreso mis emociones	Reconoce la importancia del vocabulario emocional a la hora de comunicarnos	<ul style="list-style-type: none"> Reflexiona en torno al significado que hay tras otorgando nombre 	<ul style="list-style-type: none"> Vocabulario emocional

1.3. Estoy conociendo las emociones de las demás personas	1.3.1. Qué pasa cuando expreso mis emociones	Expresa la importancia del lenguaje corporal en la comunicación emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Plantea las dificultades que surge a la hora de expresar las emociones 	<ul style="list-style-type: none"> • Lenguaje corporal
1.4. Estoy reconociendo mis errores	1.4.1. Aprendo de mis errores	Asume que el error y la disculpa son parte del aprendizaje en nuestra vida	<ul style="list-style-type: none"> • Asume que aceptar el error y pedir disculpas, allana el camino 	<ul style="list-style-type: none"> • Error parte del aprendizaje
1.5. Estoy utilizando de forma adecuada las opiniones y los prejuicios	1.5.1. Reconocimiento a los demás	Identifica las limitaciones que tienen las opiniones y los prejuicios que tenemos	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona aspectos que tienen influencia al opinar sobre personas 	<ul style="list-style-type: none"> • Prejuicio y opiniones

2. Regulación emocional

Nombres de las sesiones	Actividades	Competencias	Indicadores	Contenidos
2.1. Estoy siendo consciente de la interacción entre la emoción, razón y conducta	2.1.1. Cambio mi comportamiento	Identifica los pensamientos y las emociones que están detrás de nuestros comportamientos	<ul style="list-style-type: none"> • Cambio de comportamiento, reestructurando el impacto de los pensamientos y emociones 	<ul style="list-style-type: none"> • Emoción, pensamiento y comportamiento
2.2. Estoy regulando mis emociones de manera pertinente	2.2.1. Regulo mis emociones	Reflexiona sobre la influencia de la regulación emocional en el trabajo en equipo	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce la importancia de la regulación emocional en el trabajo en equipo 	<ul style="list-style-type: none"> • Regulación emocional
2.3. Soy capaz de expresar mis sentimientos de una forma adecuada	2.3.1. Sentirnos bien con uno mismo	Regula los sentimientos y pensamientos para hacer frente a situaciones de estrés	<ul style="list-style-type: none"> • Reestructura los sentimientos y los pensamientos ante un problema 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento y estrés
2.4. Estoy haciendo frente a las situaciones que generan emociones intensas	2.4.1. Aprender a reducir la tensión	Reflexiona sobre las consecuencias del estrés que provocan emociones fuertes en el comportamiento	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce consejos y estrategias, que puedan ser útiles para enfrentar el estrés 	<ul style="list-style-type: none"> • Emociones intensas

2.5. Soy capaz de crear emociones beneficiosas para uno mismo	2.5.1. Acciones positivas para estar bien	Desarrolla emociones beneficiosas en uno mismo para expresar con facilidad	<ul style="list-style-type: none"> Entiende que una actitud positiva nos ayuda a crear emociones beneficiosas 	<ul style="list-style-type: none"> Emociones beneficiosas
---	---	--	--	--

3. Autonomía emocional

Nombres de las sesiones	Actividades	Competencias	Indicadores	Contenidos
3.1. Soy capaz de auto-valorarme: autoestima	3.1.1. Fortaleciendo mi autoestima	Identifica los fallos y aciertos de las acciones para convertirlos en capacidades positivas	<ul style="list-style-type: none"> Diferencia si nuestras acciones diarias nos ayudan a valorarnos a nosotros mismos 	<ul style="list-style-type: none"> Autoestima y fortalezas
3.2. Auto-motivación	3.2.1. Me acepto como soy	Reconoce la relevancia de una buena imagen como una actitud auto-motivadora	<ul style="list-style-type: none"> Encuentra cosas agradables en la apreciación de otros para expresar 	<ul style="list-style-type: none"> Buena imagen o etiqueta
3.3. Responsabilidad	3.3.1. Más que justificarse, responsabilizarse	Diferencia los quebraderos de cabeza, responsabilidades, problemas y quehaceres cotidianos	<ul style="list-style-type: none"> Reconoce la capacidad de tomar decisiones que tenga resultados positivos 	<ul style="list-style-type: none"> Responsabilidad y problema
3.4. Soy capaz de tener iniciativa personal	3.4.1. Me valgo por mí mismo	Diferencia los aspectos de autonomía y dependencia que pueden condicionar la construcción de la autoestima	<ul style="list-style-type: none"> Valora la importancia de mantener la autonomía personal ante presiones 	<ul style="list-style-type: none"> Autonomía y dependencia
3.5. Soy capaz de analizar de forma crítica las normas sociales	3.5.1. Convivir en armonía	Comprende que los derechos y deberes suelen ir juntos por ello debemos cumplir	<ul style="list-style-type: none"> Entiende la creación y la necesidad de cumplir las reglas que regulan la convivencia 	<ul style="list-style-type: none"> Reglas de convivencia

4. Competencia social

Nombres de las sesiones	Actividades	Competencias	Indicadores	Contenidos
-------------------------	-------------	--------------	-------------	------------

4.1. Desarrollo de la cortesía	4.1.1. Aprecio y gratitud	Reconoce que la cordialidad en la interrelación es una naturaleza cultural de respeto	<ul style="list-style-type: none"> • Aprecia que actuar con cortesía se recibe consideración en el contexto 	<ul style="list-style-type: none"> • Cortesía y gratitud
4.2. Empatía	4.2.1. Siento lo que sientes	Comprende la importancia del lenguaje corporal en la percepción de las emociones	<ul style="list-style-type: none"> • Aprende a interpretar las señales del lenguaje corporal para relacionarse 	<ul style="list-style-type: none"> • Percepción de las emociones
4.3. Soy capaz de escuchar	4.3.1. Escucho a mis compañeros	Conoce cuáles son las actitudes adecuadas a la hora de hablar y escuchar con otra persona	<ul style="list-style-type: none"> • Reconoce que escuchar el mensaje de tu interlocutor es positivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Saber escuchar
4.4. Asertividad	4.4.1. Causas y efectos de mis decisiones	Analiza el comportamiento habitual para tomar decisiones adecuadas ante los problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Conoce las diferentes formas de actuar y predecir sus consecuencias habituales 	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar decisiones adecuadas
4.5. Resolución de conflictos	4.5.1. Resolviendo conflictos	Comprende los beneficios del trabajo en equipo para resolver dificultades	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza el procedimiento verbal para arreglar conflictos siempre subrayando aspectos positivos y constructivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución de conflictos

5. Competencia social

Nombres de las sesiones	Actividades	Competencias	Indicadores	Contenidos
5.1. Éxito	5.1.1. Creo y puedo hacerlo Éxito costoso	Reconoce que el éxito y la felicidad es la consecuencia del trabajo bien realizado	<ul style="list-style-type: none"> • Valora su capacidad y eficacia en función de los efectos que tiene las decisiones que asume 	<ul style="list-style-type: none"> • Éxito y perseverancia
5.2. Objetivos	5.2.1. Actitud positiva para lograr una meta	Reflexiona sobre las necesidades y deseos para elegir bien los objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue que los diferentes objetivos siempre viene de la mano del esfuerzo que se logra en la vida 	<ul style="list-style-type: none"> • Propósitos y sueños

5.3. Plan de acción	5.3.1. Soy capaz en conjunto	Fundamenta la importancia de la planificación de los trabajos para llegar a la meta	<ul style="list-style-type: none"> • Aprende a utilizar herramientas para dar forma a los planes que cumplan nuestros deseos 	<ul style="list-style-type: none"> • Planificación de los trabajos
5.4. Bienestar subjetivo	5.4.1. Practico sensaciones de bienestar	Reflexionar sobre las cosas que hacen falta en la vida para tener bienestar	<ul style="list-style-type: none"> • Distingue las cosas necesarias de las no tan necesarias para tener bienestar personal 	<ul style="list-style-type: none"> • Bienestar en la vida

Nota: Adaptado de Bisquerra y Pérez (2007), Aizpuru, Artola y Peñagarikano (2008)

Metodología del programa de intervención de educación emocional

El procedimiento que se utilizó en la intervención, se argumentó en diferentes metodologías y diseños educacionales, como el constructivismo, el sistémico y humanístico (Carpena, 2001); las premisas del constructivismo fomentan una tendencia metodológica, integral y activa; integral porque se considera un proceso duradero y dinámico, ya que los propios estudiantes se conviertan en el personaje fundamental de su propio procedimiento de avance. El modelo sistémico conecta gran importancia tanto para el estudiante y el profesor; y el enfoque humanista propone beneficiar a los estudiantes a pensar y encontrar sus propios virtudes.

Las actividades, no se consideran separados o cerrados, sino como un diseño que otorga a los estudiantes interpretar lo aprendido a diferentes contextos. El rol del docente debe funcionar como un mediador, de modo que proporcione a los estudiantes modelos de actividad que copien y asimilen en sus conductas usuales. Para hacer esto, el docente debe: estimular y favorecer la actividad de aprendizaje del estudiante; optimizar asociaciones aceptables con el equipo de la clase;

despertar entusiasmo para los estudiantes; propiciar el razonamiento reflexivo del estudiante; estimar cada persona como un elemento de un grupo; abordar los intereses de cada estudiante; y mantener una conducta abierta, adaptable y compasiva en cada actividad educativa, identificada con la mejora en sus habilidades emocionales personales.

Las acciones estuvieron destinadas a apoyar la comunicación, el intercambio de emociones, los saberes emocionales individuales y de los demás; se ejecutó desde la perspectiva constructivista haciendo uso de la metodología globalizada y activa, con el propósito de construir aprendizajes emotivos significativos y funcionales, en cualquier contexto y situación; las acciones se realizaron básicamente de modo colectivo; luego, la reflexión se ejecutó de forma individual, seguidamente en grupos mínimos y terminar con la clase colectiva.

La secuencia metodológica, diseñando para las sesiones de educación emocional, permitió recolectar las experiencias de los estudiantes, y posibilitó la participación dinámica y activa; eludiendo el uso excesivo de exposiciones teóricas; sin embargo, la estructura no se asume con rigidez, sino se adapta y se enriquece conforme a las experiencias de la realidad educativa y el contexto de mediación. Seguidamente se presenta la secuencia metodológica y momentos de aprendizaje.

Presentación o sensibilización (motivación).- Atrae la atención de los estudiantes y centra el interés en la actividad de aprendizaje.

Esta parte inicial, está dedicado a ocasionar curiosidad, expectativa y motivación para iniciar la reflexión sobre la temática de la acción; puede añadir, una breve

preámbulo, exhibición de actividades, explicación acerca de lo que, se busca obtener y su relevancia; es esencial, en este momento, se considere la recolección de las vivencias y perspectivas de los estudiantes; para el ejecutar, se pueden emplear; dinámicas breves, cuentos, preguntas, títeres, cantos, imágenes, videos, testimonios, lecturas y demás, con el propósito de sensibilizar al conjunto.

Desarrollo o reflexión (construcción de saberes a partir del recojo de intercambio de saberes previos y experiencias).- Recoge y organiza los conocimientos previos y las vivencias de los estudiantes, en relación a la actividad de aprendizaje, lo cual se contrasta con los conocimientos científicos para construir nuevos saberes mediante las actividades.

Es el instante adecuado, para alentar y conducir el diálogo, para que los estudiantes ahonden la reflexión sobre la actividad de la sesión; es pertinente, ejecutar una acción o elaborar un producto (folleto, historieta, pancarta, afiche, canción, poema, periódico, entre otros), y usar estrategias de discusión colectiva, preguntas dirigidas, plenarias y otros parecidos; en este proceso, es relevante considerar la percepción al tipo de interacciones que se establecen, y a los sentimientos y emociones que experimentan los alumnos frente a las acciones que se proponen, para poder dirigir y brindar apoyo; también, se requiere reconocer las ideas y opiniones que se van manifestando y ayudar a organizar saberes.

Cierre o conclusión (integración o síntesis).- Se integra y consolida el nuevo conocimiento, orientando hacia su aplicación práctica en la solución de problemas.

Es el momento de sintetizar las opiniones de los estudiantes y llegar a conclusiones funcionales y reconocer las nociones esenciales sobre las acciones ejecutadas, para reforzar; es también, oportuno evaluar junto con los estudiantes; qué les interesó más, cómo se sintieron, qué descubrieron y otros aspectos, que nos permitió identificar lo que se requiere optimizar con relación a los temas tratados, las técnicas y procedimientos; así como, respecto a las actitudes y maneras de relación que se impulsa; conforme a la sesión, adicionalmente se puede ejecutar una actividad adjunto que refuerce la experiencia vivida.

Después de la clase o retroalimentación (extensión).- Se refiere a la forma de consolidar los nuevos aprendizajes conectando con los contenidos de las áreas curriculares y con distintos momentos de la vida académica y cotidiana.

Es conveniente encontrar espacio de retroalimentación en el lapso de la semana, para sostener la actualidad temática y rememorar las conclusiones a los que se llegaron; y fortalecer mensajes en diferentes instantes y espacios; y precisar con los estudiantes una acción precisa, que nazca de lo aprendido, que manifieste una práctica o promesa con la familia, compañeros, amigos, y entre otros.

Las aulas tradicionales se utilizó como recurso, para ejecutar el programa de educación emotiva; a pesar, que tienden a demostrar la ausencia de ambiente de prácticas de educación emotiva; sin embargo, el aula estándar se adaptó para desarrollar las actividades más dinámicas y vivenciales; en los ejercicios se utilizó una computadora equipada y un proyector; de la misma manera, en las sesiones de relajación; se hizo, con presentaciones de materiales o medios interactivos, y es importante utilizar reproducción de audios con parlantes.

En el avance de las sesiones se utilizó recursos multimedia (grabaciones, presentaciones sonoras y de sonido, entre otros) breves escritos, ilustraciones, papelotes para creaciones artísticas, fotocopias; registro narrativo de las sesiones y un dispositivo fotográfico; en la mejora del programa, los estudiantes tienen su manual de estudiante con 5 módulos y un portafolio de trabajo, donde se registra cada ejercicio que forma el programa; en él, puede anotar el título del ejercicio, la fecha de ejecución y lo que haya aprendido o realizado en la sesión.

Evaluación del programa de intervención de educación emocional

Evaluar, es una acción de apreciación, en un procedimiento formativo y continuo para obtener evidencias, formular juicios y proporcionar retroalimentación, sobre los logros alcanzados en una actividad académica; por eso, el proyecto instructivo serán evaluado en tres momentos, al comienzo, el avance de acciones y al final de la intervención; para la prueba de entrada y salida, se usó el cuestionario de progreso emotivo de adultos CDE-A de Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella, & Soldevilla (2010), para examinar las competencias emotivas; y para la prueba de proceso se usó el cuestionario de Aizpuru, Artola y Peñagarikano (2008), para medir la eficacia de las sesiones de educación emocional.

Es importante, partir de una evaluación previa con un objetivo específico, de hacer una estimación de competencias emotivas de los estudiantes (como la conciencia emotiva, regulación emotiva, autonomía emotiva, competencias sociales, habilidades para la existencia y el bienestar); se apoya en la observación de la conducta del grupo, entre ellos, y con los expertos distintivos asociados en el aula, también se recopila datos de los expertos de la universidad.

En la evaluación de proceso, se recopiló datos, sobre la pertinencia de las actividades de las sesiones planteadas, para adaptar y corregir, lo que se considere adecuado; para ello, se realizó mediante el cuestionario de eficacia de la acción al término de cada acción; que asegura una reflexión sobre la operatividad del programa, ayuda a reconocer modos de mejora y desarrollar nuevas estrategias de acción frente a las dificultades o condiciones observadas; así mismo, permite observar los diversos ejercicios, anotaciones de las sesiones y apreciaciones de las personas que intervienen durante el tiempo dedicado a la ejecución del programa; el cuestionario tiene varios indicadores de examinación; donde se mide:

Nivel de satisfacción.- prepara para el aprendizaje, promueve e impulsa el razonamiento reflexivo crítico y estimula las emociones de los estudiantes.

Grado de participación.- involucra activamente en el proceso de aprendizaje, promueve el interés en las actividades de aprendizaje, fomenta el entusiasmo en los participantes, favorece la utilidad del aprendizaje en los estudiantes.

Clima de grupo.- regula positivamente el comportamiento, promueve el respeto a los acuerdos de convivencia, propicia una convivencia democrática en los participantes y crea relaciones interpersonales en los estudiantes

Comunicación y escucha.- propicia un ambiente de respeto, trato respetuoso y consideración, genera cordialidad o calidez, y demuestra empatía y atención.

Grado de obtención de los propósitos.- monitorea activamente el aprendizaje, evalúa el progreso del aprendizaje, apoyo reflexivo pedagógico a través de la retroalimentación y utiliza diversas técnicas e instrumentos para evaluar

Además; una última evaluación, que nos proporcionó informaciones sobre las modificaciones o efectos producidas desde la partida de la ejecución del programa que optimiza competencias emocionales, a través de registros de datos, hasta la estimación de la viabilidad, eficacia y el efecto de la educación emocional.

2.3.2. Competencias emocionales

2.3.2.1. Concepto de competencia emocional

Con respecto a la competencia, Bisquerra y Pérez (2007) indican como: “capacidad para trasladar apropiadamente el grupo de contenidos, habilidades, capacidades y actitudes importante para ejecutar varias acciones con grado de eficacia y eficiencia” (p. 3). Implica el saber, saber hacer, saber estar y saber ser.

Además, las competencias se pueden agrupar en dos categorías; las habilidades de avance especializado y experto (funcionales) que se inserta en las informaciones y procesos con respecto a un profesional específico; además, las capacidades de socio desarrollo personal (fundamentales, transversales, genéricas, transferibles, relacionales); según el concepto de Bisquerra (2003), se utiliza la declaración competencia de progreso socio-individual; a la habilidad emocional que coloca el realce en el aprendizaje y el avance, en la interacción entre sujeto y entorno.

Bisquerra con su grupo de investigación GROPE caracterizan capacidades emocionales como: "el grupo de saberes, aptitudes, capacidades y procederes imprescindibles para entender, expresar y controlar adecuadamente los aspectos emotivos" (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 8); el avance de la misma, apoya un ajuste superior al entorno y al escenario; y al cambio de las formas de aprendizaje, las conexiones entre personas, resolución de conflictos, y también fomenta el logro y mantenimiento de una ocupación; dicho claramente, optimiza enfrentar las circunstancias de la existencia con grandes resultados de satisfacción.

Boyatzis (1982); por otra parte, caracteriza las capacidades, como los atributos básicos de la conducta; aptitudes y capacidades, características de identidad, disposiciones y cualidades, información e inspiración, que se pueden ver; a través de las prácticas o conductas; que denomina bloque de hielo conductual a una conducta perceptible; para que, un hombre haga las prácticas incorporadas en las capacidades, es vital que estén disponibles una serie de segmentos:

Saber (información): la disposición de información que permite al individuo desarrollar los comportamientos incorporadas en la competencia.

Saber cómo hacer (aptitudes-capacidades): el individuo puede aplicar la información que tiene a la disposición de los problemas que están postulados y debe saber cómo aplicarlos a una circunstancia específica.

Saber estar (estados de ánimo-intereses-actitudes): es esencial, que los procederes se ajusten a los principios y directrices de un marco específico.

Querer hacer (incentivación): a pesar de la asimilación, el individuo debe necesitar completar el aprendizaje en la práctica con ángulo motivacional.

Poder hacer (medios y tácticas): muchas veces pasado por alto, no alude a las personas y sí a las condiciones; es que el individuo tiene posibilidades y recursos útiles para completar las prácticas incorporadas en la competencia.

Cada conducta incorpora una competencia, se genera por consecuencia conjunta de cinco elementos indispensables en la existencia.

2.3.2.2. Características de la competencia emocional

Las competencias emocionales deben comprenderse, según Bisquerra (2014) como “una clase de capacidades fundamentales de la vida, importantes orientado a la formación global de la persona; son complementarios al avance cognitivo, sobre el cual se ha basado la educación durante el siglo veinte” (p. 8)

En eso; las competencias emotivas se unen, a través de la educación emotiva, que busca trabajar juntas durante el tiempo dedicado al avance vital de la identidad del individuo, proporcionando recursos y procedimientos emotivos, que le permitan enfrentar de manera apropiado, íntegro y sensato las dificultades y solicitudes de la existencia diaria (Álvarez, 2001, p.11); esto, a partir de una variación preventiva, que permite actualizar la actividad orientada al avance de las relaciones sociales en el sistema de una instrucción por capacidades.

Entre las capacidades emocionales, se pueden reconocer dos cuadros principales: primero, aptitudes de autorreflexión (conocimiento intrapersonal): distinguir los sentimientos propios y dirigir adecuadamente; segundo, capacidad para percibir lo que otros están considerando y sintiendo (conocimiento interpersonales): habilidades sociales, compasión, captar correspondencia no hablado, entre otros.

Salovey y Sluyter (1997) han distinguido, "cinco categorías esenciales en habilidades emotivas: responsabilidad, cooperación, autocontrol empatía y asertividad; este sistema, es consecuente con la idea de conocimiento emocional: conciencia emotiva propia, gestión de la emotividad, disposición particular, ponerse en lugar del otro, aptitudes sociales" (p. 11)

Por otra parte, Bar-On (1997), caracteriza el conocimiento emotivo, como una variedad de capacidades, aptitudes y destrezas no intelectuales, que impactan la capacidad de uno, para enfrentar de manera efectiva, las exigencias naturales y presiones de la existencia; de esta manera, considera que el conocimiento emotivo, tiene cinco tipos de segmentos: intrapersonal, relacionales, adaptabilidad, condición de ánimo total y administración del estrés.

En los componentes intrapersonales agrega distintas habilidades:

Comprensión emotiva de sí mismo; como habilidad para percatarse y comprender nuestras emociones y sentimientos, conocer y diferenciar el porqué de los mismos; *asertividad*, como habilidad para expresar pensamientos, sentimientos y creencias sin dañar los sentimientos de los demás y proteger nuestros derechos de un modo no destructivo; *autoconcepto*, como habilidad para entender, aceptar y respetarse a

sí mismo, aceptando rasgos positivos y negativos, así como también limitaciones y posibilidades; *autorrealización*, como habilidad para ejecutar, lo que realmente uno sabe, quiere y disfruta realizar; e *independencia*, como habilidad para autodirigirse, sentirse seguro de sí mismo, en razonamientos, actividades y autónomos emotivamente para ejercer nuestras decisiones.

En los elementos interpersonales integra diversas habilidades:

Empatía, como habilidad de comprender, percatarse y apreciar los sentimientos de los otros; *relaciones interpersonales*, como habilidad para mantener y establecer conexiones mutuas satisfactorias, que son caracterizadas por una cercanía emocional e intimidad; y *responsabilidad social*, como habilidad para constatar a sí mismo, que colabora, aporta y es parte constructivo del conjunto social.

En los aspectos adaptabilidad incorpora habilidades:

Solución de problemas, como habilidad para definir e identificar los problemas, como también para implementar y generar soluciones efectivas; *prueba de la realidad*, como habilidad para examinar, la comunicación entre lo que se experimenta (subjetivo) y lo que en la realidad existe (objetivo); y *flexibilidad*, como habilidad para ejecutar un ajuste pertinente de nuestras emociones, razonamientos y comportamientos a condiciones y situaciones cambiantes.

En las categorías de manejo de estrés agrupa habilidades:

Tolerancia al estrés, como habilidad para resistir situaciones adversas, condiciones estresantes y fervientes emociones sin derrumbarse, enfrentando positiva y

activamente el estrés; y *gestión de los impulsos*, como habilidad para soportar o posponer un impulso o provocación para actuar y gestionar emociones.

En los elementos del estado de ánimo general integra diversas habilidades:

Felicidad, como habilidad para sentirse complacido con nuestra existencia, para regocijarse de sí mismo y de los demás y para alegrarse y manifestar sentimientos positivos; y *optimismo*, como habilidad para percibir el componente más brillante de la existencia y sostener una postura positiva, a pesar de las dificultades y los negativos sentimientos de las personas.

2.3.2.3. Importancia de la competencia emocional

Para Saarni (2000) la capacidad emocional "se identifica con la exhibición de la auto eficiencia al comunicar emociones en los intercambios sociales" (p. 68); este artífice, identifica la autoeficacia como la idoneidad y las aptitudes que el sujeto tiene para alcanzar el norte esperado; para que, exista una autoeficacia, se necesita aprender de los propios sentimientos y la capacidad de controlarlos hacia los frutos esperados; por lo tanto, los resultados esperados se basan en las reglas éticas que uno tiene; de esta manera, el carácter moral y las convicciones éticas influyen en las reacciones emocionales a fin de promover la integridad individual; por ende, desarrollar una capacidad emotiva debe reflejar un conocimiento que transmita los valores morales relevantes del propio modo de vida.

Desde este punto de vista, la importancia del entorno es aplicable: el espacio y el tiempo moldean y condicionan elementos de habilidad emocional; todos podríamos

encontrar una ineptitud emotiva en un tiempo y en un lugar determinado, ya que no estamos aptos a dicha circunstancia.

Saarni (2000) entrega la lista de capacidades de las competencias emotivas:

Capacidad para diferenciar las habilidades de los otros; a la luz de las claves situacionales y expresivas que poseen un nivel específico de acuerdo formativo y social para el concepto emocional.

Conciencia del propio estado emocional: incorpora probabilidad para buscar ensayando diversas emociones; en los niveles de desarrollo más notable, la atención plena que uno puede no saber sobre los sentimientos particulares, a causa de una inconsciencia o inactivaciones.

Habilidad para emplear vocabulario emotivo y términos expresivos habitualmente disponibles en cultura; a rangos superiores de madurez, la capacidad fija ideas culturales que asocian emoción con acciones sociales.

Habilidad para implicarse empáticamente; en las vivencias o experiencias de las emociones en los otros.

Habilidad para entender que el condición emocional interno no necesita corresponder con la expresión externa, en uno mismo como en los demás; en cantidades más elevadas de desarrollo, comprender que la transmisión emotiva puede afectar a otros y considerar al presentarse en uno mismo.

Capacidad para enfrentar emociones negativas aprovechando estrategias de autocontrol; controla la energía y frecuencia de las condiciones emotivas.

Conciencia de que la estructura y naturaleza de relaciones vienen en parte definidas por; el nivel instantáneo emocional y expresión honesta; y el nivel de correspondencia de conexión; desarrolla proximidad que se caracteriza por intercambio de verdaderos sentimientos honestos; en tanto, una relación padre-hijo comparte sentimientos genuinos de forma desequilibrada.

Capacidad de autoeficacia emotiva; la persona se mira así mismo, que siente, a pesar de todo, como desea sentirse; por tanto, la autoeficacia emocional implica reconocimiento de su vivencia propia; sea singular o extraño, como instructivamente tradicional, y este reconocimiento se debe a las convicciones de la persona acerca del análisis emocional atractivo.

Entendemos que estas habilidades emocionales, son una parte imprescindible de una ciudadanía viable y responsable; su área, según lo que se señala anteriormente, eleva un ajuste superior a la situación específica; y contribuye un enfrentamiento a las condiciones de existencia con probabilidades de logro; entre las perspectivas que se apoyan en las habilidades emocionales se encuentran, los procedimientos de aprender, conexiones relacionales, la resolución de conflictos, el efecto y la permanencia de una labor y demás.

2.3.2.4. Objetivos de la competencia emocional

En el cuadro del atractivo plan de los parámetros del aprendizaje social y emocional, elaborado por Illinois StateBoard of Education, las mismas dan estructura a la planificación de progreso emotivo, que se aplica en las entidades educativas competentes. ISBE (2006), plantea los siguientes objetivos:

Ejercitar capacidades de auto-conciencia y auto-gestión para conseguir el logro exitoso en la institución educativa y la existencia. Es decir; reconocer y controlar las emociones particulares y conductas; identificar las características personales y las ayudas exteriores; y comprobar capacidades asociadas con el logro de propósitos individuales y académicos.

Usar el conocimiento social y las capacidades entre personas para implantar y conservar asociaciones positivas. Significa reconocer las emociones y perspectivas de otras personas; identificar las similitudes y los contrastes entre las personas y los grupos; usar habilidades de comunicación y competencias sociales para intercambiar con otros de manera exitosa; y demostrar la capacidad de evitar, conducir y resolver conflictos de manera útil.

Demostrar capacidades de toma de determinaciones y conductas responsables en entornos particulares, académicos y comunitarios. Se debe tomar en cuenta aspectos morales, de seguridad y sociales para asumir decisiones; emplear la capacidad de decidir, para tratar responsablemente con las situaciones intelectuales y cotidianas; y apoyar a la satisfacción académica y comunidad particular.

En esta dirección, uno de los estudios sobre el tema, Bisquerra (2010) destaca la competencia emotiva, como una agrupación de habilidades, que posibiliten entender, transmitir y controlar adecuadamente las situaciones emocionales; incorpora el conocimiento emocional, el control de la impulsividad, la colaboración, el trato propio y con otras personas, entre otros; esto favorece, actuar mejor en las condiciones de vida, como sistemas de aprender, intercambio mutuo,

resolución de complicaciones y amoldarse al contexto; por ello, es importante la preparación inicial y el crecimiento del futuro profesional en el empoderamiento de las capacidades sociales, emocionales y creativas, que beneficiará al desarrollo académico, laboral y social de la persona.

De igual modo; Bisquerra (2002), señala que, el carácter moral y las consideraciones morales, impactan profundamente las reacciones de emociones para avanzar la integridad individual; desarrollar habilidades emotivas sensatos, se refleja en la inteligencia que transmite las grandes apreciaciones morales de la forma de vida; en consecuencia, se comprende las capacidades emocionales, como la disposición de saberes, aptitudes, destrezas y actitudes importantes para entender, expresar y controlar adecuadamente los aspectos emocionales.

2.3.2.5. Dimensiones de la competencia emocional

En el campo de la capacitación, las modificaciones de cambio mundial, incluyeron el paso de una instrucción concentrada en la entrega de información a otra tendencia para mejorar las habilidades, y también están las emocionales; como indica Bisquerra (2009), la aptitud emotiva, es "la asociación de contenidos, idoneidades, aptitudes y conductas importantes para conocer, comprender, transmitir y dirigir adecuadamente aspectos emotivos" (p.146).

El avance de las habilidades emocionales significa ayudar a los estudiantes, a un perfecto acondicionamiento al entorno y apoyar una adaptación a las situaciones de la existencia con altas posibilidades de logro, elementos importantes de la ciudadanía más destacada, efectiva, atenta y responsable.

Existen diferentes modelos de progreso de capacidades emotivas; sin embargo, se ha elegido por resaltar el programa GROPE (Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica) de la Universidad de Barcelona (Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella, & Soldevilla, 2010, Bisquerra y Pérez, 2007) por diversos motivos:

Se organiza progresivamente en cinco grandes categorías con segmentos en cada una de ellas; lo que ayuda, a la mejora consecuente el progreso del programa de mediación.

Tiene una disposición de recursos orientados a calificar los intereses de una mejora emocional en diversas etapas, así como, el CDE-SEC para estudiantes de secundaria, el CDE para estudiantes de primaria, el CDE-A y el CDE-R en su amplia y disminuida gama de encuesta para adultos.

Su implementación fue exitosa en la instrucción formal, en varias regiones de Españolas; particularmente en el territorio histórico de Guipúzcoa, donde encontramos el estudio científico (Muñoz de Morales y Bisquerra, 2013).

El paradigma del GROPE, llamado modelo pentagonal, en competencias de las emociones, se encuentra organizada en 5 poderosos componentes: conciencia emotiva, regulación emotiva, autonomía emotiva, competencia social y habilidades para la existencia y el bienestar.

Seguidamente, se conceptualizan y se precisan cada uno de las categorías del diseño pentagonal (Bisquerra & Pérez, 2007, p. 9):

Conciencia emocional

Es la habilidad destinada a tener conciencia de las emociones particulares y también de otros, incorporando la capacidad para entender un ambiente emotivo en una circunstancia específica.

Toma de conciencia de las propias emociones: habilidad para identificar y etiquetar con exactitud los sentimientos emocionales propios.

Otorgar nombre a la emoción: habilidad para identificar eficiencia en el uso léxico emocional pertinente y las manifestaciones disponibles en un entorno formativo social definido para asignar las emociones.

Entendimiento de las emociones de los otros: habilidad para entender y percibir exactamente sus emociones y expectativas del resto, e involucrase empáticamente en sus experiencias emotivas; incorpora una capacidad de usar el diálogo verbal y no verbal con el fin de entender las emociones.

Toma de consciencia de intercambio con emoción, pensamiento y comportamiento: habilidad para distinguir los estados de la emoción que influyen en la conducta y éstos en la emoción, y puedan controlarse a través del pensamiento.

Regulación emocional

Habilidad de conducir las emociones debidamente; implica estar consciente en la conexión de la emoción, comprensión y conducta; poseer y utilizar buenas metodologías de confrontación; habilidad para producir emociones positivos.

Regulación emocional: habilidad para administrar situaciones de los ánimos y emociones; intolerancia (enojo, agresión y conductas peligrosas); paciencia ante la frustración para evitar situaciones de emociones negativas (enojo, cansancio, depresión, preocupación), y seguir buscando los propósitos trazados, a pesar de los inconvenientes; habilidad de atrasar estímulos próximos en beneficio de otras mejores en mucho tiempo.

Expresión emocional: habilidad para transmitir emociones de modo pertinente; entender lo que se siente en el interior, generalmente no se muestra al exterior de manera consecuente; comprender y lidiar con el efecto que la articulación emocional tiene sobre los demás.

Habilidad de afrontamiento: capacidad para enfrentar emociones malas mediante el uso de procedimientos de autorregulación que fortalece la vehemencia en el tiempo, tales condiciones emotivas.

Habilidad para autogenerar emociones positivas: habilidad para aplicar voluntariamente y conscientemente positivas emociones (gozo, humor, fluidez, amor) y el placer de la vida. Ser capaz de administrar la satisfacción subjetiva en búsqueda de una perfecta condición de vida.

Autonomía emocional

Es la disposición de los atributos y componentes asociados con la autogestión individual, confianza, disposición positiva hacia la vida, obligación, habilidad crítica, capacidad de encontrar apoyo y recursos, ánimo de auto eficacia.

Autoestima: habilidad para poseer una figura acertada, satisfecha y conservar adecuados conexiones personales. *Automotivación:* habilidad para auto motivarse e insertarse en la emoción en varias actividades de la existencia personal, social, laboral y otros.

Responsabilidad: habilidad para responder acciones propias, con el propósito de incluirse en seguras conductas, sanas y morales; responsabilidad de decidir y poseer predisposición frente a la vida.

Auto-eficacia emocional: habilidad para sentirse como uno quiere, reconocer su experiencia emotiva y considerar que uno tiene un atractivo estabilidad emotivo, de acuerdo con los deseos de uno y los principios éticos particulares.

Actitud positiva: habilidad para decidir en la existencia, con significado constructivo del yo y social; seguro y fuerte, potente y optimista, al enfrentar desafíos en la vida; con propósito de bondad, justicia, caridad y compasión.

Análisis crítico de las reglas sociales: habilidad para calificar de modo crítica la información social, cultural y medios de comunicación.

Resiliencia: habilidad para enfrentar las circunstancias difíciles de la vida en su momento; es decir, es superar las condiciones adversar de la existencia.

Competencia social

Es la habilidad de conservar relaciones positivas con otros sujetos; involucra manejar capacidades sociales, habilidades de comunicación efectiva, el respeto, las conductas pro-sociales, asertivos, entre otros.

Habilidades sociales básicas: habilidad para escuchar, despedirse, saludar, solicitar un favor, agradecer, perdonar, conservar una conducta favorable al diálogo asertivo y otros. *Asertividad:* habilidad para proteger y enunciar las apreciaciones y sentimientos de modo pertinente con respeto a los demás; enfrentar la tensión del conjunto y prever circunstancias de verse sometido; conservar una conducta estable, entre la violencia e inactividad.

Respeto por los demás: habilidad para recibir y apreciar la diversidad individual y grupal, para valorar los derechos de las personas en general. *Conducta prosocial y colaboración:* habilidad para alternar, compartir, ser amistoso e indicar respeto por los demás; ejecutar actos en beneficio de otros.

Ejercitar la comunicación expresiva: habilidad de escucha sintonizado con los demás, en correspondencia verbal y no verbal, y mostrar a los demás que están siendo debidamente entendidos.

Compartir sentimientos: habilidad para tener conocimiento profundo de la particularidad de las conexiones, caracterizada por el nivel de instantaneidad emotiva, seriedad expresiva y correspondencia o simetría en la conexión.

Prevención y solución de conflictos: habilidad para reconocer, adelantarse y enfrentar resolutivamente problemas sociales e interpersonales; habilidad de mediación y acuerdo, elementos importante de solución de adversidades.

Habilidad de administrar soluciones emocionales: habilidad para inferir, encaminar y regular circunstancias emotivas en los demás con eficacia.

Las habilidades sociales sirven para desempeñarse adecuadamente ante los demás; además, son conductas destinadas a conseguir propósitos, ser asertivos en la expresión de nuestras emociones y deseos.

Competencia para la vida y el bienestar

Habilidad de asumir conductas adecuadas con responsabilidad para enfrentar retos cotidianos de la existencia, sean particulares, especializados, sociales, parentales y otros; estas habilidades contribuyen a ordenar nuestra existencia de manera saludable, equitativa y con apoyo a experimentar la satisfacción.

Fijar objetivos adaptativos: habilidad para establecer propósitos acertados y reales.

Toma de decisiones: habilidad para ocuparse de la responsabilidad de la decisión particular y asumiendo efectos sociales, morales y de seguridad.

Buscar apoyo y medios: habilidad para reconocer carencia de ayuda y conocer los recursos para acceder apropiadamente.

Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida: habilidad para involucrarse con los derechos y obligaciones; con intervención efectiva, comprometido y con respeto a la multiculturalidad y la diversidad cívica.

Bienestar subjetivo: habilidad para disfrutar de modo consciente de satisfacción y transferir a los individuos del entorno; aportar a la calidad de la comunidad donde radica, amigos, familiares y sociedad. *Fluir:* habilidad para originar vivencias efectivas en el ámbito profesional, social e individual.

2.4. Marco conceptual

Autonomía emocional

Es la habilidad de sentir, razonar y ejecutar decisiones por sí mismo; incorpora la capacidad para encargarse de las causas que se derivan de las propias acciones, en otras palabras, responsabilidad; por ello, es una condición afectiva caracterizada por administrar las propias emociones, sentirse sólido sobre sus propias selecciones y propósitos (Noom, Dekovic, & Meeus, 2001)

Competencia emocional

Es la idoneidad para trasladar adecuadamente un cúmulo de conocimientos, aptitudes, destrezas y actitudes indispensables para materializar en labores diversas con un grado de calidad y eficacia; por lo tanto, es una agrupación de conocimientos, aptitudes y comportamientos necesarias para asimilar, enunciar y regular de modo idóneo los fenómenos emotivos (Bisquerra y Pérez, 2007).

Competencia social

Es la habilidad para sostener buenas conexiones con los demás; que permita obtener la realización de metas y propósitos, utilizando cualidades psicológicas adquiridas por la persona, que sean idóneas, oportunos para tener un proceder adecuado; por ello, es la capacidad para permanecer en grandes asociaciones con otras personas, tener aptitudes sociales, el respeto, las actitudes pro-sociales, asertivas y otros (Bisquerra y Pérez, 2007).

Competencia de vida y satisfacción

Es la habilidad de activar y conducir todos los elementos de los conocimientos, aptitudes y actitudes, hacia el logro de propósitos sólidos; con el saber hacer y saber ser, que se manifiestan en la acción de manera integrada; es habilidad para asimilar prácticas adecuadas y confiables de enfrentar eficazmente las dificultades diarias de la vida; que permiten resolver la vida de una manera sólida y ajustada, fomentando encuentros de plenitud y prosperidad. (Bisquerra, 2008).

Conciencia emocional

Es la habilidad para diferenciar nuestras emociones, conocer y colocar un nombre adecuado; que permite ensayar y distinguir múltiples emociones y estados de ánimo; y que involucra al individuo dominio del léxico emocional suficientemente óptimo que posibilita manifestar precisamente lo que siente; es la capacidad para conocer conscientemente las propias emociones, incluyendo la capacidad de manejar la atmósfera emocional en un entorno determinado (Bisquerra, 2007).

Educación emocional

Es un procedimiento formativo constante y continuo, en la ejecución de un plan académico y la formación sistemática de las actividades previstas; por ello; es un procedimiento instructivo, persistente y duradero, que espera mejorar las aptitudes emocionales, como un componente básico del progreso humano, teniendo en cuenta el objetivo final de prepararse para siempre y así construir prosperidad individual y social (Bisquerra, 2000).

Efecto

Es el producto, consumación, epílogo, resultante, lo que se deriva de una causa, de ahí proviene el génesis relevante causa-efecto de la ciencia y de la filosofía; evidencia lo que deriva de otra cosa; es lo que acontece como producto de una causa; la eficacia, es la capacidad para producir efecto deseado; es la habilidad de lograr el impacto codiciado o esperado de una causa o eficacia (Drucker, 2005)

Emoción

Es una comunicación sensorial concebida, que llegan a los núcleos emotivos del cerebro; como causa se genera una reacción neurofisiológica y el neo córtex descifra el mensaje; es una condición complicada del organismo determinado por una exaltación o alteración que prepara una reacción ordenada; las emotividades se producen a la luz de una ocasión externa o interna (Bisquerra, 2000).

Inteligencia emocional

Es la habilidad para encausar el mensaje emotivo, que sirve para acomodar nuestro comportamiento y procesamiento mental, a una determinada condición o ambiente; es la capacidad para percibir, sentir, entender, controlar, reflexionar, motivar, modificar y expresar una emotividad en uno mismo y en los demás, fomentando un auge cognitivo y emotivo; de tal modo, tener un ritmo de existencia equilibrado que facilite las relaciones con los demás (Goleman, 1996).

Interpersonal

Es la inteligencia que nos entrena para relacionarnos e interactuar con los demás; esta habilidad, tiene un rol fundamental en la idoneidad de empatía que implica la aptitud de leer y deducir emociones en los otros, así como adecuar nuestro comportamiento a las señales que comprendemos de los individuos con las que nos relacionamos; es la capacidad para comprender los sentimientos y emociones de los demás y para socializar con otras personas; alude a la empatía, el deber social y las conexiones sociales (Goleman, 1996).

Intrapersonal

Es la inteligencia que involucra la pericia de reconocer, comprender y enjuiciar nuestras emociones propias; implica que el individuo, es capaz de ser sensato de sus emociones y entiende lo que éstas comprometen en sus conocimientos y conductas; es la capacidad para comprender y expresar nuestros sentimientos y emociones; alude a lo auto reconocible de la persona, el autoconcepto emocional, la confianza, autonomía emocional y la evaluación autónoma. (Goleman, 1996).

Regulación emocional

Es la habilidad para gestionar emociones en los individuos evaluando lo que sucede y sus respuestas ante las solicitudes diarias del contexto; es la habilidad de gobernar apropiadamente las emociones, que conjetura conscientemente del intercambio entre emoción, conocimiento y actitud; habilidad de afrontar con estrategia para autogenerar emociones favorables (Bisquerra, 2000).

CAPÍTULO III

MÉTODO

3.1. Tipo de investigación

Es un estudio de tipo aplicada, cuyo propósito es dar solución a situaciones o problemas concretos e identificables que afectan a un individuo o a un grupo; el énfasis del estudio está en la resolución práctica de los problemas que se plantean en una situación definida de la vida real o social; estudio tipo experimental, es un proceso que radica en someter a un elemento o conjunto de sujetos a determinadas situaciones, estímulos o tratamientos (variable-independiente) para examinar los efectos o reacciones que producen (variable-dependiente); nivel aplicativo, se evalúa el éxito de la intervención o la solución al problema para lograr un resultado positivo y transformar la realidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

3.2. Diseño de investigación

Según el tipo de estudio, se utilizó el diseño de experimento puro, es aquel en el que se maneja una o diversas variables independientes para examinar sus cambios en las variables dependientes en una condición de control; es decir, los diseños

experimentales se usan cuando el investigador anhela comprobar el posible efecto de una causa que se maneja (Hernández, Fernández y Baptista, 2014)

Se aplicó el diseño de experimento puro de cuatro grupos de Solomon (1949), consiste en la estructuración de cuatro grupos, dos de experimento y dos de control, a los cuales se adjudica aleatoriamente los elementos a los experimentos; los primeros reciben el mismo tratamiento de experimento y los segundos no reciben tratamiento; sólo a uno de los grupos de experimento y a uno de los grupos de control se les efectúa una medida previa; a los otros cuatro grupos se mide posteriormente; estas condiciones hacen que las fuentes de invalidación interna sean controladas en el experimento (Hernández, Fernández y Baptista, 2014)

Tabla 4
Estructura formal del diseño de cuatro grupos de Solomon

Grupo	Pre Prueba	Tratamiento	Post Prueba
RG ₁	O ₁	X	O ₂
RG ₂	O ₃	—	O ₄
RG ₃	—	X	O ₅
RG ₄	—	—	O ₆

Nota: Solomon (1949), (Hernández, Fernández y Baptista, 2014)

La O hace referencia al componente evaluativo de las competencias emocionales y la X hace referencia al componente interventivo del programa de educación emotiva en cada grupo. El grupo 1 recibe examen pre (O₁), intervención (X), y estimación post (O₂). El grupo 2 recibe prueba pre (O₃) y valoración post (O₄). El grupo 3 recibe intervención (X) y estimación post (O₅). El grupo 4 recibe solamente valoración post (O₆).

3.3. Población y muestra

3.3.1. Población

Una población, “es la agrupación de elementos de análisis que poseen características peculiares, precisado por el investigador, según los propósitos que pretende” (Flores, 2011, p. 203); por ello, la población estuvo establecida por 278 estudiantes de la Carrera Profesional de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo.

Tabla 5
Distribución de la población de estudio

Facultad	Carrera Profesional	Varones	Mujeres	Número de estudiantes
Ciencias de la Salud	Psicología	46	164	210
Ciencias Jurídicas, Empresariales y Pedagógicas	Educación	01	67	68
Total de estudiantes		47	231	278

Nota: Oficina de Servicios Académico OSA de la UJCM Filial Ilo, 2019

3.3.2. Muestra

La muestra, “es la parte de una población adecuadamente seleccionada, que se ajusta a la observación de la ciencia en referencia a la población, con el objetivo de lograr datos confiables” (Valderrama, 2013, p.120); puesto que, las cifras van a examinar a parámetros de la población objeto de análisis, considerando en esa examinación un error que pudiese incurrirse (Hernández, op. cit, 2014, p.208).

3.3.2.1. Muestreo de las unidades de estudio

Conforme a los objetivos de nuestra investigación y las operaciones de medición de las variables en estudio, se procede a diseñar dos muestras probabilísticas, ya que

las unidades de análisis poseen determinados atributos; en el primer momento, se utilizó el muestreo estratificado al azar que, es obtenido por separación de los elementos de la población en grupos o estratos (carreras profesionales) y después seleccionando independientemente un muestreo sencillo al azar del estrato (ciclos de estudios); en segundo momento, se usó el muestreo aleatorio simple que, consiste en conseguir elementos (estudiantes) de la población al azar en donde todos tienen la misma probabilidad de selección, para establecer la equidad de los conjuntos (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, p. 181).

3.3.2.2. Procedimiento de la selección de los grupos de estudio

En este diseño, los elementos fueron asignados tanto la agrupación experimental como al equipo control, mediante la utilización de las tablas de números aleatorios contenidos en Scott y Wertheimer (1981); resultando setenta y dos estudiantes matriculados en el primer y tercer semestre académico 2019-I de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua, Filial Ilo.

Tabla 6
Distribución de cada unidad de estudio

Grupo de estudio	Carrera Profesional	Ciclos de estudios	Varones	Mujeres	Número de estudiantes
1 Experimental	Educación	III	0	18	18
2 Control		I	0	18	18
3 Experimental	Psicología	III	5	13	18
4 Control		I	7	11	18
Total de estudiantes			12	60	72

Nota: Oficina de Servicios Académico OSA de la UJCM Filial Ilo, 2019

Para asignar los grupos que funcionarían como control y experimental, se lanzó una moneda al aire, la cual tenía escrito en una cara I ciclo de Educación (grupo 1) y al

reverso III ciclo de Educación (grupo 2), la cara que se viera, sería el grupo experimental; por eso, III ciclo fue agrupación experimental y I ciclo agrupación control; obteniéndose, así del mismo modo, III ciclo de Psicología (grupo 3) fue grupo experimental y I ciclo de Psicología (grupo 4) como grupo control.

3.3.2.3. Criterios de selección de las unidades de estudio

Con el propósito de garantizar, que los resultados son consecuencia de la aplicación del programa de educación emocional, se han establecido criterios de inclusión y exclusión para los cuatro grupos de estudio; teniendo en consideración la aleatorización para el análisis de un estudio de experimento puro.

Criterios de inclusión

Se considera a los estudiantes matriculados en el semestre 2019-I en los ciclos de estudios de I y III de las carreras profesionales de Psicología y Educación; estudiantes con asistencia normal al 70%; estudiantes que desean participar voluntariamente en el estudio con el compromiso de asistir y desarrollar las sesiones del programa de intervención educativa desde el inicio hasta el final; accesibilidad del investigador para ejecutar el estudio.

Criterios de exclusión

Estudiantes que no están matriculados en los ciclos de estudios y carreras profesionales respectivas; estudiantes que tienen 30% de inasistencia; estudiantes que no desean participar en el estudio; no accesibilidad del investigador.

3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para efectos del estudio de campo, se utilizó como técnica la encuesta que, es un procedimiento científico de recopilación de datos, a través del uso de cuestionarios homogeneizadas y estructuradas, para su auto administración a una muestra. (Kuechler, 1998) y como instrumento de investigación el cuestionario impreso, que implica adentrarnos a profundidad en circunstancias sociales y preservar un papel activo y reflexivo estable; estar atento a los detalles, sucesos, incidentes e interacciones (Hernández et al, 2014).

Tabla 7
Técnicas e instrumentos para obtener datos

Variable	Técnica	Instrumento
Programa de educación emocional	Encuesta	Cuestionario
Competencias emocionales	Encuesta	Cuestionario

Nota: Elaboración propia

El cuestionario como instrumento, se utilizó para obtener datos sobre el desarrollo de las competencias emocionales; mediante el *cuestionario de competencias emocionales para adultos (QDE-A)* de Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella, & Soldevilla (2010), y para la eficacia del programa de educación emotiva se utilizó, el *cuestionario para evaluar las actividades de aprendizaje de educación emotiva (CEA-EE)* de Aizpuru, Artola, & Peñagarikano (2008).

Los citados instrumentos han sido empleados luego de conseguir la necesaria validez y confiabilidad, que dieron certeza y garantía en la exactitud y consecución de los datos para el análisis estadístico.

Cuestionario para evaluar la eficacia de la educación emocional

Ficha técnica

Tabla 8

Ficha técnica del cuestionario para evaluar la eficacia de educación emocional

Categorías	Criterios
Nombre	: Cuestionario para evaluar la eficacia de las actividades de educación emotiva (CEA-EE)
Autor	: Aizpuru, Artola, & Peñagarikano (2008) España
Procedencia	: Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la educación emotiva (CEE) Universidad de Barcelona.
Autor de adaptación	: Cueva Luza Timoteo (2018) Perú
Finalidad	: Evaluar el grado de eficiencia de la actividad de educación emocional en los procedimientos de aprendizaje, las asociaciones interpersonales y la resolución de dificultades.
Administración	: Individual o colectiva
Tiempo	: Aproximadamente 20 minutos
Ámbito de aplicación	: Estudiantes de EBR y Educación Superior y profesionales
Confiabilidad	: El test es muy alto conforme a Alfa de Cronbach 0,90 Por dimensiones: Grado de satisfacción (0,69) Grado de participación (0,79) Clima del grupo (0,70) Comunicación y escucha (0,68) Grado de obtención de objetivos (0,71)
Análisis factorial	: Se reconoce diez factores y explican el 52,7% de la varianza que establece coherencia con el marco teórico.
Correlaciones	: Es alta con un intervalo 0,70 y 0,84
Número de ítems	: Posee 20 ítems organizadas en cinco componentes: Grado de satisfacción (4) Grado de participación (4) Clima del grupo (4) Comunicación y escucha (4) Grado de obtención de objetivos (4)
Escala de estimación de los ítems	: Valores respectivos son como sigue: Inicio (1) Proceso (2) Logrado (3) Destacado (4)
Categorías de estimación	: Las categorías respectivas son: Deficiente (20-38) Regular (39-46) Buena (47-64) Eficiente (65-80)

Nota: Adaptado de Aizpuru, Artola y Peñagarikano (2008)

El cuestionario para evaluar la eficacia de la educación emotiva, a través de las actividades de aprendizaje se estructura en cinco dimensiones y veinte indicadores, que dan lugar a veinte ítems. Para medir la eficacia de las actividades del programa de educación emotiva, se realizó al finalizar cada sesión de aprendizaje, en 24 veces.

Cuestionario para evaluar la competencia emocional

Ficha técnica

Tabla 9

Ficha técnica del cuestionario para evaluar las competencias emocionales

Categorías	Criterios
Nombre	: Cuestionario para evaluar las competencias emocionales para adultos (CDE-A)
Autor	: Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella, & Soldevilla (2010) España
Procedencia	: Cuestionarios del GROPE para la evaluación de la competencia emotiva (CDE) Universidad de Barcelona
Autor de adaptación	: Cueva Luza Timoteo (2018) Perú
Finalidad	: Evaluar el impacto de la competencia emotiva que permite fundamentar las participaciones en los procedimientos de aprendizaje, las asociaciones interpersonales y la resolución de dificultades.
Administración	: Individual o colectiva
Tiempo	: Aproximadamente 50 minutos
Ámbito de aplicación	: Estudiantes de EBR y Educación Superior y profesionales
Confiabilidad	: El test es muy alto conforme a Alfa de Cronbach 0,92 Por dimensiones: Conciencia emotiva (0,70) Regulación emotiva (0,80) Autonomía emotiva (0,72) Competencias sociales (0,71) Competencias para la existencia y bienestar (0,73)
Validez	: Los once jueces estimaron el nivel de coherencia como buena al 80%

Análisis factorial	: Se reconoce diez factores y explican el 54,9% de la varianza que establece coherencia con el marco teórico.
Correlaciones	: Es alta con un intervalo 0,72 y 0,86
Número de ítems	: Posee 48 ítems organizadas en cinco componentes: Conciencia emotiva (7) Regulación emotiva (13) Autonomía emotiva (7) Competencias sociales (12) Competencias para la existencia y bienestar (9)
Escala de estimación de los ítems	: Valores respectivos son como sigue: Nunca (1) A veces (2) Con regularidad (3) Frecuentemente (4) y Siempre (5)
Categorías de estimación	: Las categorías respectivas son: Deficiente (48-96) Regular (97-144) Buena (145-192) Excelente (193-240)

Nota: Adaptado de Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella, & Soldevilla (2010)

El cuestionario para evaluar competencias emocionales, se estructura en cinco dimensiones y 30 indicadores, que dan lugar 48 ítems. Para medir el impacto de competencia emotiva; se realizó en dos momentos, una prueba previa y posterior a la ejecución de las actividades de aprendizaje de educación emotiva.

Validez y confiabilidad del cuestionario CDE-A

Validez de contenido

Se encuestó a once expertos en el tema para la validación de jueces; este proceso, logró validar la distribución de las preguntas según las tendencias de los intervalos; entregué un formato en el que se expone el fin del cuestionario, su justificación teórica y el CDE, con la solicitud de su emparejo, según este contenido, cada uno de las preguntas con las tendencias que mostraban; para esto, se dio una tabla de doble entrada; además, cada juez respondió 5 preguntas asociadas al cuestionario, en un intervalo de puntaje Likert desde 1 a 4; por último, se solicitó de cada especialista realizar las contribuciones, apreciaciones que considerase pertinentes.

Tabla 10
Opinión de los jueces acerca del CDE-A.

Resultados de la encuesta a los jueces		
Pregunta	Media	Desv. típ.
1. ¿El contenido del cuestionario es adecuado en vínculo a la fundamentación teórica de referencia?	3,82	0,40
2. ¿Los contenidos de los ítems se relacionan con las categorías del cuestionario?	3,64	0,92
3. ¿El lenguaje del cuestionario es apropiado para la población adulta a la que se dirige?	3,82	0,41
4. ¿El número de ítems es apropiado?	3,18	0,98
5. ¿Considera que se tendría que modificar, añadir o eliminar algún ítem para evaluar alguna de las categorías del CDE?	1,89	1,36

Nota: Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella, & Soldevilla (2010)

Se analizó el nivel de coherencia de los expertos; el 80% de ellos destacaron las preguntas que correspondían en tendencia específica; así mismo, del análisis se determina una buena estimación del CDE-A; en la tabla anterior, podemos ver una gran comprensión; por la cual, los especialistas estiman que el contenido de la encuesta reacciona a la justificación teórica y que el lenguaje usado es satisfactorio; siguiendo, las recomendaciones de diferentes jueces, se decidió ajustar la cantidad de escalas de datos de Likert, ofreciendo a la edición de cinco alternativas de resultados que facilite la celeridad de contestación.

Validez de constructo

Una vez que se analizaron las cualidades psicométricas, las correlaciones de Pearson en varias tendencias del intervalo entre ellas; y en cuanto, al puntaje general; las mediciones corresponden de escala alta y estadísticamente significativa y de hecho el puntaje total y propiamente de nivel $p < 0.01$.

En tres medidas de correlación mayor poseen puntaje agregado en orden: *control* (.861), *habilidades sociales* (.820) y *autonomía* (.817); de otra parte, la conexión muy elevada de las mediciones encontramos de *control* y *autonomía* (.663); además, destacamos cómo la *autonomía* se vincula con *habilidades vitales y prosperidad* (.621) y ésta con la categoría de *control* (.613).

Confiabilidad

La fiabilidad del intervalo se calculó con el coeficiente alfa de Cronbach, examen de consistencia interna; además, se examinó la fiabilidad de cada una de los componentes del diseño teórico; como de *conciencia emotiva* (.70) *regulación emotiva* (.80) *autonomía emotiva* (.72) *competencias sociales* (.71) *competencias para la existencia y bienestar* (.73). Se observa el nivel de consistencia interna con las preguntas (48) de cada una de las categorías son altas, siendo destacable la fiabilidad del intervalo completo de competencia emotiva (0.92).

Analizando las preguntas

Para analizar las preguntas se determina: registro de exclusión; índice de consistencia interna mediante la asociación con la pregunta y el puntaje general (ítems absoluta correlación); cuadrado múltiple; contar la calidad del examen ante la omisión de una pregunta a la que se hace referencia (confiabilidad sino se borra).

La estimación del indicio de exclusión, se comparó el 27% de las personas con puntajes prevalentes con el 27% inferior se han diferenciado (Ebel y Frisbie, 1986).

Al usar el examen de la T de Student en contrastar medias de dos equipos, se observa un contraste significativo con $p < .000$ que muestra que las preguntas sirven

para discriminar entre el equipo alto y bajo. Para coeficientes alternativos, se usaron indicadores que ofrece el programa de Reliability y SPSS.

Tabla 11
Respuestas del programa Reliability SPSS

	Correlación elemento- total revisada	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si descartamos la parte
Item-1	,414	,336	,915
Item-48	,463	,486	,914

Nota: Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella, & Soldevilla (2010)

Revisados estos resultados podemos deducir que los ítems agrupan las pautas necesarias y después incluirlos en el examen.

Análisis factorial

Teniendo en cuenta el análisis factorial, comenzamos aplicando la evidencia de Kaiser-Meyer-Olkin, para mostrar la suficiencia de la red para esta clase de observación; los resultados son 0,92. Es decir, el marco es muy apropiado aplicando el análisis de factores. El examen de esfericidad según Barlett exhibe adicionalmente significación estadística ($p < 0,0001$). Esto muestra que es idóneo para continuar con el estudio factorial.

Tabla 12
KMO y prueba de Bartlett.

Medición de adaptación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,918
Examen de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado cercano	27272,179
	G1	1128
	Sig.	,000

Nota: Pérez-Escoda, Bisquerra, Filella, & Soldevilla (2010)

La examinación factorial con sustracción de elementos esenciales y rotación Varimax ha establecido diez factores que revelan el 54,9 % de la varianza global.

3.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

La gestión de resultados, se analizaron los mismos, utilizando técnicas estadísticas mediante los siguientes procedimientos:

Procedimiento de recolección de datos

El recojo de datos, comenzó solicitando autorización para la ejecución de la investigación dirigida a la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo; luego se tomó una evaluación de entrada para medir el nivel de competencias emocionales de los estudiantes de la muestra antes del estímulo.

Se desarrolló el programa de educación emotiva, en el transcurso de dos semestres académicos, que sirvió para observar el efecto que produce en las competencias emocionales de los estudiantes con relación a las competencias emotivas, control emotivo, regulación emotiva, autonomía emotiva, competencias sociales, competencias para la existencia y el bienestar. Durante la ejecución de la intervención educativa, se ejecutaron evaluaciones de proceso para medir la eficacia de cada actividad de aprendizaje realizada, para controlar el desarrollo y los ajustes fundamentales para la mejoría de la intervención.

Finalmente se aplicó una evaluación de salida para verificar el efecto significativo que produce en las competencias emocionales de los educandos, en conexión con la conciencia, regulación y autonomía emotiva, competencias sociales, para la existencia y el bienestar, posterior al uso del programa de educación emotiva.

Procesamiento de datos

Para la realización de gestión de datos, se emplearon tablas estadísticas en donde se concentran datos de la encuesta, así como los resultados de las pruebas aplicadas; se utilizó procedimientos estadísticos tanto de tipo descriptivo e inferencial, empleando mediciones de tendencia central y de variabilidad.

Se utilizó los puntajes generales para el procesamiento de las pruebas, utilizando gráficos de cajas y efecto, para tener una exhibición cabal de los resultados; después de haber conseguido los resultados por intermedio de la estadística inferencial, se procedió a efectuar el análisis concerniente, tanto cualitativo como cuantitativo.

Técnicas de procesamiento de datos

Como técnica de enjuiciamiento de la información cuantitativa obtenida, se utilizó varios paquetes informáticos para la ejecución de la estadística cualitativa e inferencial del presente estudio, tales como Excel, el Software SPSS-25 en español, para producir estadígrafos como; media aritmética, desviación estándar, ANOVA de una y dos factores, entre otros; y G Power para examinar el tamaño de efecto y potencia estadística; además, se confeccionó tablas y gráficas para la examinación cualitativo; también, sirvió como insumo para los procesamientos inferenciales.

Análisis de resultados

Con el propósito de obtener valoraciones para la población total, a partir del análisis del subconjunto, y rango de fiabilidad de resultados alcanzados, se debe contrastar

las hipótesis de estudio, mediante un examen de significancia (Martínez, 2012, p.415), el tamaño de efecto y potencia estadística (Cárdenas & Arancibia, 2014).

Antes del procedimiento estadístico inferencial, se hizo el examen de Levene y análisis F para establecer homogeneidad de los equipos y el examen de Shapiro-Wilk para definir la normalidad de las variables; dirigida a la muestra con el motivo de controlar si los datos derivan de una distribución natural, para efectuar estimaciones y el rango de fiabilidad y significación de los resultados alcanzados; el estudio de varianza factorial, para precisar las diferencias en los grupos experimentales, los factibles efectos de las viables combinaciones y de la conexión de las mismas. El examen de factores para verificar los constructos hipotéticos de los instrumentos; estadística inferencial desarrollados conforme a Miller, Freund y Johnson (2000), Kerlinger y Lee (2002), Baron y Tellez (2004).

El análisis estadístico congruente con los propósitos planteados, se ejecutó desde el enfoque cuantitativo con ANOVA de uno y dos factores, con análisis post hoc para comparar las medias entre grupos (Cazau, 2006), que establece el efectos generado en competencias emotivas, el examen de varianza de una vía para comparar datos post entre grupos, y el estudio factorial para comparar datos post entre grupos; y las medidas pre como post (Hernández, et al, 2014); para contrastar las hipótesis de estudio con una prueba estadística T de Student para muestras relacionadas e independientes; el propósito, es analizar el efecto, que tiene la medida previa sobre los resultantes, al comparar los grupos 1 y 2, con grupos 3 y 4; así mismo, examinar la eficiencia del tratamiento al comparar los grupos 1 y 2; revisar la influencia de la medida previa, se compara los grupos 1 y 3, respectivamente (Shuttleworth, 2009)

CAPÍTULO IV

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Se revela a continuación las consecuencias obtenidos anteriormente y posteriormente de haber administrado diligentemente el instrumento de acopio de cifras y cumpliendo los requisitos para validar nuestras hipótesis de estudio; el apartado se exhibe en tres partes; la primera describe los datos obtenidos para la variable en estudio, con el concerniente estudio estadístico, tanto descriptivo e inferencial, interpretados y traducidos en tablas y figuras; luego se materializa el contraste con las hipótesis de estudio tanto por significación y como por tamaño de efecto de observación de la eficacia del programa de mediación, y tercero se procede la discusión de los resultantes contrastando con la teoría y precedentes.

4.1. Presentación de los resultados

4.1.1. Análisis descriptivo

Luego de un minucioso trabajo de campo y examinaciones, se cumple con lo planificado, que a continuación se presenta conforme a los propósitos de estudio.

Tabla 13

Distribución de niveles en los resultados de las competencias emocionales en los cuatros grupos quienes recibieron y no la intervención.

		Grupo 1, 2, 3 y 4										
		E O ₁ S O ₂		E O ₃ S O ₄		S O ₅		S O ₆		UE		
		Deficiente		Regular		Buena		Excelente		E - S		
Grupos	Muestras	E	S	E	S	E	S	E	S	E	S	
1	Experimental	En-Sa	O ₁ O ₂	4	0	8	3	6	7	0	8	18
2	Control	En-Sa	O ₃ O ₄	5	4	8	9	5	5	0	0	18
3	Experimental	Salida	O ₅		0		3		6		9	18
4	Control	Salida	O ₆		4		8		6		0	18

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

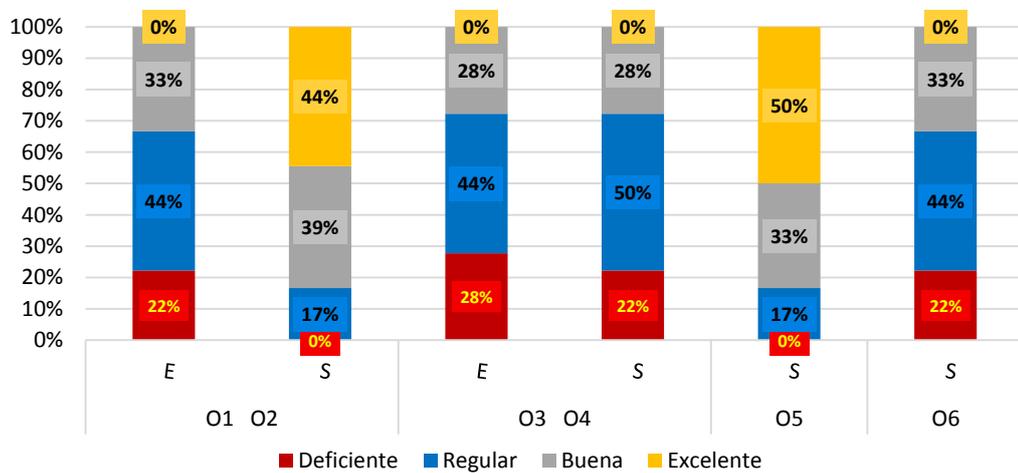


Gráfico 1. Distribución de niveles de los resultados de las competencias emocionales en los 4 grupos quienes recibieron y no la intervención.

Se observan los niveles de competencias emocionales en los 4 grupos de estudio; en el grupo 1 experimental en la preprueba y posprueba se muestra 22% y 0% deficiente, 44% y 17% regular, 33% y 39% buena, 0% y 44% excelente; lo que indica, incremento de puntajes, luego de la aplicación de la educación emocional; en el grupo 2 control en la preprueba y posprueba se muestra 28% y 22% deficiente, 44% y 50% regular, 28% buena, 0% en excelente; no hay incremento de puntajes, porque no hubo intervención; en el grupo 3 experimental, la posprueba muestra 0% deficiente, 17% regular, 33% buena y 50% excelente; existe puntajes altos, porque hubo intervención; en el grupo 4 control, la posprueba muestra 22% deficiente, 44% regular, 33% buena y 0% excelente; puntaje menores, porque no hubo intervención.

Tabla 14

Distribución de niveles en los resultados de las dimensiones de competencias emocionales entre la preprueba y posprueba del grupo 1 quienes recibieron intervención

		Grupo 1									
		Entrada O ₁					Salida O ₂				
Dimensiones	Muestras	Deficiente		Regular		Buena		Excelente		UE	
		E	S	E	S	E	S	E	S	E - S	
Conciencia Emocional	CE	5	0	9	6	4	7	0	5	18	
Regulación Emocional	RE	6	0	9	8	3	7	0	3	18	
Autonomía Emocional	AE	4	0	9	5	5	8	0	5	18	
Competencia Sociales	CS	3	0	9	3	6	8	0	7	18	
Habilidades Vida Bienestar	HVB	3	0	9	3	6	7	0	8	18	

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

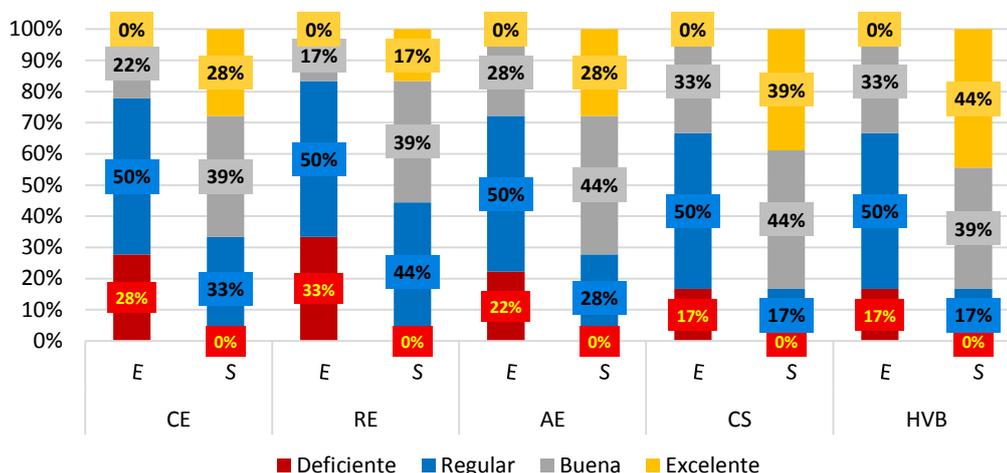


Gráfico 2. Distribución de niveles en los resultados de las dimensiones de competencias emocionales entre la preprueba y posprueba del grupo 1 quienes recibieron intervención.

Se observan los resultados de los niveles de competencias emocionales en las dimensiones, tanto en la preprueba y posprueba del grupo 1 experimental; se perciben antes de la intervención en CE; RE; AE; CS y HVB el 28%, 33%, 22% y 17%, en deficiente; 50% en regular; 22%, 17%, 28% y 33% en buena; y 0% en excelente; mientras que después de la intervención el 0% en deficiente; 33%, 44%, 28% y 17% en regular; 39% y 44% en buena; 28%, 17%, 39% y 44% en excelente; lo que indica, el incremento de puntajes, luego de la aplicación del programa de educación emocional; por lo tanto, se establece que mejoró favorablemente en los resultados de las dimensiones de la competencias emocionales de los estudiantes universitarios en el grupo 1 experimental.

Tabla 15

Distribución de niveles en los resultados de las dimensiones de competencias emocionales entre la preprueba y posprueba del grupo 2 quienes no recibieron intervención

		Grupo 2								
		Entrada O ₃		Salida O ₄						
Dimensiones	Muestras	Deficiente		Regular		Buena		Excelente		UE
		E	S	E	S	E	S	E	S	E - S
Conciencia Emocional	CE	6	6	9	8	3	4	0	0	18
Regulación Emocional	RE	7	7	8	8	3	3	0	0	18
Autonomía Emocional	AE	5	5	9	8	4	5	0	0	18
Competencia Sociales	CS	4	4	8	8	6	6	0	0	18
Habilidades Vida Bienestar	HVB	5	3	6	8	7	7	0	0	18

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

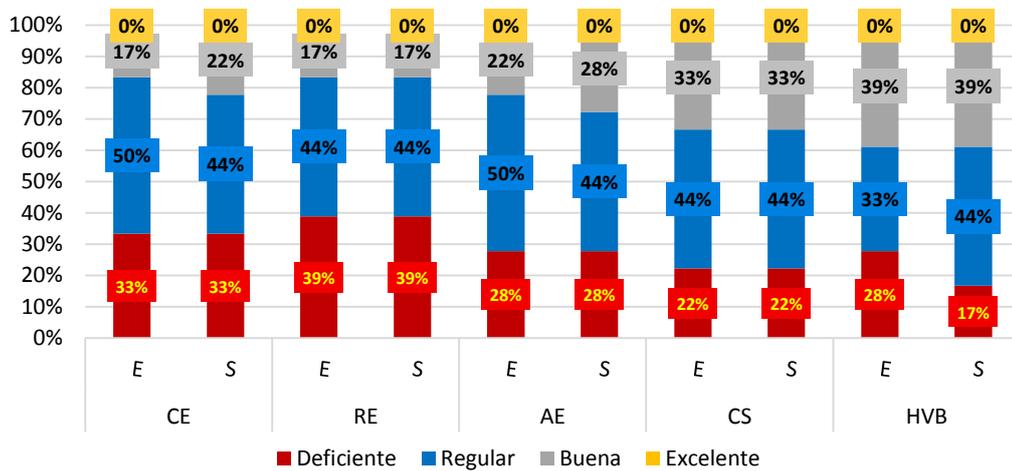


Gráfico 3. Distribución de niveles en los resultados de las dimensiones de competencias emocionales entre la preprueba y posprueba del grupo 2 quienes no recibieron intervención.

Se observan los resultados de los niveles de competencias emocionales en las dimensiones, tanto en la preprueba y posprueba del grupo 2 control; se perciben en la prueba de entrada en CE; RE; AE; CS y HVB el 33%, 39%, 28% y 22%, en deficiente; 50%, 44% y 33% en regular; 17%, 22%, 33% y 39% en buena; y 0% en excelente; mientras que, en la prueba de salida el 33%, 39%, 28%, 22% y 17% en deficiente; 44% en regular; 22%, 17%, 28%, 33% y 39% en buena; 0% en excelente; lo que indica, no hay variación entre los puntajes, porque no se aplicó el programa de educación emocional; por lo tanto, se establece que no hubo ninguna mejora favorable en los resultados de las dimensiones de la competencias emocionales de los estudiantes universitarios en el grupo 2 control.

Tabla 16

Distribución de niveles en los resultados de las dimensiones de competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 3 y 4 quienes recibieron y no la intervención.

		Grupo 3 y 4								
		Salida O ₅		Salida O ₆		Buena		Excelente		UE
Dimensiones	Muestras	Deficiente	Regular	Regular	Buena	Buena	Excelente	Excelente	UE	
		S	S	S	S	S	S	S	S	S - S
Conciencia Emocional	CE	0	5	3	8	9	5	6	0	18
Regulación Emocional	RE	0	6	6	8	8	4	4	0	18
Autonomía Emocional	AE	0	4	5	9	6	5	7	0	18
Competencia Sociales	CS	0	3	3	8	8	7	7	0	18
Habilidades Vida Bienestar	HVB	0	3	3	7	7	8	8	0	18

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

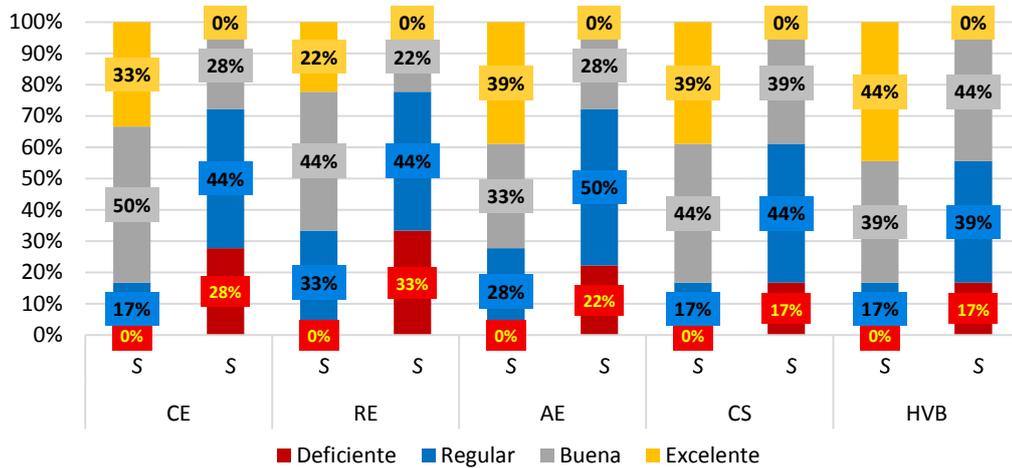


Gráfico 4. Distribución de niveles en los resultados de las dimensiones de competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 3 y 4 quienes recibieron y no la intervención.

Se observan los resultados de los niveles de competencias emocionales en las dimensiones, en las pospruebas del grupo 3 experimental y grupo 4 control; se perciben en la prueba de salida grupo 3 en CE; RE; AE; CS y HVB el 0% en deficiente; 17%, 33% y 28% en regular; 50%, 44%, 33% y 39% en buena; y 33%, 22% 39% y 44% en excelente; mientras que, en la prueba de salida del grupo 4, el 28%, 33%, 22% y 17% en deficiente; 44%, 50% y 39% en regular; 28%, 22%, 39% y 44% en buena; y 0% en excelente; lo que indica, el incremento de puntajes en el grupo 3 experimental, a la aplicación del programa de educación emocional; que mejoró favorablemente los resultados de las dimensiones de competencias emocionales; mientras que, en el grupo 4 control no se aplicó la intervención.

Tabla 17

Análisis descriptivos de los resultados de las competencias emocionales entre las pospruebas de los 4 grupos quienes recibieron y no la intervención.

Grupos	Muestras	N	Grupo 1, 2, 3 y 4				Desviación	Mínimo	Máximo
			Salida O ₂	Salida O ₄	Salida O ₅	Salida O ₆			
			ICD 95%						
Media	Inferior	Superior							
1 Experimental	Salida O ₂	18	173,89	160,20	187,58	27,532	122	209	
2 Control	Salida O ₄	18	133,72	117,95	149,49	31,712	87	182	
3 Experimental	Salida O ₅	18	182,33	167,72	196,94	29,380	129	224	
4 Control	Salida O ₆	18	135,78	120,07	151,49	31,590	87	183	
Total		72	156,43	147,78	165,08	36,799	87	224	

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

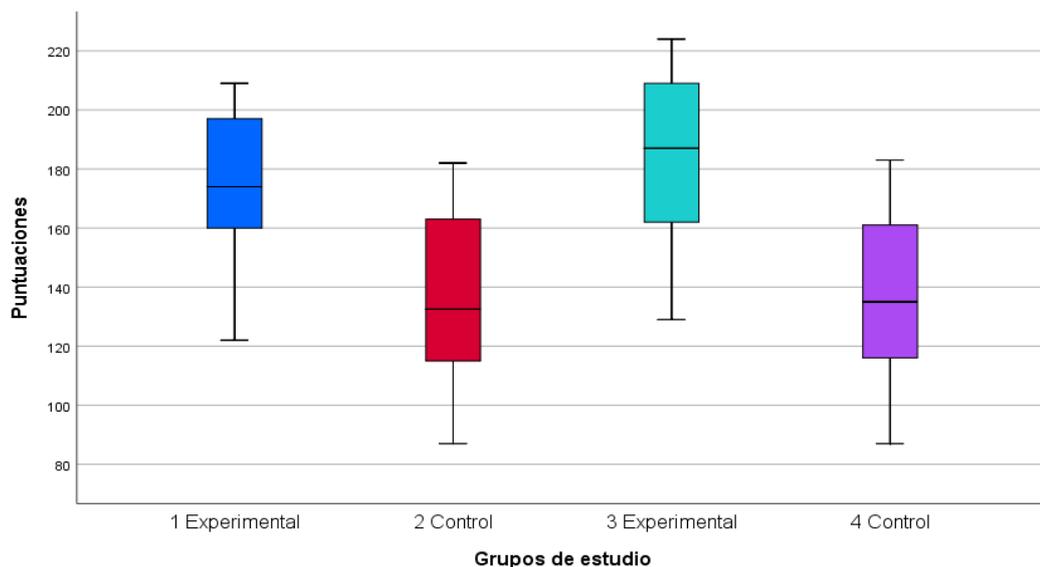


Gráfico 5. Análisis descriptivos de los resultados de las competencias emocionales entre las pospruebas de los 4 grupos quienes recibieron y no la intervención.

Se observa en el grupo 1 en la posprueba una media de 173,89 con puntuación de 122 y 209; en el grupo 2 se percibe en la posprueba una media de 133,72 con puntuación de 87 y 182; en el grupo 3 se visualiza en la posprueba una media de 182,33 con puntuación de 129 y 224; en el grupo 4 se muestra en la posprueba una media de 135,78 con puntuación de 87 y 183; lo que indica, el incremento de las puntuaciones en los grupos 1 y 3 experimentales, luego de aplicar el programa de educación emocional en el posprueba; por lo tanto, se establece que existe diferencias significativas en los resultados de las competencias emocionales.

Tabla 18

Análisis descriptivos de los resultados de las competencias emocionales entre las pospruebas de los grupos de estudios experimentales y controles.

		Grupo 1, 2, 3 y 4						
		Salida O ₂ O ₄	Salida O ₂ O ₅	Salida O ₄ O ₆	Salida O ₅ O ₆			
		ICD 95%						
Muestras	N	Media	Inferior	Superior	Desviación	Mínimo	Máximo	
Grupo 1 y 2	Salida O ₂	18	173,89	160,20	187,58	27,532	122	209
	Salida O ₄	18	133,72	117,95	149,49	31,712	87	182
Grupo 1 y 3	Salida O ₂	18	173,89	160,20	187,58	27,532	122	209
	Salida O ₅	18	182,33	167,72	196,94	29,380	129	224
Grupo 2 y 4	Salida O ₄	18	133,72	117,95	149,49	31,712	87	182
	Salida O ₆	18	135,78	120,07	151,49	31,590	87	183
Grupo 3 y 4	Salida O ₅	18	182,33	167,72	196,94	29,380	129	224
	Salida O ₆	18	135,78	120,07	151,49	31,590	87	183

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

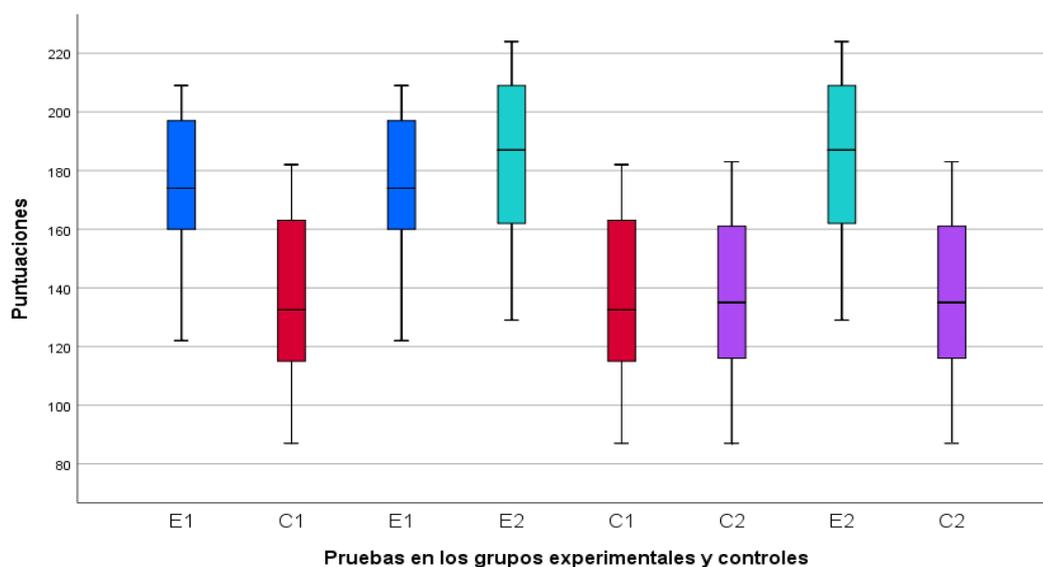


Gráfico 6. Análisis descriptivos de los resultados de las competencias emocionales entre las pospruebas de los grupos de estudios experimentales y controles.

Se observa en el grupo 1 y 2 existe diferencias de media 173,89 y 133,72; en el grupo 1 y 3 hay mínima diferencia pero no significativa de media 173,89 y 182,33; en el grupo 2 y 4 no existe diferencias de media 133,72 y 135,78; en el grupo 3 y 4 existe diferencias de media 182,33 y 135,78; lo que indica, el incremento en los puntajes en los grupos 1 y 3 experimentales, luego de la educación emocional; por tanto, se demuestra que existe efectos significativas en competencias emocionales.

Tabla 19

Análisis descriptivos de los resultados de las competencias emocionales entre la preprueba y posprueba del grupo 1 quienes recibieron intervención.

		Grupo 1					
		Entrada O₁			Salida O₂		
		ICD 95%					
	Muestras	Media	Inferior	Superior	Desviación	Mínimo	Máximo
Grupo 1	Entrada O ₁	135,33	120,01	150,66	30,81	90	188
	Salida O ₂	173,89	160,20	187,58	27,53	122	209

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

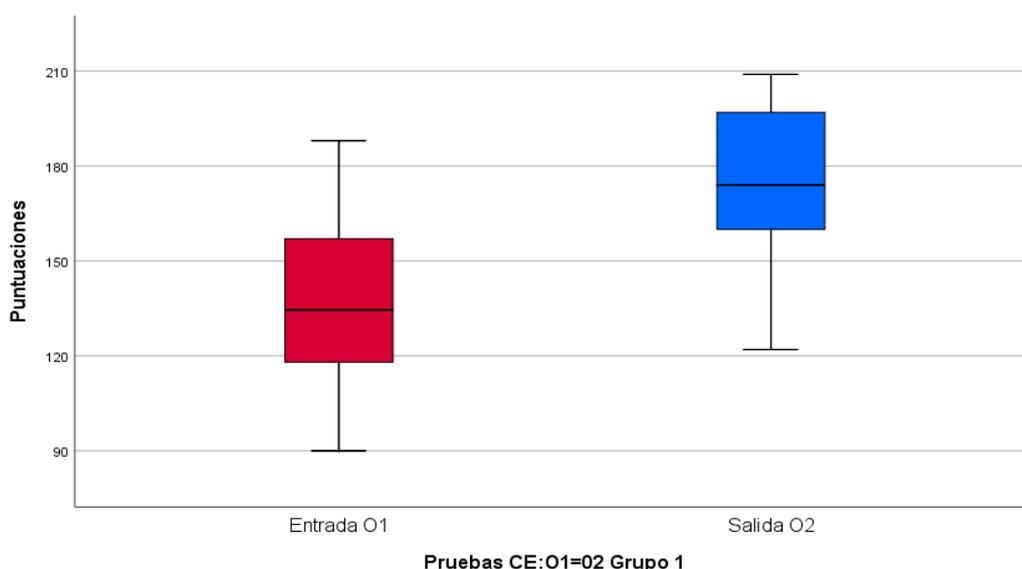


Gráfico 7. Análisis descriptivos de las competencias emocionales entre la preprueba y posprueba del grupo 1 quienes recibieron intervención.

Al comparar las puntuaciones de las medias, se observa en la preprueba una media de 135,33 con puntuación mínima de 90 y 188 máximo, y en la posprueba una media de 173,89 con puntuación mínima de 122 y 209 máximo; lo que significa, el incremento de las puntuaciones de los estudiantes del grupo experimental, luego de la aplicación del programa de educación emocional en el posprueba con respecto a los puntajes menores de la preprueba; por lo tanto, se establece que existe diferencias significativas en los resultados de las competencias emocionales en los estudiantes entre la preprueba y posprueba del grupo 1 experimental.

Tabla 20

Análisis descriptivos de los resultados de las dimensiones de competencias emocionales entre la preprueba y posprueba del grupo 1 quienes recibieron intervención

		Grupo 1					
		Entrada O₁			Salida O₂		
		ICD 95%					
Muestras		Media	Inferior	Superior	Desviación	Mínimo	Máximo
Grupo 1	Entrada CE O ₁	19,44	16,96	21,93	5,00	12	28
	Salida CE O ₂	25,00	22,55	27,45	4,92	17	32
	Entrada RE O ₁	34,33	30,00	38,67	8,71	16	49
	Salida RE O ₂	44,28	40,49	48,07	7,62	33	60
	Entrada AE O ₁	19,50	17,37	21,63	4,27	13	27
	Salida AE O ₂	25,83	23,76	27,90	4,16	19	32
	Entrada CS O ₁	35,17	30,99	39,34	8,40	22	48
	Salida CS O ₂	44,61	40,08	49,14	9,10	26	58
	Entrada HVB O ₁	26,89	23,57	30,20	6,67	16	36
	Salida HVB O ₂	34,17	30,99	37,34	6,38	22	43

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

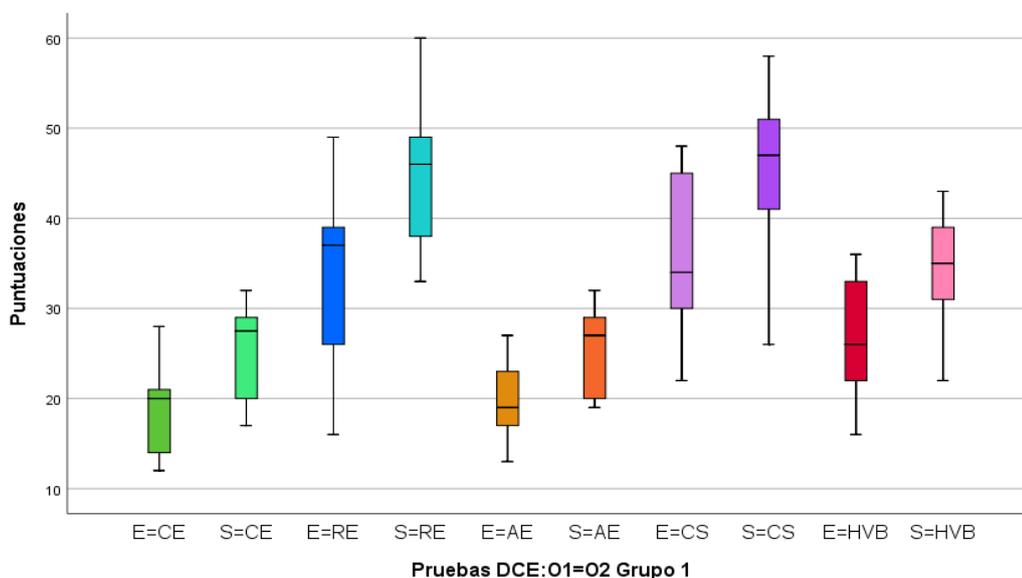


Gráfico 8. Análisis descriptivos de los resultados de las dimensiones de competencias emocionales entre la preprueba y posprueba del grupo 1 quienes recibieron intervención.

Se observa en la preprueba y posprueba que las medias oscilan entre 19,44 y 44,61 con puntuaciones de 12 a 60 lo que indica, el incremento de puntajes, luego de la aplicación del programa de educación emocional; por lo tanto, se establece que existe diferencias significativas en los resultados de las dimensiones de las competencias emocionales de los estudiantes en el grupo 1 experimental.

Tabla 21

Análisis descriptivos de los resultados de las competencias emocionales entre la preprueba y posprueba del grupo 2 quienes no recibieron intervención.

		Grupo 2					
		Entrada O₃			Salida O₄		
		ICD 95%					
	Muestras	Media	Inferior	Superior	Desviación	Mínimo	Máximo
Grupo 2	Entrada O ₃	132,39	116,08	148,69	32,79	87	182
	Salida O ₄	133,72	117,95	149,49	31,71	87	182

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

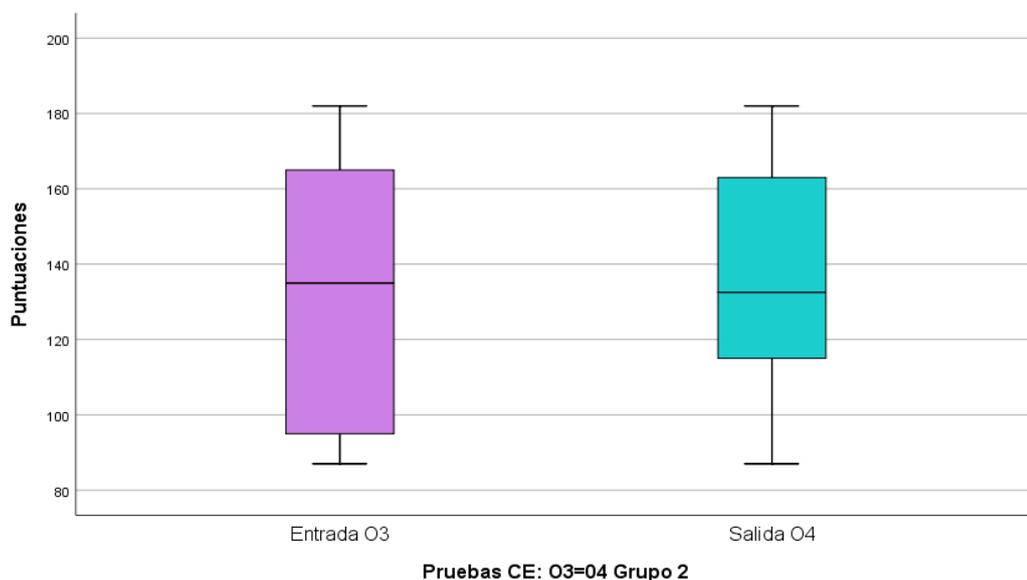


Gráfico 9. Análisis descriptivos de los resultados de las competencias emocionales entre la preprueba y posprueba del grupo 2 quienes no recibieron intervención.

Al comparar las puntuaciones de las medias, se observa en la preprueba una media de 132,39 y en la posprueba una media de 133,72 con puntuación mínima de 82 y 188 máximo para ambos casos; lo que significa, que no hay incremento de las puntuaciones de los estudiantes del grupo 2 control, porque no se aplicó el programa de educación emocional en la posprueba con respecto a los puntajes de la preprueba; por lo tanto, se establece estadísticamente que no existe diferencias significativas en los resultados de las competencias emocionales en los estudiantes entre la preprueba y posprueba del grupo 2 control quienes no recibieron intervención.

Tabla 22

Análisis descriptivos de los resultados de las dimensiones de competencias emocionales entre preprueba y posprueba del grupo 2 quienes no recibieron intervención

		Grupo 2					
		Entrada O₃			Salida O₄		
		ICD 95%					
Muestras		Media	Inferior	Superior	Desviación	Mínimo	Máximo
Grupo 2	Entrada CE O ₃	18,06	15,51	20,60	5,12	11	28
	Salida CE O ₄	18,61	15,94	21,29	5,38	12	28
	Entrada RE O ₃	34,78	30,10	39,45	9,40	22	50
	Salida RE O ₄	34,44	29,74	39,15	9,46	22	50
	Entrada AE O ₃	19,06	16,35	21,76	5,44	11	30
	Salida AE O ₄	19,56	16,93	22,18	5,27	11	30
	Entrada CS O ₃	34,83	30,75	38,92	8,21	22	47
	Salida CS O ₄	35,11	31,07	39,15	8,12	22	47
	Entrada HVB O ₃	25,67	22,13	29,20	7,11	15	36
	Salida HVB O ₄	26,00	22,75	29,25	6,54	15	36

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

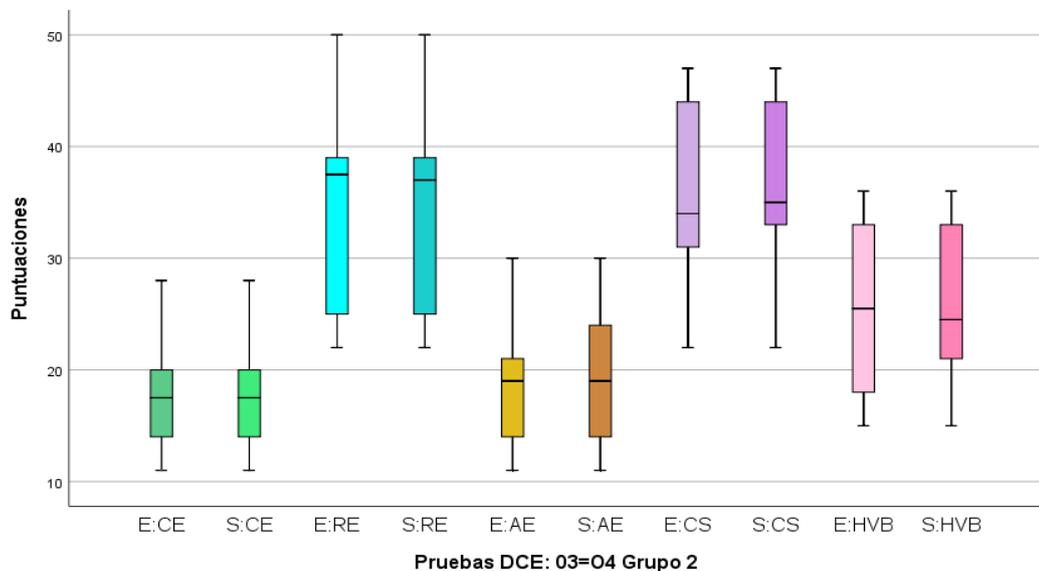


Gráfico 10. Análisis descriptivos de los resultados de las dimensiones de competencias emocionales entre la preprueba y posprueba del grupo 2 quienes no recibieron intervención.

Se observa en la preprueba y posprueba que las medias oscilan entre 18,06 y 18,61 con puntuaciones de 11 a 12 respectivamente; lo que indica, que no hay incremento de puntajes, porque no se aplicó el programa de educación emocional; por lo tanto, se establece que no existe estadísticamente diferencias significativas en los resultados de las dimensiones de competencias emocionales en el grupo 2 control.

Tabla 23

Análisis descriptivos de los resultados de las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 1 y 2 quienes recibieron y no la intervención.

		Grupo 1 y 2					
		Salida O ₂	Salida O ₄				
		ICD 95%					
	Muestras	Media	Inferior	Superior	Desviación	Mínimo	Máximo
Grupo 1 y 2	Salida O ₂	173,89	160,20	187,58	27,53	122	209
	Salida O ₄	133,72	117,95	149,49	31,71	87	182

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

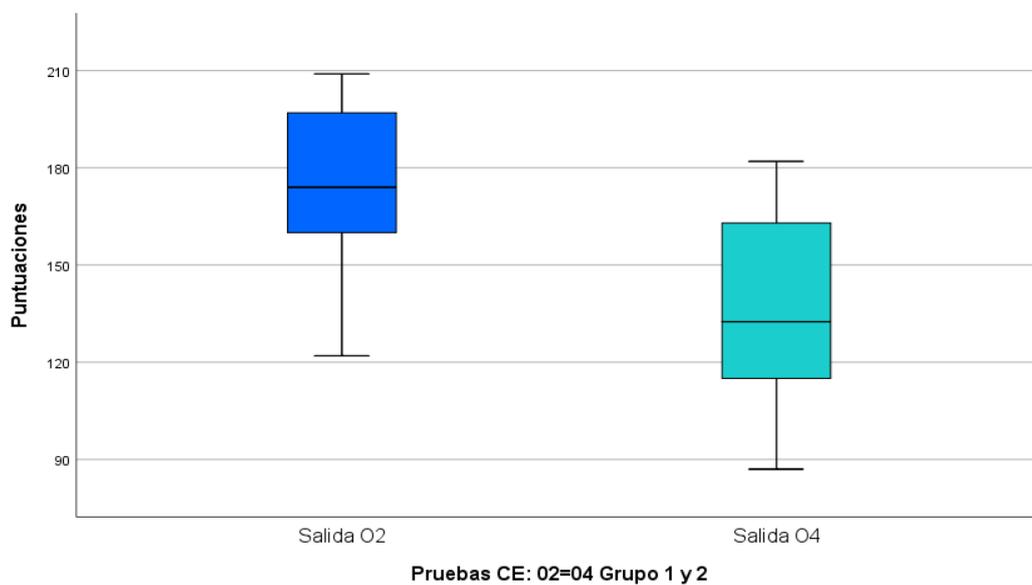


Gráfico 11. Análisis descriptivos de los resultados de las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 1 y 2 quienes recibieron y no la intervención.

Al comparar las puntuaciones de las medias, se observa en el posprueba una media de 173,89 en el grupo 1, con puntuación mínima de 122 y 209 máximo; y en la posprueba una media de 133,72 en el grupo 2, con puntuación mínima de 87 y 182 máximo; lo que significa, el incremento de las puntuaciones de los estudiantes en el grupo 1 experimental, luego de la aplicación del programa de educación emocional en el posprueba con respecto a los puntajes menores de la posprueba del grupo 2 control, que no recibieron intervención; por lo tanto, se establece que existe diferencias significativas en los resultados de las competencias emocionales.

Tabla 24

Análisis descriptivos de los resultados de las dimensiones de competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 1 y 2 quienes recibieron y no la intervención.

		Grupo 1 y 2					
		Salida O ₂	Salida O ₄				
		ICD 95%					
Muestras	Grupo 1 y 2	Media	Inferior	Superior	Desviación	Mínimo	Máximo
Salida CE	O ₂	25,00	22,55	27,45	4,92	17	32
Salida CE	O ₄	18,61	15,94	21,29	5,38	12	28
Salida RE	O ₂	44,28	40,49	48,07	7,62	33	60
Salida RE	O ₄	34,44	29,74	39,15	9,46	22	50
Salida AE	O ₂	25,83	23,76	27,90	4,16	19	32
Salida AE	O ₄	19,56	16,93	22,18	5,27	11	30
Salida CS	O ₂	44,61	40,08	49,14	9,10	26	58
Salida CS	O ₄	35,11	31,07	39,15	8,12	22	47
Salida HVB	O ₂	34,17	30,99	37,34	6,38	22	43
Salida HVB	O ₄	26,00	22,75	29,25	6,54	15	36

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

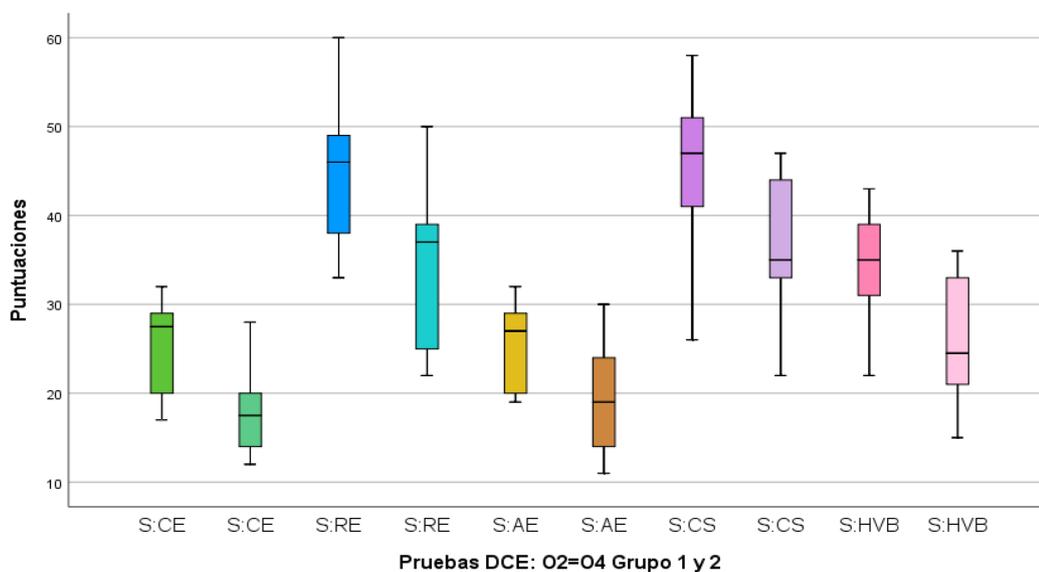


Gráfico 12. Análisis descriptivos de los resultados de las dimensiones de competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 1 y 2 quienes recibieron y no la intervención.

Se observa en la posprueba del grupo 1 experimental que las medias oscilan entre 25,00 y 44,61 mientras que las medias del grupo 2 control oscilan entre 18,61 y 35,11 lo que indica, el incremento de puntajes, luego de la aplicación del programa de educación emocional; por lo tanto, se establece que existe diferencias significativas en los resultados de las dimensiones de competencias emocionales.

Tabla 25

Análisis descriptivos de los resultados de las competencias emocionales entre las prepruebas del grupo 1 y 2 quienes recibieron y no la intervención.

		Grupo 1 y 2					
		Entrada O₁	Entrada O₃				
		ICD 95%					
Muestras		Media	Inferior	Superior	Desviación	Mínimo	Máximo
Grupo 1 y 2	Entrada O ₁	135,33	120,01	150,66	30,81	90	188
	Entrada O ₃	132,39	116,08	148,69	32,79	87	182

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

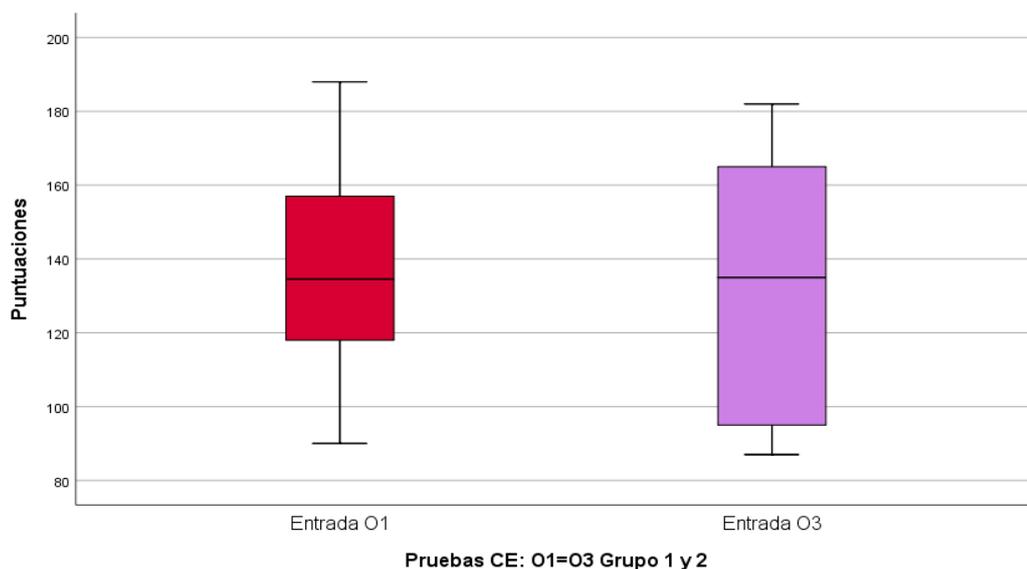


Gráfico 13. Análisis descriptivos de los resultados de las competencias emocionales entre las prepruebas del grupo 1 y 2 quienes recibieron y no la intervención.

Al comparar las puntuaciones de las medias, se observa en la preprueba una media de 135,33 en el grupo 1 experimental, con puntuación mínima de 90 y 188 máximo; y en la preprueba una media de 132,39 en el grupo 2 control, con puntuación mínima de 87 y 182 máximo; lo que significa, que no hay incremento en las puntuaciones de los estudiantes en ambos grupos de estudio, porque presentan ligeramente condiciones similares antes de la aplicación del programa de educación emocional; por lo tanto, se establece estadísticamente que no existe diferencias significativas en los resultados de las competencias emocionales.

Tabla 26

Análisis descriptivos de los resultados de las dimensiones de competencias emocionales entre las prepruebas del grupo 1 y 2 quienes recibieron y no la intervención.

		Grupo 1 y 2					
		Entrada O ₁		Entrada O ₃			
		ICD 95%					
Muestras	Grupo 1 y 2	Media	Inferior	Superior	Desviación	Mínimo	Máximo
Entrada CE	O ₁	19,44	16,96	21,93	5,00	12	28
Entrada CE	O ₃	18,06	15,51	20,60	5,12	11	28
Entrada RE	O ₁	34,33	30,00	38,67	8,71	16	49
Entrada RE	O ₃	34,78	30,10	39,45	9,40	22	50
Entrada AE	O ₁	19,50	17,37	21,63	4,27	13	27
Entrada AE	O ₃	19,06	16,35	21,76	5,44	11	30
Entrada CS	O ₁	35,17	30,99	39,34	8,40	22	48
Entrada CS	O ₃	34,83	30,75	38,92	8,21	22	47
Entrada HVB	O ₁	26,89	23,57	30,20	6,67	16	36
Entrada HVB	O ₃	25,67	22,13	29,20	7,11	16	36

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

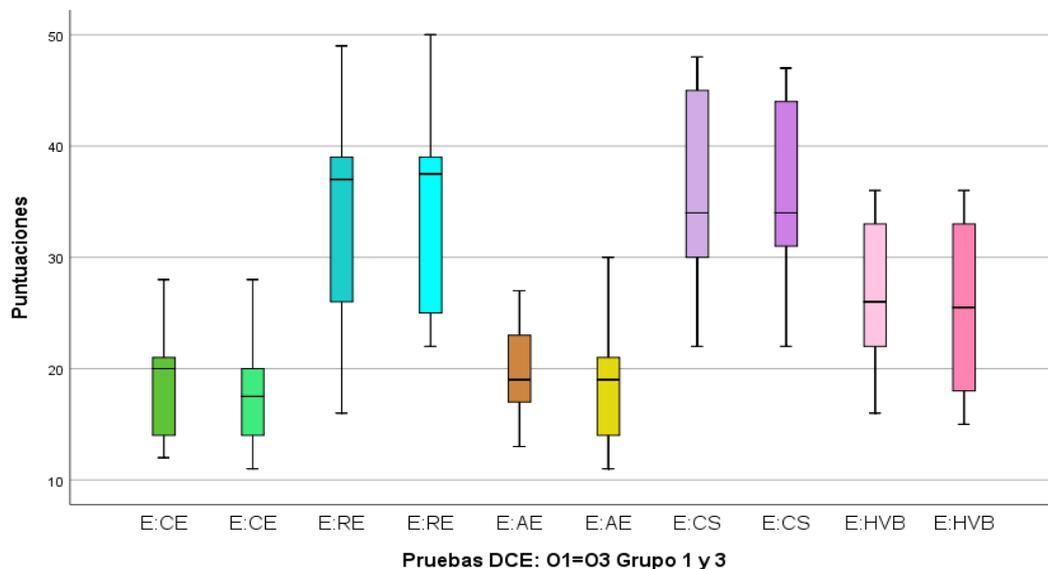


Gráfico 14. Análisis descriptivos de los resultados de las dimensiones de competencias emocionales entre las prepruebas del grupo 1 y 2 quienes recibieron y no la intervención.

Se observa en la preprueba del grupo 1 experimental que las medias oscilan entre 19,44 y 35,17 y las medias del grupo 2 control oscilan entre 18,06 y 34,83 lo que indica, que no hay incremento de puntajes en ambos grupos; porque presentan condiciones similares antes de la intervención; por lo tanto, se establece que no existe diferencias significativas en las dimensiones de competencias emocionales.

Tabla 27

Análisis descriptivos de los resultados de las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 3 y 4 quienes recibieron y no la intervención.

		Grupo 3 y 4					
		Salida O₅			Salida O₆		
		ICD 95%					
Muestras		Media	Inferior	Superior	Desviación	Mínimo	Máximo
Grupo 3 y 4	Salida O ₅	182,33	167,72	196,94	29,38	129	224
	Salida O ₆	135,78	120,07	151,49	31,59	87	183

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

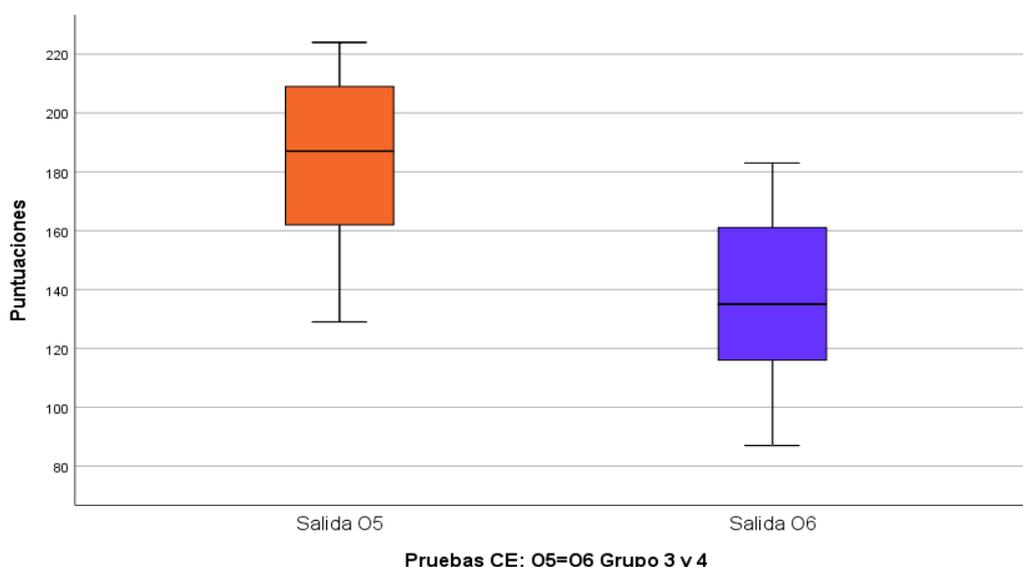


Gráfico 15. Análisis descriptivos de los resultados de las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 3 y 4 quienes no recibieron y no la intervención.

Al comparar las puntuaciones de las medias, se observa en el posprueba una media de 182,33 en el grupo 3, con puntuación mínima de 129 y 224 máximo; y en la posprueba una media de 135,78 en el grupo 4, con puntuación mínima de 87 y 183 máximo; lo que significa, el incremento de las puntuaciones de los estudiantes en el grupo 3 experimental, luego de la aplicación del programa de educación emocional en el posprueba con respecto a los puntajes menores de la posprueba del grupo 4 control, que no recibieron intervención; por lo tanto, se establece que existe diferencias significativas en los resultados de las competencias emocionales.

Tabla 28

Análisis descriptivos de los resultados de las dimensiones de competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 3 y 4 quienes recibieron y no la intervención.

		Grupo 3 y 4				
		Salida O ₅	Salida O ₆			
		ICD 95%				
Muestras		Media	Inferior	Superior	Desviación	Mínimo Máximo
Grupo 3 y 4	Salida CE O ₅	27,50	24,88	30,12	5,27	18 5
	Salida CE O ₆	19,44	16,94	21,95	5,03	11 27
	Salida RE O ₅	47,61	43,22	52,01	8,84	33 62
	Salida RE O ₆	34,94	30,26	39,63	9,42	22 51
	Salida AE O ₅	26,72	24,58	28,86	4,31	20 32
	Salida AE O ₆	19,72	17,30	17,30	4,87	11 28
	Salida CS O ₅	45,17	41,50	48,84	7,38	31 55
	Salida CS O ₆	34,50	30,67	38,33	7,71	21 46
	Salida HVB O ₅	35,33	32,30	38,37	6,11	24 44
	Salida HVB O ₆	27,17	23,79	30,54	6,78	14 36

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

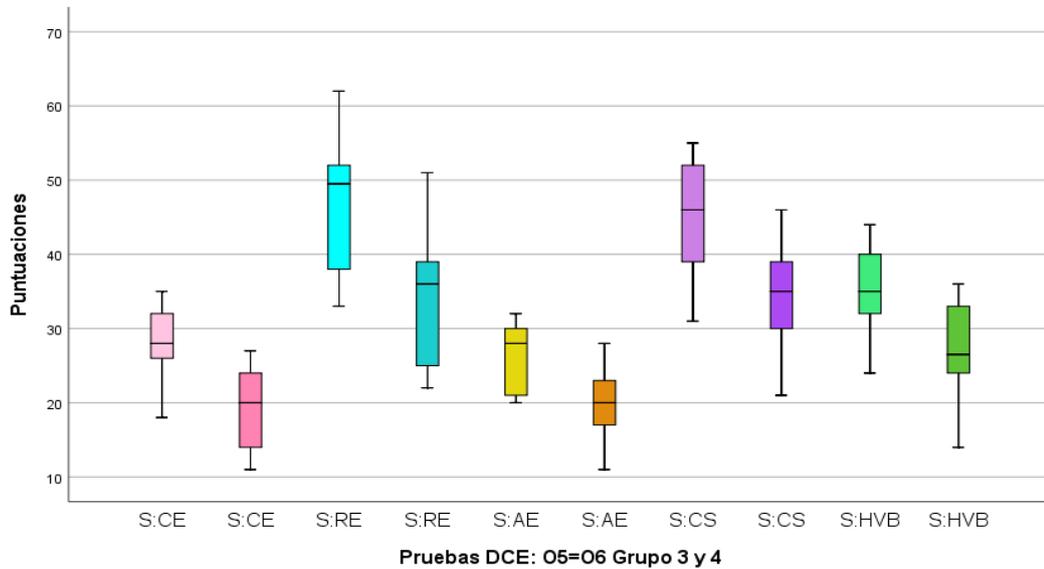


Gráfico 16. Análisis descriptivos de los resultados de las dimensiones de competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 3 y 4 quienes recibieron y no la intervención.

Se observa en la posprueba del grupo 3 que las medias oscilan entre 27,50 y 47,61 mientras que las medias del grupo 4 oscilan entre 19,44 y 34,94 lo que indica, el incremento de puntajes, luego de la intervención en el grupo 3 experimental, respecto al grupo 4 control; por lo tanto, se establece que existe diferencias significativas en los resultados de las dimensiones de competencias emocionales.

Tabla 29

Análisis descriptivos de los resultados de las competencias emocionales entre la preprueba del grupo 2 y la posprueba del grupo 4 quienes no recibieron intervención.

		Grupo 2 y 4					
		Entrada O₃			Salida O₆		
		ICD 95%					
	Muestras	Media	Inferior	Superior	Desviación	Mínimo	Máximo
Grupo 2 y 4	Entrada O ₃	132,39	116,08	148,69	29,38	87	182
	Salida O ₆	135,78	120,07	151,49	31,59	87	183

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

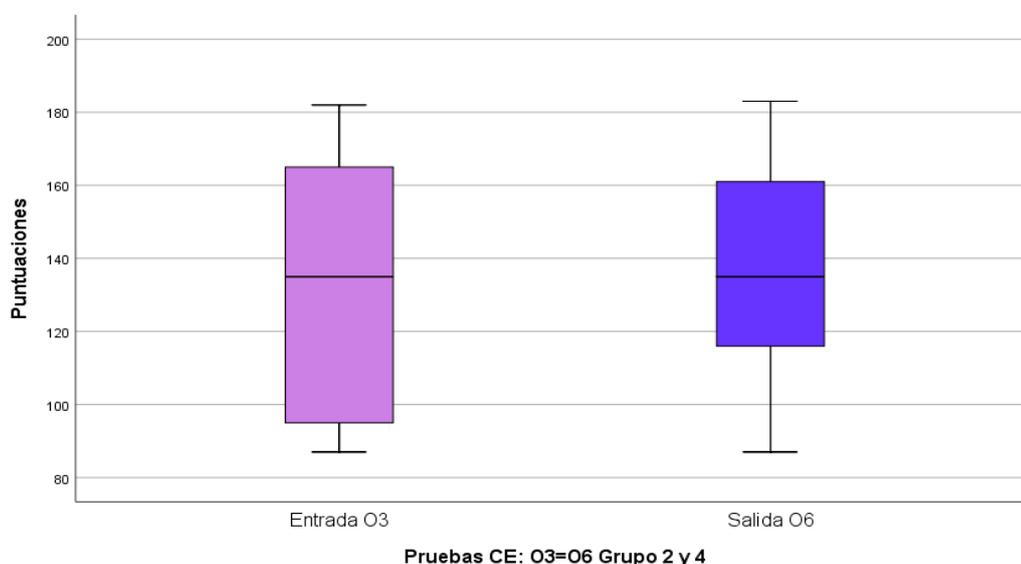


Gráfico 17. Análisis descriptivos de los resultados de las competencias emocionales entre la preprueba del grupo 2 y la posprueba del grupo 4 quienes no recibieron intervención.

Al comparar las puntuaciones de las medias, se observa en la preprueba una media de 132,39 en el grupo 2 control; con puntuación mínima de 87 y 182 máxima; y en la posprueba una media de 135,78 en el grupo 4 control con puntuación mínima de 87 y 183 máximo; lo que significa, que no hay incremento de las puntuaciones en ambos grupos, porque no recibieron intervención; por tanto, se establece estadísticamente que no existe diferencias significativas y no hubo ningún factor externo que generó distorsión en los resultados de competencias emocionales entre la preprueba grupo 2 y posprueba grupo 4 ambos grupos controles de estudio.

Tabla 30

Análisis descriptivos de los resultados de las dimensiones de competencias emocionales entre preprueba del grupo 2 y la posprueba grupo 4 quienes no recibieron intervención.

		Grupo 2 y 4				
		Entrada O ₃	Salida O ₆			
		ICD 95%				
Muestras	Grupo 2 y 4	Media	Inferior	Superior	Desviación	Mínimo Máximo
Entrada CE O ₃		18,06	15,51	20,60	5,12	11 28
Salida CE O ₆		19,44	16,94	21,95	5,03	11 27
Entrada RE O ₃		34,78	30,10	39,45	9,40	22 50
Salida RE O ₆		34,94	30,26	39,63	9,42	22 51
Entrada AE O ₃		19,06	16,35	21,76	5,44	11 30
Salida AE O ₆		19,72	17,30	17,30	4,87	11 28
Entrada CS O ₃		34,83	30,75	38,92	8,21	22 47
Salida CS O ₆		34,50	30,67	38,33	7,71	21 46
Entrada HVB O ₃		25,67	22,13	29,20	7,11	15 36
Salida HVB O ₆		27,17	23,79	30,54	6,78	14 36

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

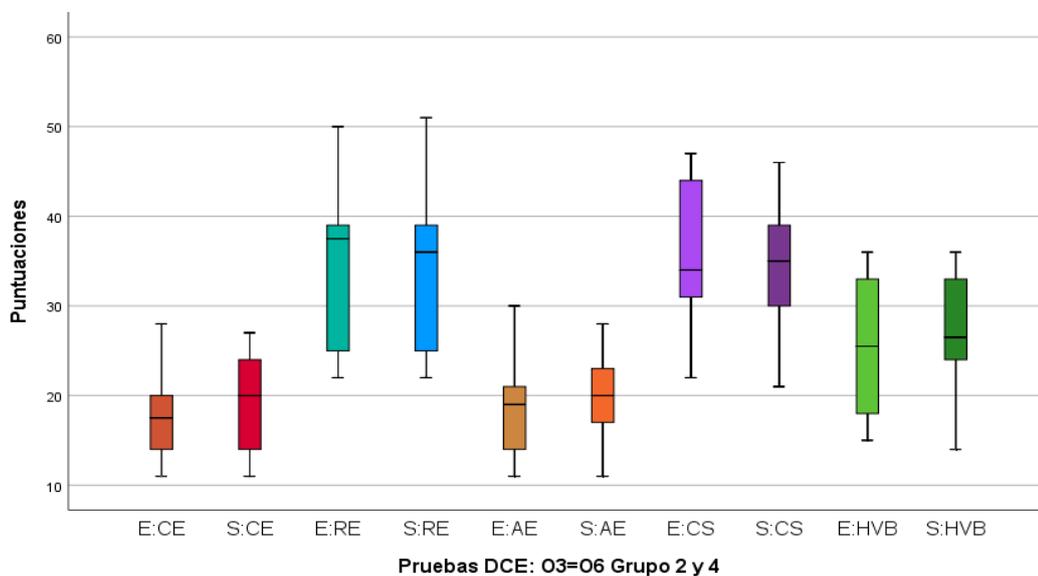


Gráfico 18. Análisis descriptivos de los resultados de las dimensiones de competencias emocionales entre la preprueba grupo 2 y la posprueba grupo 4 quienes no recibieron intervención.

Se observa en la preprueba del grupo 2 control en CE una media de 18,06 con puntajes de 11 a 28 y en la posprueba del grupo 4 control una media de 19,44 con puntajes de 11 a 27 respectivamente; lo que indica, que no hay incremento de puntajes en ambos grupos; por tanto, se establece que no existe diferencias ni hubo ningún factor externo que generó distorsión en los resultados en las dimensiones de competencias emocionales.

Tabla 31

Análisis descriptivos de los resultados de las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 1 y 3 quienes recibieron intervención.

		Grupo 1 y 3					
		Salida O₂			Salida O₅		
		ICD 95%					
Muestras		Media	Inferior	Superior	Desviación	Mínimo	Máximo
Grupo 1 y 3	Salida O ₂	173,89	160,20	187,58	27,53	122	209
	Salida O ₅	182,33	167,72	196,94	29,38	129	224

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

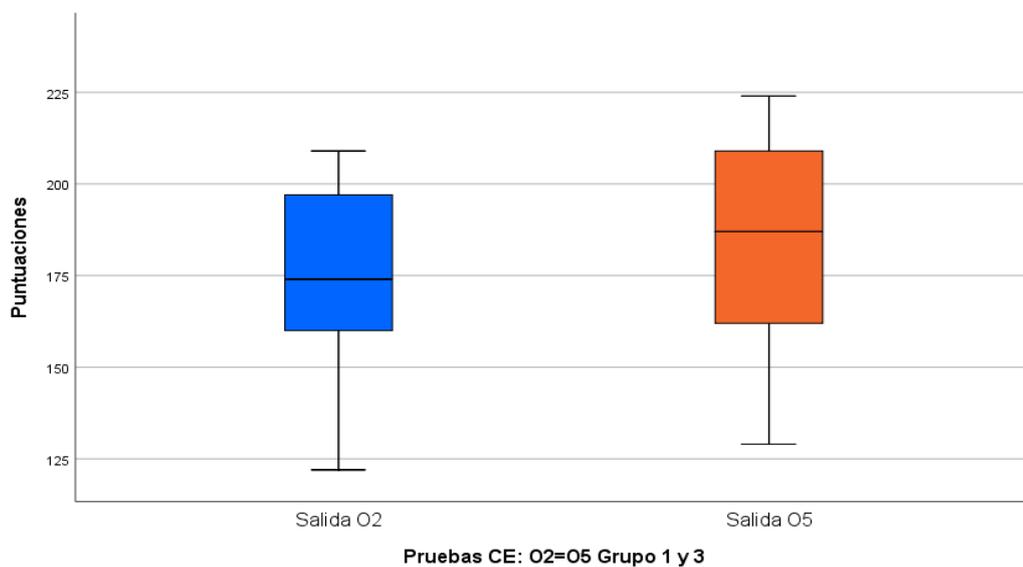


Gráfico 19. Análisis descriptivos de los resultados de las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 1 y 3 quienes recibieron intervención.

Al comparar las puntuaciones de las medias, se observa en el posprueba una media de 173,89 en el grupo 1, con puntuación mínima de 122 y 209 máximo; y en la posprueba una media de 182,33 en el grupo 3, con puntuación mínima de 129 y 224 máximo; lo que indica, un ligero incremento de las puntuaciones entre los estudiantes de educación y psicología, pero no significativos estadísticamente en ambos grupos de experimento, luego de la aplicación del programa de educación emocional en el posprueba; por lo tanto, se establece que no existe diferencias significativas en los resultados de las competencias emocionales.

Tabla 32

Análisis descriptivos de los resultados de las dimensiones de competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 1 y 3 quienes recibieron intervención.

		Grupo 1 y 3					
		Salida O₂			Salida O₅		
		ICD 95%					
Muestras		Media	Inferior	Superior	Desviación	Mínimo	Máximo
Grupo 1 y 3	Salida CE O ₂	25,00	22,55	27,45	4,92	17	32
	Salida CE O ₅	27,50	24,88	30,12	5,27	18	35
	Salida RE O ₂	44,28	40,49	48,07	7,62	33	60
	Salida RE O ₅	47,61	43,22	52,01	8,84	33	62
	Salida AE O ₂	25,83	23,76	27,90	4,16	19	32
	Salida AE O ₅	26,72	24,58	28,86	4,31	20	32
	Salida CS O ₂	44,61	40,08	49,14	9,10	26	58
	Salida CS O ₅	45,17	41,50	48,84	7,38	31	55
	Salida HVB O ₂	34,17	30,99	37,34	6,38	22	43
	Salida HVB O ₅	35,33	32,30	38,37	6,11	24	44

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

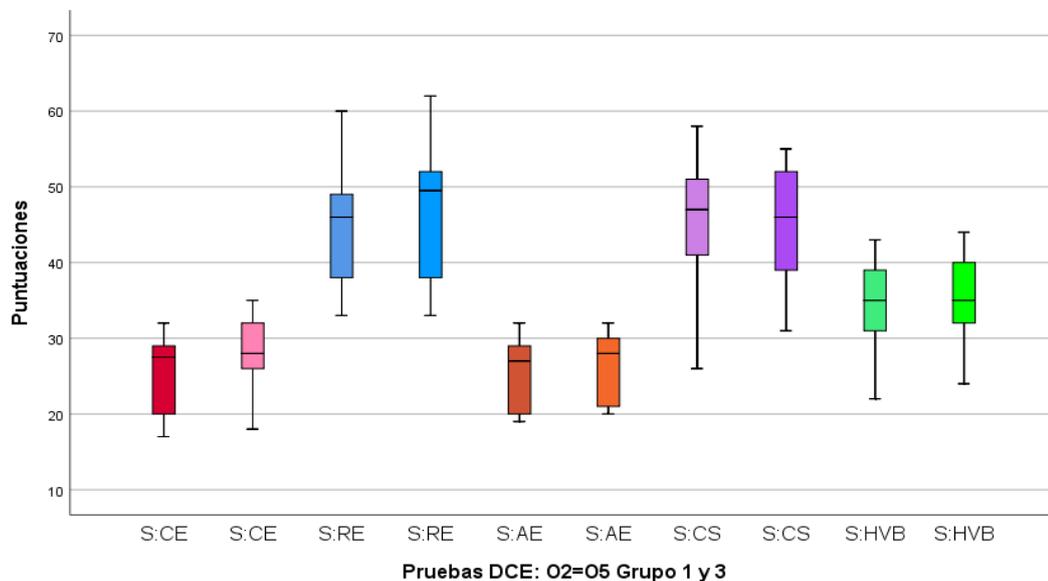


Gráfico 20. Análisis descriptivos de los resultados de las dimensiones de competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 1 y 3 quienes recibieron intervención.

Se observa en la posprueba del grupo 1 experimental en RE una media de 44,28 con puntajes de 33 a 60 y en la posprueba del grupo 3 experimental una media de 47,61 con puntajes de 33 a 62 respectivamente; lo que indica, que hay un mínimo incremento de puntajes en ambos grupos de experimento; por tanto, se establece estadísticamente que no existe diferencias en los resultados en las dimensiones de competencias emocionales.

Tabla 33

Análisis descriptivos de los resultados de las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 2 y 4 quienes no recibieron intervención.

		Grupo 2 y 4					
		Salida O₄					Salida O₆
		ICD 95%					
	Muestras	Media	Inferior	Superior	Desviación	Mínimo	Máximo
Grupo 2 y 4	Salida O ₄	133,72	117,95	117,95	31,71	87	182
	Salida O ₆	135,78	120,07	151,49	31,59	87	183

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

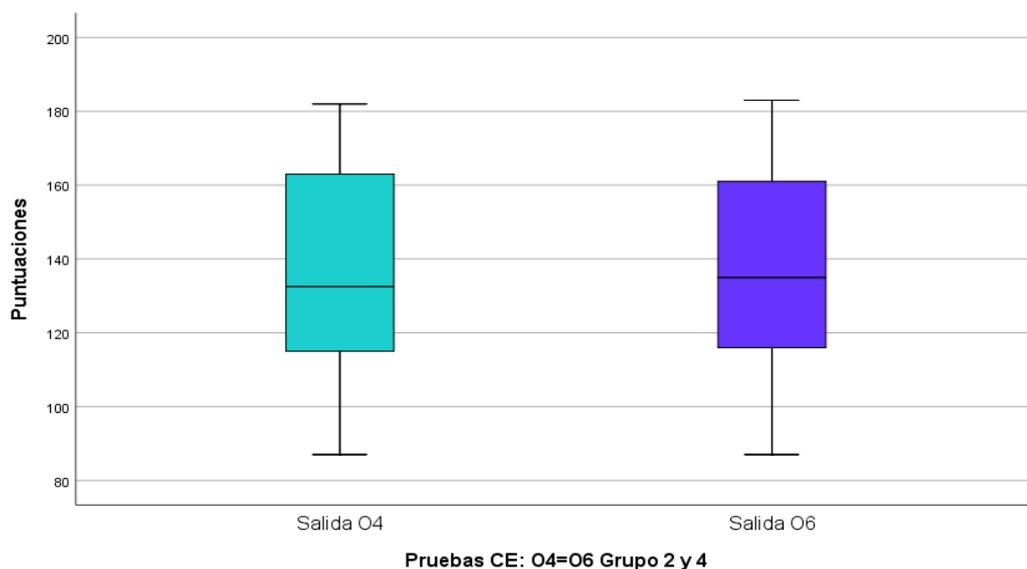


Gráfico 21. Análisis descriptivos de los resultados de las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 2 y 4 quienes no recibieron intervención.

Al comparar las puntuaciones de las medias, se observa en la posprueba una media de 133,72 en el grupo 2 control; con puntuación mínima de 87 y 182 máxima; y en la posprueba una media de 135,78 en el grupo 4 control con puntuación mínima de 87 y 183 máximo; lo que significa, que no hay incremento de las puntuaciones en ambos grupos, porque no recibieron intervención; por lo tanto, se establece estadísticamente que no existe diferencias significativas ni la prueba previa a afectado el comportamiento en los resultados de competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 2 y 4 ambos grupos controles de estudio.

Tabla 34

Análisis descriptivos de los resultados de las dimensiones de competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 2 y 4 quienes no recibieron intervención.

		Grupo 2 y 4					
		Salida O ₄	Salida O ₆				
		ICD 95%					
Muestras		Media	Inferior	Superior	Desviación	Mínimo	Máximo
Grupo 2 y 4	Salida CE O ₄	18,61	15,94	21,29	5,38	12	28
	Salida CE O ₆	19,44	16,94	21,95	5,03	11	27
	Salida RE O ₄	34,44	29,74	39,15	9,46	22	50
	Salida RE O ₆	34,94	30,26	39,63	9,42	22	51
	Salida AE O ₄	19,56	16,93	22,18	5,27	11	30
	Salida AE O ₆	19,72	17,30	22,15	4,87	11	28
	Salida CS O ₄	35,11	31,07	39,15	8,12	22	47
	Salida CS O ₆	34,50	30,67	38,33	7,71	21	46
	Salida HVB O ₄	26,00	22,54	29,46	6,74	15	36
	Salida HVB O ₆	27,17	23,79	30,54	6,78	14	36

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

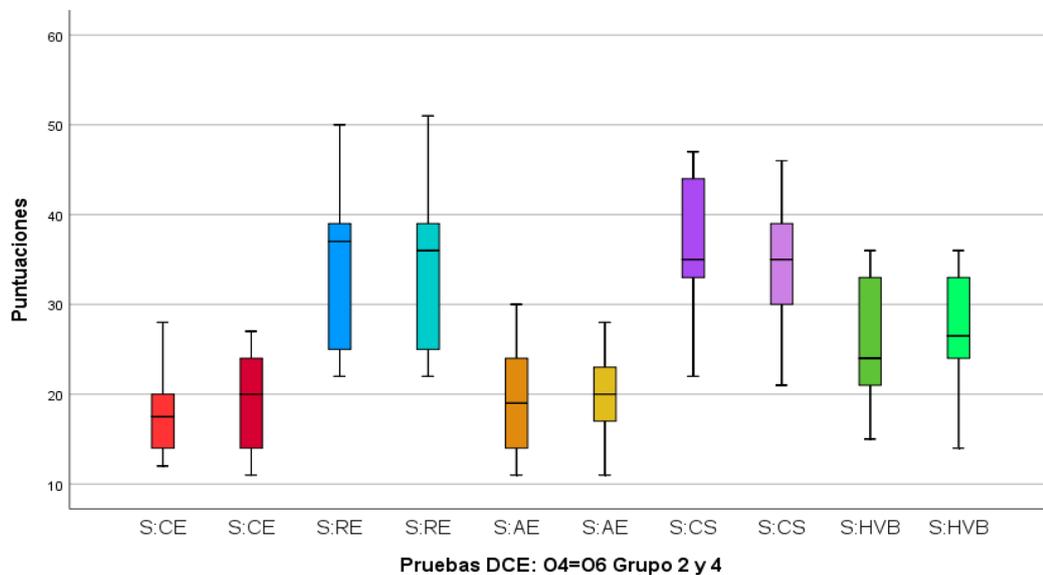


Gráfico 22. Análisis descriptivos de los resultados de las dimensiones de competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 2 y 4 quienes no recibieron intervención.

Se observa en la posprueba del grupo 2 control en AE una media de 19,59 con puntajes de 11 a 30 y en la posprueba del grupo 4 control una media de 19,72 con puntajes de 11 A 28 respectivamente; lo que indica, que no hay incremento de puntajes en ambos grupos de control; por tanto, se establece estadísticamente que no existe diferencias ni la prueba previa a afectado en los resultados en las dimensiones de competencias emocionales.

4.2. Contrastación de hipótesis

4.2.1. Prueba de normalidad y homogeneidad de varianza

Tabla 35

Prueba de normalidad y homogeneidad de varianza de los grupos de estudio

Grupo	Muestras	Prueba de normalidad			Prueba de homogeneidad de varianza		
		Test de Shapiro-Wilk			Test de Levene		
		Estadístico	gl	p	Estadístico	gl ₂	p
Grupo 1	Entrada O ₁	,942	18	,310	,023	34	,881
	Salida O ₂	,915	18	,105			
Grupo 2	Entrada O ₃	,915	18	,104	,101	34	,753
	Salida O ₄	,921	18	,136			
Grupo 1 y 2	Salida O ₂	,915	18	,105	,100	34	,754
	Salida O ₄	,921	18	,136			
Grupo 1 y 2	Entrada O ₁	,942	18	,310	,223	34	,640
	Entrada O ₃	,915	18	,104			
Grupo 3 y 4	Salida O ₅	,939	18	,282	,014	34	,905
	Salida O ₆	,928	18	,177			
Grupo 2 y 4	Entrada O ₃	,915	18	,104	,141	34	,710
	Salida O ₆	,928	18	,177			
Grupo 1 y 3	Salida O ₂	,915	18	,105	,188	34	,667
	Salida O ₅	,939	18	,282			
Grupo 2 y 4	Salida O ₄	,921	18	,136	,003	34	,953
	Salida O ₆	,928	18	,177			

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

Se eligió la evidencia de normalidad de Shapiro-Wilk, por tener dieciocho elementos de estudio; en consecuencia, los resultados de los factores emanan de reparto normal, conforme a los p valores de ,000 son mayores en los diferentes grupos de comparación; por lo tanto, se aplicó pruebas paramétrica de t de student para muestra relacionadas e independientes para demostrar el efecto de la intervención entre los grupos de estudio. Así mismo, el análisis de comparación de varianzas, bajo el test Levene; presentan p valores no significativos; por lo que, se asume que las varianzas de los puntajes de los grupos de estudio son homogéneos.

4.2.2. Prueba de hipótesis general

Hi: El programa de educación emocional produce efecto significativo en las competencias emocionales de los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019

Hi: El programa de educación emocional no produce efecto significativo en las competencias emocionales de los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019

Tabla 36

Efectos significativos de los resultados de las competencias emocionales entre las posprueba de los 4 grupos quienes recibieron y no la intervención.

Grupo	Muestras	Grupo 1, 2, 3 y 4				MC	F	p	1- β	d
		Salida O ₂	Salida O ₄	Salida O ₅	Salida O ₆					
		DM	DT	SW	TL					
		M	DE	p	p					
1	Salida O ₂	173,89	27,53	,105						
2	Salida O ₄	133,72	31,71	,136						
3	Salida O ₅	182,33	29,38	,282	,984	11507,72	12,699	,000	,858	,611
4	Salida O ₆	17835,	31,59	,177						

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

La significancia de $p= 0,000$ muestra que p es menor a $0,05$ en la prueba F de ANOVA con un factor para muestra independientes, con reporte normal y varianza homogénea; permite señalar que hay diferencias significativas; así mismo, en la prueba del tamaño de efecto $d=0,611$ muestra un valor mayor a $0,40$ lo que permiten indicar que existe efecto significativo alto; por ello, se desestima la hipótesis nula y se asume la hipótesis de estudio; es decir, existe diferencias significativos y efecto de tamaño alto en los resultados de las competencias emocionales entre las pospruebas entre los cuatro grupos de estudio, quienes recibieron y no la intervención; por lo tanto, la educación emocional tuvo efecto significativo alto en las competencias emocionales en los estudiantes universitarios.

Tabla 37

Prueba Post hoc de los resultados de las competencias emocionales entre las posprueba de los 4 grupos quienes recibieron y no la intervención.

Grupo 1, 2, 3 y 4							
Comparaciones múltiples entre grupos							
						Intervalo confianza 95%	
	(I) Grupos	(J) Grupos	Diferencias medias (I-J)	Desv. error	P	Límite inferior	Límite superior
HSD Tukey	1	2	40,167*	10,034	,001	13,74	66,59
		3	-8,444	10,034	,834	-34,87	17,98
		4	38,111*	10,034	,002	11,68	64,54
	2	1	-40,167*	10,034	,001	-66,59	-13,74
		3	-48,611*	10,034	,000	-75,04	-22,18
		4	-2,056	10,034	,997	-28,48	24,37
	3	1	8,444	10,034	,834	-17,98	34,87
		2	48,611*	10,034	,000	22,18	75,04
		4	46,556*	10,034	,000	20,13	72,98
	4	1	-38,111*	10,034	,002	-64,54	-11,68
		2	2,056	10,034	,997	-24,37	28,48
		3	-46,556*	10,034	,000	-72,98	-20,13

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019) *Diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05

La prueba post hoc muestra que el grupo 1 experimental tiene diferencias significativas entre los grupos controles 2 y 4 con significancias de $p=0,001$ y $0,002$ menor a $0,05$ pero no existe diferencias con el grupo 3 experimental con $p=0,834$ mayor a $0,05$; se observa que el grupo 2 control tiene diferencias significativas entre los grupos experimentales 1 y 3 con significancias de $p=0,001$ y $0,000$ menor a $0,05$ pero no existe diferencias con el grupo 4 control con $p=0,997$ mayor a $0,05$; se percibe que el grupo 3 experimental tiene diferencias significativas entre los grupos controles 2 y 4 con significancias de $p=0,000$ menor a $0,05$ pero no existe diferencias con el grupo 1 experimental con $p=0,834$ mayor a $0,05$; se visualiza que el grupo 4 control tiene diferencias significativas entre los grupos experimentales 1 y 3 con significancias de $p=0,002$ y $0,000$ menor a $0,05$ pero no existe diferencias con el grupo 2 control con $p=0,997$ mayor a $0,05$; es decir, existe diferencias significativas entre grupos de experimento y controles; por lo tanto, produce efecto en los resultados de pospruebas en las competencias emocionales.

Tabla 38

Efecto de interacción del programa frente a la aplicación de la preprueba en los resultados de las competencias emocionales

Prueba de efectos inter-sujetos								
Grupo 1, 2, 3 y 4								
Fuente variación	Suma de cuadrados Tipo III	gl	Media cuadrática	F	p	Eta C ²	1- β	d
Modelo corregido	34523,153	3	11507,718	12,699	,000	,359		
Intersección	1761877,347	1	1761877,347	1944,282	,000	,966		
Preprueba	496,125	1	496,125	,547	,462	,008	,577	,089
Programa EE	33843,347	1	33843,347	37,347	,000	,355	,997	,741
Preprueba * Programa EE	183,681	1	183,681	,203	,654	,003	,006	,054
Error	61620,500	68	906,184					
Total	1858021,000	72						
Total corregido	96143,653	71						

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019) a. R al cuadrado = ,359 (R al cuadrado ajustada = ,331)
b. Se ha calculado utilizando alpha = ,05

Se observa que el factor preprueba presenta un $p=0,462$, mayor al nivel de significancia 0,05, con tamaño de efecto $d=0,089$ menor al valor 0,40; es decir, los rangos de la prueba generan iguales resultados; por lo tanto, la aplicación de la preprueba no genera efecto en los resultados de las competencias emocionales.

Con respecto al factor programa de intervención, se observa un $p=0,000$ menor al nivel de significancia 0,05, con tamaño de efecto $d=0,741$ mayor al valor 0,40 para la prueba de ANOVA factorial; es decir, que los rangos del programa de intervención generan diferentes resultados en las competencias emocionales de los estudiantes; por lo tanto, la aplicación del programa de educación emocional genera un efecto superior sobre los resultados de las competencias emocionales.

Por otro lado, se observa el efecto de interacción entre preprueba y programa muestra un $p=0,654$, mayor al nivel de significancia 0,05, con tamaño de efecto $d=0,054$ menor al valor 0,40; es decir la interacción de la preprueba con el programa de intervención generan iguales resultados en las competencias emocionales; por lo tanto, no existe efecto conjunto sobre los resultados de competencias emocionales.

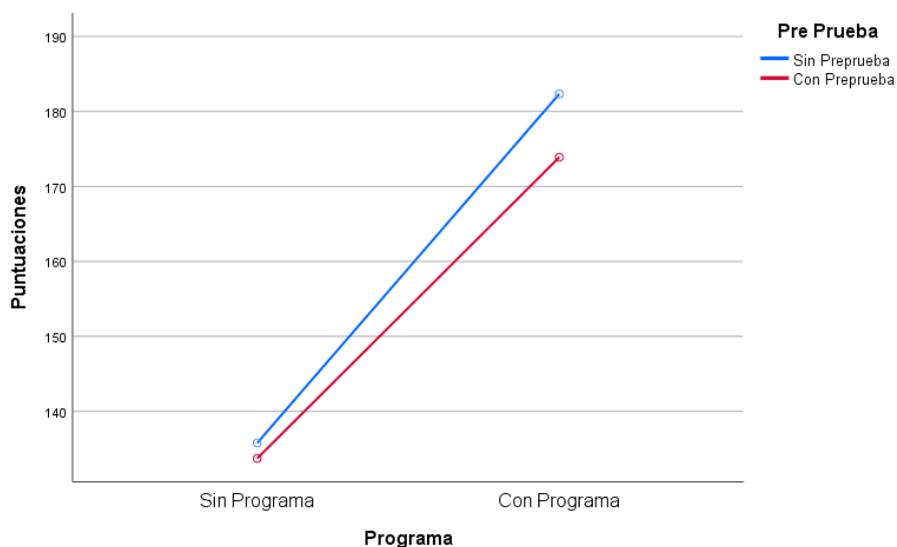


Gráfico 23. Efecto de interacción del programa de intervención en relación con la preprueba.

En los gráficos se muestra el comportamiento del efecto positivo de interacción del programa con la preprueba; donde los puntajes promedio tienden a aumentar con la aplicación del programa de intervención y este efecto aplica equitativamente en los puntajes promedios ya sea con o sin la aplicación de la preprueba en los puntajes.

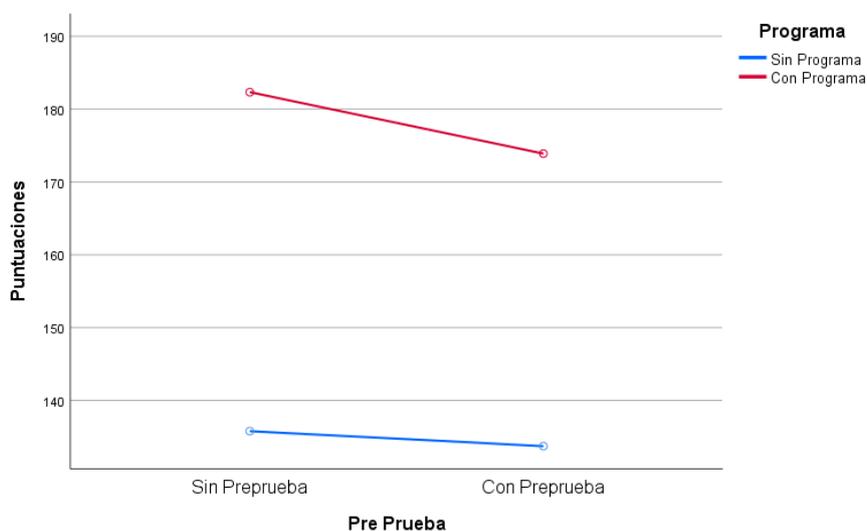


Gráfico 24. Efecto de interacción de la preprueba en relación con el programa de intervención.

La prueba ANOVA de un factor y con dos factores, confirman la hipótesis general del estudio; es decir, se demuestra que el programa de educación emocional produce efecto significativo alto en las competencias emocionales en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui Moquegua-Ilo.

4.2.2. Pruebas de hipótesis específicas

Primera hipótesis específica

Hi: Existe efecto significativo en las competencias emocionales entre la preprueba y posprueba del grupo 1, quienes recibieron intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019

Ho: No existe efecto significativo en las competencias emocionales entre la preprueba y posprueba del grupo 1, quienes recibieron intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019

Tabla 39

Efectos significativos de los resultados de las competencias emocionales entre la preprueba y posprueba del grupo 1 quienes recibieron intervención.

		Grupo 1							
		Entrada O ₁		Salida O ₂					
		DM	DT	SW	TL				
Muestras		M	DE	p	p	t	p	1- β	d
Grupo 1	Entrada O ₁	135,33	30,81	,310	,881	-8,200	,000	,957	1,327
	Salida O ₂	173,89	27,53	,105					

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

La significancia de $p=0,000$ muestra que p es menor a $0,05$ en la prueba t de Student para muestras relacionadas, con reporte normal y varianza homogénea; permite señalar que hay diferencias significativas; así mismo, en la prueba del tamaño de efecto $d=1,327$ muestra un valor mayor a $0,80$ lo que permiten indicar que existe efecto significativo alto; por ello, se desestima la hipótesis nula y se asume la hipótesis de estudio; es decir, existe efecto significativo alto en los resultados $O_1=O_2$ de las competencias emocionales entre la preprueba y posprueba del grupo 1, quienes recibieron intervención; por lo tanto, la educación emocional tuvo efecto significativo alto en las competencias emocionales en los estudiantes universitarios.

Tabla 40

Efectos significativos en los resultados de las dimensiones de competencias emocionales entre la preprueba y posprueba del grupo 1 quienes recibieron intervención.

		Grupo 1							
		Entrada O ₁		Salida O ₂					
		DM	DT	SW	TL				
Muestras		M	DE	p	p	T* W**	p	1- β	d
Grupo 1	Entrada CE O ₁	19,44	5,00	,113					
	Salida CE O ₂	25,00	4,92	,037	,506	-3,571	,000**	,935	1,309
	Entrada RE O ₁	34,33	8,71	,156					
	Salida RE O ₂	44,28	7,62	,269	,748	-4,508	,000*	,956	1,324
	Entrada AE O ₁	19,50	4,27	,223					
	Salida AE O ₂	25,83	4,16	,013	,787	-3,423	,001**	,984	1,500
	Entrada CS O ₁	35,17	8,40	,168					
	Salida CS O ₂	44,61	9,10	,213	,782	-5,876	,000*	,772	1,053
	Entrada HVB O ₁	26,89	6,67	,139					
	Salida HVB O ₂	34,17	6,38	,331	,714	-7,282	,000*	,959	1,333

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

La significancia de $p=0,000$ muestra que p es menor a $0,05$ en la prueba t de Student para muestras relacionadas, con reporte normal y varianza homogénea; así como la prueba del tamaño de efecto $d=1,324$; $1,053$ y $1,333$ muestra un valor mayor a $0,80$ para las dimensiones de RE, CS y HVB; también, la significancia de $p=0,000$ y $0,001$ muestran que p es menor a $0,05$ en la prueba Wilcoxon sin reporte normal, pero con varianza homogénea; así como la prueba del tamaño de efecto $d=1,309$ y $1,500$ muestra un valor mayor a $0,80$ para las dimensiones de CE y AE; lo que permiten señalar que existe diferencias y efectos significativos altos en los resultados $O_1=O_2$ de las dimensiones de competencias emocionales entre la preprueba y posprueba del grupo 1, quienes recibieron intervención; por lo tanto, la educación emocional tuvo efecto significativo alto en las dimensiones de CE, RE, AE, CS y HVB de las competencias emocionales en los estudiantes universitarios.

Segunda hipótesis específica

Hi: Existe efecto significativo en las competencias emocionales entre la preprueba y posprueba del grupo 2, quienes no recibieron intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019

Ho: No existe efecto significativo en las competencias emocionales entre la preprueba y posprueba del grupo 2, quienes no recibieron intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019

Tabla 41

Efectos significativos de los resultados de las competencias emocionales entre la preprueba y posprueba del grupo 2 quienes no recibieron intervención.

		Grupo 2							
		Entrada O ₃		Salida O ₄					
Muestras		DM	DT	SW	TL	t	p	1- β	d
		M	DE	p	p				
Grupo 2	Entrada O ₃	132,39	32,79	,104					
	Salida O ₄	133,72	31,71	,136	,753	-,197	,846	,875	,032

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

La significancia de $p=0,846$ muestra que p es mayor a $0,05$ en la prueba t de Student para muestras relacionadas, con reporte normal y varianza homogénea; permite señalar que no hay diferencias significativas; así mismo, en la prueba del tamaño de efecto $d=0,032$ muestra un valor menor a $0,80$ lo que permite indicar que no existe efecto significativo; por ello, se desestima la hipótesis de estudio y se asume la hipótesis nula; es decir, no existe efecto significativo en los resultados $O_3=O_4$ de las competencias emocionales entre la preprueba y posprueba del grupo 2, quienes no recibieron intervención; por lo que, no hubo tratamiento de educación emocional en las competencias emocionales en los estudiantes universitarios.

Tabla 42

Efectos significativos en los resultados de las dimensiones de competencias emocionales entre la preprueba y posprueba del grupo 2 quienes no recibieron intervención.

		Grupo 2							
		Entrada O ₃		Salida O ₄					
		DM	DT	SW	TL				
Muestras		M	DE	p	p	T* W**	p	1- β	d
Grupo 2	Entrada CE O ₃	18,06	5,12	,069					
	Salida CE O ₄	18,61	5,38	,020	,714	-,281	,779**	,779	,000
	Entrada RE O ₃	34,78	9,40	,019					
	Salida RE O ₄	34,44	9,46	,027	,981	-,237	,813**	,813	,000
	Entrada AE O ₃	19,06	5,44	,522					
	Salida AE O ₄	19,56	5,27	,557	,920	-,448	,660*	,660	,000
	Entrada CS O ₃	34,83	8,21	,098					
	Salida CS O ₄	35,11	8,12	,064	,845	-,169	,868*	,949	,125
	Entrada HVB O ₃	25,67	7,11	,143					
	Salida HVB O ₄	26,00	6,54	,306	,632	-,213	,834*	,946	,152

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

La significancia de $p=0,660$; $0,868$ y $0,834$ muestran que p es mayor a $0,05$ en la prueba t de Student para muestras relacionadas, con reporte normal y varianza homogénea; así como la prueba del tamaño de efecto $d=0,000$; $0,125$ y $0,152$ muestra un valor menor a $0,80$ para las dimensiones de AE, CS y HVB; también, la significancia de $p=0,779$ y $0,813$ muestran que p es mayor a $0,05$ en la prueba Wilcoxon sin reporte normal, pero con varianza homogénea; así como la prueba del tamaño de efecto $d=0,000$ muestran un valor menor a $0,80$ para las dimensiones de CE y RE; lo que permiten señalar que no existe diferencias ni efectos significativos en los resultados $O_3=O_4$ de las dimensiones de competencias emocionales entre la preprueba y posprueba del grupo 2, quienes no recibieron intervención; por lo que, no hubo tratamiento de educación emocional en las dimensiones de CE, RE, AE, CS y HVB de las competencias emocionales en los estudiantes universitarios.

Tercera hipótesis específica

Hi: Existe efecto significativo en las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 1 y 2, quienes recibieron y no, la intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019

Ho: No existe efecto significativo en las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 1 y 2, quienes recibieron y no, la intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019

Tabla 43

Efectos significativos de los resultados de las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 1 y 2 quienes recibieron y no la intervención.

		Grupo 1 y 2				t	p	1- β	d
		Salida O ₂		Salida O ₄					
Muestras		DM	DT	SW	TL				
		M	DE	p	p				
Grupo 1 y 2	Salida O ₂	173,89	27,53	,105		4,058	,000	,694	1,376
	Salida O ₄	133,72	31,71	,136	,754				

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

La significancia de $p=0,000$ muestra que p es menor a $0,05$ en la prueba t de Student para muestras independientes, con reporte normal y varianza homogénea; permite señalar que hay diferencias significativas; así mismo, en la prueba del tamaño de efecto $d=1,376$ muestra un valor mayor a $0,80$ lo que permite indicar que existe efecto significativo alto; por ello, se desestima la hipótesis nula y se asume la hipótesis de estudio; es decir, existe efecto significativo alto en los resultados $O_2=O_4$ de las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 1 que recibe intervención y el grupo 2 que no recibe intervención; por lo tanto, la educación emocional tuvo efecto significativo alto en las competencias emocionales.

Tabla 44

Efectos significativos de los resultados de las dimensiones de competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 1 y 2 quienes recibieron y no la intervención.

		Grupo 1 y 2							
		Salida O ₂		Salida O ₄					
		DM	DT	SW	TL				
Muestras		M	DE	p	p	T* U**	p	1- β	d
Grupo 1 y 2	Salida CE O ₂	25,00	4,92	,037					
	Salida CE O ₄	18,61	5,38	,020	,912	-3,367	,001**	,805	1,546
	Salida RE O ₂	44,28	7,62	,269					
	Salida RE O ₄	34,44	9,46	,027	,355	-2,684	,007**	,768	1,240
	Salida AE O ₂	25,83	4,16	,013					
	Salida AE O ₄	19,56	5,27	,557	,417	-3,343	,001**	,606	1,325
	Salida CS O ₂	44,61	9,10	,213					
	Salida CS O ₄	35,11	8,12	,064	,536	3,304	,002*	,444	1,056
	Salida HVB O ₂	34,17	6,38	,331					
	Salida HVB O ₄	26,00	6,54	,306	,870	3,793	,001*	,652	1,333

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

La significancia de $p= 0,002$ y $0,001$ muestran que p es menor a $0,05$ en la prueba t de Student para muestras independientes, con reporte normal y varianza homogénea; así como la prueba del tamaño de efecto $d=1,056$ y $1,333$ muestran un valor mayor a $0,80$ para las dimensiones de CS y HVB; también, la significancia de $p= 0,001$ y $0,007$ muestran que p es menor a $0,05$ en la prueba U-Mann Whitney sin reporte normal, pero con varianza homogénea; así como la prueba del tamaño de efecto $d=1,546$; $1,240$ y $1,325$ muestran un valor mayor a $0,80$ para las dimensiones de CE, RE y AE; lo que permiten señalar que existe diferencias y efectos significativos altos en los resultados $O_3=O_4$ de las dimensiones de CE, RE, AE, CS y HVB entre las pospruebas del grupo 1 que recibe intervención y el grupo 2 que no recibe intervención; por lo tanto, la educación emocional tuvo efecto significativo alto en las competencias emocionales de los estudiantes.

Cuarta hipótesis específica

Hi: Existe efecto significativo en las competencias emocionales entre las prepruebas del grupo 1 y 2, quienes recibieron y no la intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019

Ho: No existe efecto significativo en las competencias emocionales entre las prepruebas del grupo 1 y 2, quienes recibieron y no la intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019

Tabla 45

Efectos significativos de los resultados de las competencias emocionales entre las prepruebas del grupo 1 y 2 quienes recibieron y no la intervención.

		Grupo 1 y 2				t	p	1- β	d
		Entrada O ₁		Entrada O ₃					
Muestras		DM	DT	SW	TL				
		M	DE	p	p				
Grupo 1 y 2	Entrada O ₁	135,33	30,81	,310	,640	,278	,783	,791	,096
	Entrada O ₃	132,39	32,79	,104					

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

La significancia de $p=0,783$ muestra que p es mayor a $0,05$ en la prueba t de Student para muestras independientes, con reporte normal y varianza homogénea; permite señalar que no hay diferencias significativas; así mismo, en la prueba del tamaño de efecto $d=0,096$ muestra un valor menor a $0,80$ lo que permite indicar que no existe efecto significativo; por ello, se desestima la hipótesis de estudio y se asume la hipótesis nula; es decir, no existe efecto significativo en los resultados $O_1=O_3$ de las competencias emocionales entre las prepruebas del grupo 1 que recibe intervención y el grupo 2 que no recibe intervención; por lo que, ambos grupos cumplen aleatorización y equivalencia para el tratamiento en educación emocional.

Tabla 46

Efectos significativos de los resultados de las dimensiones de competencias emocionales entre las prepruebas del grupo 1 y 2 quienes recibieron y no la intervención.

		Grupo 1 y 2							
		Entrada O ₁		Entrada O ₃					
		DM	DT	SW	TL				
Muestras		M	DE	p	p	T* U**	p	1- β	d
Grupo 1 y 2	Entrada CE O ₁	19,44	5,00	,113					
	Entrada CE O ₃	18,06	5,12	,069	,918	,824	,416*	,493	,200
	Entrada RE O ₁	34,33	8,71	,156					
	Entrada RE O ₃	34,78	9,40	,019	,573	-,096	,924**	,924	,000
	Entrada AE O ₁	19,50	4,27	,223					
	Entrada AE O ₃	19,06	5,44	,522	,292	,273	,787*	,787	,000
	Entrada CS O ₁	35,17	8,40	,168					
	Entrada CS O ₃	34,83	8,21	,098	,857	,120	,905*	,911	,125
	Entrada HVB O ₁	26,89	6,67	,139					
	Entrada HVB O ₃	25,67	7,11	,143	,770	,532	,598*	,635	,153

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

La significancia de $p=0,416$; $0,786$; $0,905$ y $0,598$ muestran que p es mayor a $0,05$ en la prueba t de Student para muestras independientes, con reporte normal y varianza homogénea; así como la prueba del tamaño de efecto $d=0,200$; $0,000$; $0,125$ y $0,153$ muestran un valor menor a $0,80$ para las dimensiones de CE, AE, CS y HVB; también, la significancia de $p=0,924$ muestra que p es mayor a $0,05$ en la prueba U-Mann Whitney sin reporte normal, pero con varianza homogénea; así como la prueba del tamaño de efecto $d=0,000$ muestra un valor menor a $0,80$ para la dimensión de RE; lo que permiten señalar que no existe diferencias ni efectos significativos en los resultados $O_3=O_4$ de las dimensiones de CE, RE, AE, CS y HVB entre las prepruebas del grupo 1 que recibe intervención y el grupo 2 que no recibe intervención; por lo que, ambos grupos inician en igualdad de condiciones con respecto a la percepción en las competencias emocionales de los estudiantes.

Quinta hipótesis específica

Hi: Existe efecto significativo en las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 3 y 4 quienes recibieron y no la intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019

Ho: No existe efecto significativo en las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 3 y 4 quienes recibieron y no la intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019

Tabla 47

Efectos significativos de los resultados de las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 3 y 4 quienes recibieron y no la intervención.

		Grupo 3 y 4							
		Salida O ₅		Salida O ₆					
		DM	DT	SW	TL				
Muestras		M	DE	p	p	t	p	1- β	d
Grupo 3 y 4	Salida O ₅	182,33	29,38	,282					
	Salida O ₆	135,78	31,59	,177	,905	4,578	,000	,848	1,565

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

La significancia de $p=0,000$ muestra que p es menor a $0,05$ en la prueba t de Student para muestras independientes, con reporte normal y varianza homogénea; permite señalar que hay diferencias significativas; así mismo, en la prueba del tamaño de efecto $d=1,565$ muestra un valor mayor a $0,80$ lo que permite indicar que existe efecto significativo alto; por ello, se desestima la hipótesis nula y se asume la hipótesis de estudio; es decir, existe efecto significativo alto en los resultados $O_5=O_6$ de las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 3 que recibe intervención y el grupo 4 que no recibe intervención; por lo tanto, la educación emocional tuvo efecto significativo alto en las competencias emocionales.

Tabla 48

Efectos significativos de los resultados de las dimensiones de competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 3 y 4 quienes recibieron y no la intervención.

		Grupo 3 y 4							
		Salida O ₅		Salida O ₆					
		DM	DT	SW	TL				
Muestras		M	DE	p	p	T* U**	p	1- β	d
	Salida CE O ₅	27,50	5,27	,076					
	Salida CE O ₆	19,44	5,03	,144	,923	4,689	,000*	,869	1,600
	Salida RE O ₅	47,61	8,84	,217					
	Salida RE O ₆	34,94	9,42	,161	,802	4,160	,000*	,821	1,526
Grupo 5 y 6	Salida AE O ₅	26,72	4,31	,019					
	Salida AE O ₆	19,72	4,87	,596	,929	-3,767	,000**	,919	1,750
	Salida CS O ₅	45,17	7,38	,248					
	Salida CS O ₆	34,50	7,71	,441	,917	4,240	,000*	,852	1,571
	Salida HVB O ₅	35,33	6,11	,387					
	Salida HVB O ₆	27,17	6,78	,233	,736	3,796	,001*	,652	1,333

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

La significancia de $p= 0,00$ y $0,001$ muestran que p es menor a $0,05$ en la prueba t de Student para muestras independientes, con reporte normal y varianza homogénea; así como la prueba del tamaño de efecto $d=1,600$; $1,526$; $1,750$ y $1,333$ muestran un valor mayor a $0,80$ para las dimensiones de CE, RE, CS y HVB; también, la significancia de $p= 0,000$ muestra que p es menor a $0,05$ en la prueba U-Mann Whitney sin reporte normal, pero con varianza homogénea; así como la prueba del tamaño de efecto $d=1,750$ muestra un valor mayor a $0,80$ para la dimensión de AE; lo que permiten señalar que hay existe diferencias y efectos significativos altos en los resultados $O_5=O_6$ de las dimensiones de CE, RE, AE, CS y HVB entre las pospruebas del grupo 3 que recibe intervención y el grupo 4 que no recibe intervención; por lo tanto, la aplicación de educación emocional genera efecto significativo alto en los componentes de competencias emocionales.

Sexta hipótesis específica

Hi: Existe efecto significativo en las competencias emocionales entre la preprueba del grupo 2 y posprueba del grupo 4 quienes no recibieron la intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019

Ho: No existe efecto significativo en las competencias emocionales entre preprueba del grupo 2 y posprueba del grupo 4 quienes no recibieron la intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019

Tabla 49

Efectos significativos de los resultados de las competencias emocionales entre la preprueba del grupo 2 y posprueba del grupo 4 quienes no recibieron la intervención.

		Grupo 2 y 4							
		Entrada O ₃		Salida O ₆					
		DM	DT	SW	TL				
Muestras		M	DE	p	p	t	p	1- β	d
Grupo 2 y 4	Entrada O ₃	132,39	32,79	,104					
	Salida O ₆	135,78	31,59	,177	,710	-,316	,754	,763	,095

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

La significancia de $p=0,754$ muestra que p es mayor a $0,05$ en la prueba t de Student para muestras independientes, con reporte normal y varianza homogénea; permite señalar que no hay diferencias significativas; así mismo, en la prueba del tamaño de efecto $d=0,095$ muestra un valor menor a $0,80$ lo que permite indicar que no existe efecto significativo; por ello, se desestima la hipótesis de estudio y se asume la hipótesis nula; es decir, no existe efecto significativo en los resultados $O_3=O_6$ de las competencias emocionales entre la preprueba del grupo 2 y la posprueba del grupo 4 quienes no recibieron intervención; por lo que, ningún factor externo causó distorsión en los resultados en el tratamiento en educación emocional.

Tabla 50

Efectos significativos de los resultados de las dimensiones de competencias emocionales entre la preprueba del grupo 2 y posprueba grupo 4 quienes no recibieron la intervención

		Grupo 2 y 4							
		Entrada O ₃		Salida O ₆					
		DM	DT	SW	TL				
Muestras		M	DE	p	p	T* U**	p	1- β	d
Grupo 2 y 4	Entrada CE O ₃	18,06	5,12	,069					
	Salida CE O ₆	19,44	5,03	,144	1,000	-,821	,417*	,494	,200
	Entrada RE O ₃	34,78	9,40	,019					
	Salida RE O ₆	34,94	9,42	,161	,898	-,159	,873**	,873	,000
	Entrada AE O ₃	19,06	5,44	,522					
	Salida AE O ₆	19,72	4,87	,596	,567	-,387	,701*	,701	,000
	Entrada CS O ₃	34,83	8,21	,098					
	Salida CS O ₆	34,50	7,71	,441	,818	,126	,901*	,901	,000
	Entrada HVB O ₃	25,67	7,11	,143					
	Salida HVB O ₆	27,17	6,78	,233	,635	-,647	,522*	,668	,306

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

La significancia de $p=0,417$; $0,701$; $0,901$ y $0,522$ muestran que p es mayor a $0,05$ en la prueba t de Student para muestras independientes, con reporte normal y varianza homogénea; así como la prueba del tamaño de efecto $d=0,200$; $0,000$ y $0,306$ muestran un valor mayor a $0,80$ para las dimensiones de CE, AE, CS y HVB; también, la significancia de $p=0,873$ muestra que p es mayor a $0,05$ en la prueba U-Mann Whitney sin reporte normal, pero con varianza homogénea; así como la prueba del tamaño de efecto $d=0,000$ muestra un valor menor a $0,80$ para la dimensión de RE; lo que permiten señalar que no existe diferencias ni efectos significativos en los resultados $O_3=O_6$ de las dimensiones de CE, RE, AE, CS y HVB entre la preprueba del grupo 2 y posprueba del grupo 4 quienes no recibieron intervención; por lo que, ningún factor externo causó distorsión en los resultados en el tratamiento en los componentes de competencias emocionales.

Séptima hipótesis específica

Hi: Existe efecto significativo en las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 1 y 3 quienes recibieron intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019

Ho: No existe efecto significativo en las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 1 y 3 quienes recibieron intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019

Tabla 51

Efectos significativos de los resultados de las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 1 y 3 quienes recibieron la intervención

		Grupo 1 y 3				t	p	1- β	d
		Salida O ₂		Salida O ₅					
Muestras		DM	DT	SW	TL				
		M	DE	p	p				
Grupo 1 y 3	Salida O ₂	173,89	27,53	,105		-,890	,380	,565	,321
	Salida O ₅	182,33	29,38	,282	,667				

Fuente: Matriz de datos de la prueba (2019)

La significancia de $p=0,380$ muestra que p es mayor a $0,05$ en la prueba t de Student para muestras independientes, con reporte normal y varianza homogénea; permite señalar que no hay diferencias significativas; así mismo, en la prueba del tamaño de efecto $d=0,321$ muestra un valor menor a $0,80$ lo que permite indicar que no existe efecto significativo; por ello, se desestima la hipótesis de estudio y se asume la hipótesis nula; es decir, no existe efecto significativo en los resultados $O_2=O_5$ de las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 1 y 3 quienes recibieron intervención; por lo que, la prueba previa no ha tenido ningún efecto sobre el tratamiento en ambos grupo de experimento en educación emocional.

Tabla 52

Efectos significativos de los resultados de las dimensiones de competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 1 y 3 quienes recibieron la intervención

		Grupo 1 y 3							
		Salida O ₂		Salida O ₅					
		DM	DT	SW	TL				
Muestras		M	DE	p	p	T* U**	p	1- β	d
Grupo 1 y 3	Salida CE O ₂	25,00	4,92	,037					
	Salida CE O ₅	27,50	5,27	,076	,679	-1,229	,219**	,526	,441
	Salida RE O ₂	44,28	7,62	,269					
	Salida RE O ₅	47,61	8,84	,217	,591	-1,212	,234*	,507	,399
	Salida AE O ₂	25,83	4,16	,013					
	Salida AE O ₅	26,72	4,31	,019	,841	-1,021	,307**	,424	,250
	Salida CS O ₂	44,61	9,10	,213					
	Salida CS O ₅	45,17	7,38	,248	,526	-,201	,842*	,852	,124
	Salida HVB O ₂	34,17	6,38	,331					
	Salida HVB O ₅	35,33	6,11	,387	,817	-,560	,579*	,623	,166

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

La significancia de $p=0,234$; $0,842$ y $0,579$ muestran que p es mayor a $0,05$ en la prueba t de Student para muestras independientes, con reporte normal y varianza homogénea; así como la prueba del tamaño de efecto $d=0,399$; $0,124$ y $0,166$ muestran un valor menor a $0,80$ para las dimensiones de RE, CS y HVB; también, la significancia de $p=0,219$ y $0,307$ muestran que p es mayor a $0,05$ en la prueba U-Mann Whitney sin reporte normal, pero con varianza homogénea; así como la prueba del tamaño de efecto $d=0,441$ y $0,250$ muestran un valor menor a $0,80$ para las dimensiones de CE y AE; lo que permiten señalar que no existe diferencias ni efectos significativos en los resultados O₂=O₅ de las dimensiones de CE, RE, AE, CS y HVB entre las pospruebas del grupo 1 y 3 quienes recibieron intervención; por lo que, la prueba previa no ha tenido ningún efecto sobre el resultado del en ambos grupo experimentales en los componentes de competencias emocionales.

Octava hipótesis específica

Hi: Existe efecto significativo en las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 2 y 4 quienes no recibieron intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019

Ho: No existe efecto significativo en las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 2 y 4 quienes no recibieron intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019

Tabla 53

Efectos significativos de los resultados de las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 2 y 4 quienes no recibieron la intervención

		Grupo 2 y 4				t	p	1- β	d
		Salida O ₄		Salida O ₆					
Muestras		DM	DT	SW	TL				
		M	DE	p	p				
Grupo 2 y 4	Salida O ₄	133,72	31,71	,136		-,195	,847	,203	,064
	Salida O ₆	135,78	31,59	,177	,953				

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

La significancia de $p=0,847$ muestra que p es mayor a $0,05$ en la prueba t de Student para muestras independientes, con reporte normal y varianza homogénea; permite señalar que no hay diferencias significativas; así mismo, en la prueba del tamaño de efecto $d=0,064$ muestra un valor menor a $0,80$ lo que permite indicar que no existe efecto significativo; por ello, se desestima la hipótesis de estudio y se asume la hipótesis nula; es decir, no existe efecto significativo en los resultados $O_4=O_6$ de las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 2 y 4 quienes no recibieron intervención; por lo que, la prueba previa no ha afectado en los resultados del tratamiento en ambos grupos de control en educación emocional.

Tabla 54

Efectos significativos de los resultados de las dimensiones de competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 2 y 4 quienes no recibieron la intervención

		Grupo 2 y 4							
		Salida O ₄		Salida O ₆					
		DM	DT	SW	TL				
Muestras		M	DE	p	p	T* U**	p	1- β	d
Grupo 2 y 4	Salida CE O ₄	18,61	5,38	,020					
	Salida CE O ₆	19,44	5,03	,144	,708	-,766	,444**	,516	,200
	Salida RE O ₄	34,44	9,46	,027					
	Salida RE O ₆	34,94	9,42	,161	,917	-,111	,911**	,911	,000
	Salida AE O ₄	19,56	5,27	,557					
	Salida AE O ₆	19,72	4,87	,596	,628	-,099	,922*	,992	,000
	Salida CS O ₄	35,11	8,12	,064					
	Salida CS O ₆	34,50	7,71	,441	,982	,232	,818*	,831	,133
	Salida HVB O ₄	26,00	6,74	,306					
	Salida HVB O ₆	27,17	6,78	,233	,976	-,525	,603*	,645	,166

Nota: Matriz de datos de la prueba (2019)

La significancia de $p=0,922$; $0,818$ y $0,603$ muestran que p es mayor a $0,05$ en la prueba t de Student para muestras independientes, con reporte normal y varianza homogénea; así como la prueba del tamaño de efecto $d=0,000$ y $0,166$ muestran un valor menor a $0,80$ para las dimensiones de AE, CS y HVB; también, la significancia de $p=0,444$ y $0,911$ muestran que p es mayor a $0,05$ en la prueba U-Mann Whitney sin reporte normal, pero con varianza homogénea; así como la prueba del tamaño de efecto $d=0,200$ y $0,000$ muestran un valor menor a $0,80$ para las dimensiones de CE y RE; lo que permiten señalar que no existe diferencias ni efectos significativos en los resultados $O_4=O_6$ de las dimensiones de CE, RE, AE, CS y HVB entre las pospruebas del grupo 2 y 4 quienes no recibieron intervención; por lo que, la prueba previa no ha afectado en los resultados del tratamiento en ambos grupos de control en los componentes de competencias emocionales.

4.3. Discusión de los resultados

Con la perspectiva de sustentar la validez externa del programa de educación emocional, descartando la amenaza de invalidez interna mediante la sensibilización pretest, se ejecutó el procedimiento del diseño de cuatro grupos de Solomon; con el propósito de demostrar el efecto que produce el programa de educación emocional en las competencias emocionales de los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019.

En cuanto al objetivo general, los datos descriptivos e inferenciales hallados en este estudio muestran el valor de significancia $p = ,000$ menor a $,05$ según la prueba de ANOVA con un factor para muestra independientes, con tamaño de efecto $d = 0,611$ valor mayor a $0,40$; en las pospruebas de los 4 grupos de estudio con su respectiva prueba Post Hoc que comprueba las diferencias de los mismo; es decir, existe efecto significativo alto; por otro lado; la prueba de efectos intersujetos ANOVA factorial muestra para el factor preprueba $p = ,462$, mayor al nivel de significancia $0,05$, con tamaño de efecto $d = ,089$ menor al valor $,40$; es decir, los rangos de la prueba generan iguales resultados; por lo tanto, la aplicación de la preprueba no genera efecto en los resultados del tratamiento; respecto al factor programa de intervención, se muestra $p = ,000$ menor al nivel de significancia $0,05$, con tamaño de efecto $d = ,741$ mayor al valor $0,40$; es decir, que los rangos del programa de intervención generan diferentes resultados en las competencias emocionales; por lo tanto, la aplicación del programa de educación emocional genera un efecto superior sobre los resultados de las competencias emocionales; y para el efecto de interacción entre preprueba y programa muestra $p = ,654$ mayor al nivel de

significancia 0,05, con tamaño de efecto $d = ,054$ menor al valor 0,40; es decir la interacción de la preprueba con el programa de intervención generan iguales resultados; por lo tanto, no existe efecto conjunto sobre los resultados de competencias emocionales; por todo ello, se desestima la nulidad de la conjetura y se asume la conjetura de estudio; por lo tanto, se demuestra que el programa de educación emocional produce efecto significativo alto en las competencias emocionales de los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019; estos resultados corroborados por Bisquerra y Pérez, (2007) quienes en su estudio demuestran efecto significativo del paradigma de educación emocional con esquema pentagonal para el progreso de capacidades emotivas; así mismo, Bisquerra (2016) comprueba que, la educación emotiva previamente estructurado tiene efecto significativo en el avance de las emociones que incrementar la prosperidad individual y social; así también, Goleman (1996) quién afirma que la inteligencia emotiva es la habilidad para encausar el mensaje emotivo, que sirve para acomodar nuestro comportamiento y procesamiento mental, a una determinada condición o ambiente; en tal sentido, con los resultados encontrados se confirman que la educación emocional es un procedimiento formativo constante y continuo que optimiza las aptitudes emocionales para la prosperidad individual y social; así mismo, la competencia emotiva es la idoneidad para trasladar adecuadamente un cúmulo de conocimientos, aptitudes, destrezas y actitudes indispensables para materializar en labores diversas con un grado de calidad y eficacia en la existencia del individuo.

Con respecto al primer objetivo específico, los datos descriptivos e inferenciales hallados en este estudio muestran en las puntuaciones de las medias entre la

preprueba 135,33 y posprueba 173,89 con valor de significancia de $p = ,000$ menor a $,05$ según la prueba de *t* student para muestras relacionadas; con tamaño de efecto $d = 1,327$ valor mayor a $,80$; así mismo, para las dimensiones de RE, CS y HVB muestran significancia de $p = ,000$ menor a $,05$ en la prueba *t* student relacionadas; y tamaño de efecto $d = 1,324$; $1,053$ y $1,333$ valores mayores a $,80$; y para CE y AE con significancia de $p = ,000$ y $,001$ valores menores a $,05$ en la prueba Wilcoxon; y tamaño de efecto $d = 1,309$ y $1,500$ valores mayores a $,80$; lo que indica, que existe efecto significativo alto; porque el programa de educación emocional generó cambios en las competencias emocionales luego de la intervención; por ello, se desestima la nulidad de la conjetura y se asume la conjetura de estudio; por lo tanto, se comprueba que existe efecto significativo alto en las competencias emocionales en la preprueba y posprueba del grupo 1 experimental quienes recibieron intervención del programa de educación emocional; estos resultados refrendados por Pérez, Filella, Alegre, & Bisquerra (2012) quienes demuestran en su estudio un cambio significativo en la aptitud emocional, capacidades sociales, las habilidades de vida y prosperidad deben ser enseñadas, asimismo aprendidas; igualmente, Huemura (2019) quién determina el efecto del programa de educación emotiva que mejoró significativamente la inteligencia emotiva para favorecer en el progreso individual, académico y social; así también, Bisquerra (2005) quién comprueba el efecto de la educación emotiva en habilidades emocionales de futuros profesionales en tal sentido, se confirma que la educación emocional permite entender, expresar y regular de modo pertinente los fenómenos emotivos en la vida diaria.

Con respecto al segundo objetivo específico, los datos descriptivos e inferenciales hallados en este estudio muestran en las puntuaciones de las medias entre la

preprueba 132,39 y posprueba 133,72 con valor de significancia de $p = ,846$ mayor a $,05$ según la prueba de *t* student para muestras relacionadas; con tamaño de efecto $d = ,032$ valor menor a $,80$; así mismo, para las dimensiones de AE, CS y HVB muestran significancia de $p = ,660$; $,949$ y $,946$ valores mayores a $,05$ en la prueba *t* student relacionadas; y tamaño de efecto $d = ,000$; $,125$ y $,152$ valores menores a $,80$; y para CE y RE con significancia de $p = ,779$ y $,813$ mayores a $,05$ en la prueba Wilcoxon; y tamaño de efecto $d = ,000$ valores menores a $,80$; lo que indica, que no existe efecto significativo; porque no hubo intervención que genere cambios; por ello, se desestima la conjetura de estudio y se asume la nulidad de la conjetura; por lo tanto, se constata que no existe efecto significativo en las competencias emocionales en la preprueba y posprueba del grupo 2 control quienes no recibieron intervención del programa de educación emocional; estos resultados requieren considerar el estudio de Bisquerra (2000) y de Álvarez (2001) quienes plantean la relevancia de la educación emocional para otorgar respuestas a las necesidades en las situaciones vitales, sociales y educativas no atendidas adecuadamente por la educación; así también, a Vizconde (2016) quien establece que el uso del plan emotivo repercute en el producto académico en estudiantes; en tal sentido, con los resultados encontrados se ratifica la trascendencia de la educación emocional que ayude a enfrentar los desafíos laborales con mucha posibilidad de triunfo.

Con respecto al tercer objetivo específico, los datos descriptivos e inferenciales hallados en este estudio muestran en las puntuaciones de las medias entre el posprueba 173,89 con intervención y posprueba 133,72 sin intervención con valor de significancia de $p = ,000$ menor a $,05$ según la prueba de *t* student para muestras independientes; con tamaño de efecto $d = 1,376$ valor mayor a $,80$; así mismo, para

las dimensiones de CS y HVB muestran significancia de $p= ,002$ y $,001$ menor a $,05$ en la prueba t student independientes; y tamaño de efecto $d=1,056$ y $1,333$ valores mayores a $,80$; y para CE, RE y AE con significancia de $p= ,001$ y $,007$ menor a $,05$ en la prueba U-Mann Whitney; y tamaño de efecto $d=1,546$; $1,240$ y $1,325$ valores mayores a $,80$; lo que indica, que existe efecto significativo alto; porque se demuestra la eficacia del tratamiento y que el programa de educación emocional generó cambios en las competencias emocionales luego de la intervención; por ello, se desestima la nulidad de la conjetura y se asume la conjetura de estudio; por lo tanto, se determina que existe efecto significativo alto en las competencias emocionales en la prospruebas del grupo 1 experimental y grupo 2 control quienes recibieron y no la intervención del programa de educación emocional; estos resultados ratificados por Moraleda (2015) quién concretó el efecto del programa formativo de emotividad con distinciones estadísticamente significativas en las derivaciones del postest con valores elevados en el conjunto experimental sobre la agrupación control; además, Moscoso (2017) quién descubrió distinciones significativas en los puntajes; las revelaciones muestran que el equipo experimental mejoró de modo valioso su provecho académico como desenlace del beneficio del plan de inteligencia emotiva; así también, Bar-On (1997) quién caracteriza el conocimiento emotivo, como una variedad de capacidades, aptitudes y destrezas, para enfrentar de manera efectiva, exigencias naturales y presiones de la existencia; en tal sentido, se reafirma que la formación emotiva tiene elementos relacionados con educar a ser y educar a vivir como propósito de educación.

Con respecto al cuarto objetivo específico, los datos descriptivos e inferenciales hallados en este estudio muestran en las puntuaciones de las medias entre la

preprueba 135,33 y preprueba 132,39 con valor de significancia de $p = ,278$ mayor a $,05$ según la prueba de t student para muestras independientes; con tamaño de efecto $d = ,096$ valor menor a $,80$; así mismo, para las dimensiones de CE, AE, CS y HVB muestran significancia de $p = ,416; ,786; ,905$ y $,598$ mayores a $,05$ en la prueba t student independientes; y tamaño de efecto $d = ,200; ,000; ,125$ y $,153$ valores menores a $,80$; y para RE con significancia de $p = ,924$ mayor a $,05$ en la prueba U-Mann Whitney; y tamaño de efecto $d = ,000$ valor menor a $,80$; lo que indica, que no existe efecto significativo; porque el proceso de aleatorización y equivalencia fue eficaz; por ello, se desestima la conjetura de estudio y se asume la nulidad de la conjetura; por lo tanto, se establece que no existe efecto significativo en las competencias emocionales en las prepruebas del grupo 1 experimental y grupo 2 control quienes recibieron y no la intervención del programa de educación emocional; estos resultados requieren considerar los estudios de Abramovay (2005), Díaz (2005) y Perrenoud (2008) quienes demuestran que la ausencia de capacidades emocionales, obstruye la optimización de la calidad educacional, para la realización del aprendizaje y avance sólido de los alumnos y profesores; así también, Souto (2012) quien determinó que el desarrollo de competencias emotivas en la educación superior, juegan un rol fundamental y que existe la necesidad de añadir potencialidades emocionales en la integración laboral; en tal sentido, se certifica que la educación emotiva, debe ser uno de los propósitos en la vida cotidiana de las entidades educativas; debido a la importancia en la existencia.

Con respecto al quinto objetivo específico, los datos descriptivos e inferenciales hallados en este estudio muestran en las puntuaciones de las medias entre el posprueba 182,33 con intervención y posprueba 135,78 sin intervención con valor

de significancia de $p = ,000$ menor a $,05$ según la prueba de t student para muestras independientes; con tamaño de efecto $d = 1,565$ valor mayor a $,80$; así mismo, para las dimensiones de CE, RE, CS y HVB muestran significancias de $p = ,000$ y $,001$ menor a $,05$ en la prueba t student independientes; y tamaño de efecto $d = 1,600$; $1,526$; $1,750$ y $1,333$ valores mayores a $,80$; y para AE significancia de $p = ,000$ menor a $,05$ en la prueba U-Mann Whitney; y tamaño de efecto $d = 1,750$ valor mayor a $,80$; lo que indica, que existe efecto significativo alto; porque se demuestra que la prueba previa no influyó en los resultados del tratamiento; por lo que, el programa de educación emocional generó cambios en las competencias emocionales luego de la intervención; por ello, se desestima la nulidad de la conjetura y se asume la conjetura de estudio; por lo tanto, se establece que existe efecto significativo alto en las competencias emocionales en la propruebas del grupo 3 experimental y grupo 4 control quienes recibieron y no la intervención del programa de educación; estos resultados confirmados por Jaramillo (2018) quien comprobó el efecto significativo del programa de inteligencia emotiva en el progreso del aprendizaje relevante en el conjunto experimental mayor al conjunto control; así también, Gallardo (2017) quien demostró efectos significativos en las competencias emotivas de los futuros profesionales con una preparación adecuada a los requerimientos de su entorno laboral con responsabilidad respecto a su bienestar personal, social y profesional; en tal sentido, se refrenda que las competencias emotivas se unen, mediante la educación emotiva, que busca trabajar juntas durante el tiempo dedicado al avance vital de la identidad del individuo.

Con respecto al sexto objetivo específico, los datos descriptivos e inferenciales hallados en este estudio muestran en las puntuaciones de las medias entre el

preprueba 132,39 sin intervención y posprueba 135,78 sin intervención con valor de significancia de $p = ,754$ mayor a $,05$ según la prueba de t student para muestras independientes; con tamaño de efecto $d = ,095$ valor menor a $,80$; así mismo, para las dimensiones de CE, AE, CS y HVB muestran significancias de $p = ,417$; $,701$; $,901$ y $,522$ mayores a $,05$ en la prueba t student independientes; y tamaño de efecto $d = ,200$; $,000$ y $,306$ valores menores a $,80$; y para RE significancia de $p = ,875$ mayor a $,05$ en la prueba U-Mann Whitney; y tamaño de efecto $d = ,000$ valor mayor a $,80$; lo que indica, que no existe efecto significativo; porque ningún factor externo causó distorsión en los resultados del tratamiento; por ello, se desestima la conjetura de estudio y se asume la nulidad de la conjetura; por lo tanto, se constata que no existe efecto significativo en las competencias emocionales en las prepruebas del grupo 2 y 4 ambos grupos controles quienes no recibieron intervención del programa de educación emocional; estos resultados requieren considerar el estudio de Ibáñez (2015) quién validó que la ejecución del plan de formación emotiva con un esquema lógico y apropiado permitió modificar las actitudes respecto a las modos de convivencia; así también, Ponce (2016) quién evaluó el impacto de un programa de intervención basado en el progreso del intelecto emocional detectando diferencias en los conjuntos de estudios; así mismo, Álvarez (2001) establece que la escasez razonable de desarrollo emocional y habilidades sociales causan pobre mentalidad e inspiración en el ámbito académico; en tal sentido, se considera que la habilidades emocionales son parte imprescindible de una ciudadanía viable y responsable que contribuye a la existencia con probabilidades de logro.

Con respecto al séptimo objetivo específico, los datos descriptivos e inferenciales hallados en este estudio muestran en las puntuaciones de las medias entre el

posprueba 173,89 con prueba previa y posprueba 182,33 sin prueba previa con valor de significancia de $p = ,380$ mayor a $,05$ según la prueba de t student para muestras independientes; con tamaño de efecto $d = ,321$ valor menor a $,80$; así mismo, para las dimensiones de RE, CS y HVB muestran significancias $p = ,234$; $,842$ y $,579$ mayores a $,05$ en la prueba t student independientes; y tamaño de efecto $d = ,399$; $,124$ y $,166$ valores menores a $,80$; y para CE y AE significancia de $p = ,219$ y $0,307$ mayores a $,05$ en la prueba U-Mann Whitney; y tamaño de efecto $d = ,441$ y $,250$ menores a $,80$; lo que indica, que no existe efecto significativo; porque la prueba previa no ha tenido ningún efecto sobre el tratamiento ni los resultados; por ello, se desestima la conjetura de estudio y se asume la nulidad de la conjetura; por lo tanto, se comprueba que no existe efecto significativo en las competencias emocionales en las pospruebas del grupo 1 y 3 ambos grupos experimentales quienes recibieron intervención del programa de educación emocional; estos resultados constatados por Ambrona, López, & Márquez (2012) quienes demostraron la eficacia de la mediación emotiva en los educandos encontrando en la agrupación experimental puntajes más altos en las capacidades emotivas valoradas; así también, Gamero (2010) quién comprobó que el plan de educación emotiva mejora significativamente el desarrollo social y afectivo emocional en las conexiones de los estudiantes; en tal sentido, comprender las capacidades emocionales, como la disposición de saberes, aptitudes, destrezas y actitudes importantes para entender, expresar y controlar adecuadamente los aspectos emocionales.

Con respecto al octavo objetivo específico, los datos descriptivos e inferenciales hallados en este estudio muestran en las puntuaciones de las medias entre el posprueba 133,72 y posprueba 135,78 con valor de significancia de $p = ,847$ mayor

a ,05 según la prueba de t student para muestras independientes; con tamaño de efecto $d=,064$ valor menor a ,80; así mismo, para las dimensiones de AE, CS y HVB muestran significancias $p= ,922; ,818$ y ,603 mayores a ,05 en la prueba t student independientes; y tamaño de efecto $d= ,000$ y ,166 valores menores a ,80; y para CE y RE significancia de $p= ,444$ y ,911 mayores a ,05 en la prueba U-Mann Whitney; y tamaño de efecto $d= ,200$ y ,000 menores a ,80; lo que indica, que no existe efecto significativo; porque la prueba previa no ha afectado en el comportamiento del tratamiento ni los resultados; por ello, se desestima la conjetura de estudio y se asume la nulidad de la conjetura; por lo tanto, se constata que no existe efecto significativo en las competencias emocionales en las pospruebas del grupo 2 y 4 ambos grupos controle quienes no recibieron intervención del programa de educación emocional; estos resultados requieren considerar el estudio de Aguilar (2018) quién evidenció que el plan de inteligencia emotiva ofrece efecto superior significativo en la aptitud humana en el clima organizativo; así también, Rodríguez (2018) quién demostró que el plan de educación emotiva mejora significativamente las relaciones sociales luego del experimento; en tal sentido, la competencia emotiva es la capacidad para percibir, sentir, entender, controlar, reflexionar, motivar, modificar y expresar una emotividad en uno mismo y en los demás, fomentando un auge cognitivo y emotivo; de tal modo, tener un ritmo de existencia equilibrado que facilite las relaciones con los demás.

Por todo lo indicado, se demuestra el efecto que produce el programa de educación emocional en las competencias emocionales de los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

Primera: Se demostró según los resultados estadísticos que el programa de educación emocional produce efecto significativo alto en las competencias emocionales de los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019; debido a la confirmación del valor de significancia $p=,000 < ,05$ conforme a la prueba de ANOVA con un factor para muestra independientes, con tamaño de efecto $d= ,611 > ,40$ en las pospruebas de los 4 grupos de estudio con su respectiva prueba Post Hoc que muestran diferencias significativas; por otro lado; la prueba de efectos intersujetos ANOVA con dos factores, muestra para el factor preprueba $p= ,462 > ,05$ con tamaño de efecto $d= ,089 < ,40$; es decir, los rangos de la prueba generan iguales resultados; por lo tanto, la aplicación de la preprueba no genera efecto en los resultados del tratamiento; respecto al factor programa de intervención, muestra $p= ,000 < ,05$, con tamaño

de efecto $d = ,741 > ,40$; es decir, los rangos del programa de intervención generan diferentes resultados; por lo tanto, la intervención genera un efecto superior sobre los resultados; y para el efecto de interacción entre preprueba y programa, muestra $p = ,654 > ,05$ con tamaño de efecto $d = ,054 < ,40$; es decir, la interacción de la preprueba con el programa de intervención generan iguales resultados; lo que se demuestra, que el programa produjo un cambio importante en la idoneidad para trasladar adecuadamente un cúmulo de conocimientos, aptitudes, destrezas y actitudes indispensables para materializar en labores diversas con un grado de calidad y eficacia los fenómenos emotivos en la existencia.

Segunda: Se comprobó conforme a los resultados estadísticos que existe efecto significativo alto en las competencias emocionales entre la preprueba y posprueba del grupo 1, quienes recibieron intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019; debido a la confirmación del valor de significancia $p = ,000 < ,05$ según la prueba de t student para muestras relacionadas; con tamaño de efecto $d = 1,327 > ,80$; así mismo, para las dimensiones de RE, CS y HVB muestran $p = ,000 < ,05$ en la prueba t student relacionadas; y $d = 1,324$; $1,053$ y $1,333 > ,80$; y para CE y AE con $p = ,000$ y $,001 < ,05$ en la prueba Wilcoxon; y $d = 1,309$ y $1,500 > ,80$; lo que se comprueba, que la educación emocional generó cambios en la aptitud emocional, capacidades sociales, habilidades de vida y prosperidad individual y social que permiten entender, expresar y regular de modo pertinente los

fenómenos emotivos en la vida diaria, como elementos de las competencias emocionales luego de la intervención.

Tercera: Se constató de acuerdo a los resultados estadísticos que no existe efecto en las competencias emocionales entre la preprueba y posprueba del grupo 2, quienes no recibieron intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019; debido a la confirmación del valor de significancia $p = ,846 > ,05$ según la prueba de t student para muestras relacionadas; con tamaño de efecto $d = ,032 < ,80$; así mismo, para las dimensiones de AE, CS y HVB muestran $p = ,660; ,949$ y $,946 > ,05$ en la prueba t student relacionadas; y $d = ,000; ,125$ y $,152 < ,80$; y para CE y RE con $p = ,779$ y $,813 > ,05$ en la prueba Wilcoxon; y $d = ,000 < ,80$; lo que se constata, que no hubo intervención que genere cambios en los resultados al final del experimento, sino se mantienen durante el proceso de intervención.

Cuarta: Se comprobó según los resultados estadísticos que existe efecto significativo alto en las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 1 y 2, quienes recibieron y no la intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo 2019; debido a la confirmación del valor de significancia $p = ,000 < ,05$ según la prueba de t student para muestras independientes; con tamaño de efecto $d = 1,376 > ,80$; así mismo, para las dimensiones de CS y HVB

muestran $p = ,002$ y $,001 < ,05$ en la prueba t student independientes; y $d = 1,056$ y $1,333 > ,80$; y para CE, RE y AE con $p = ,001$ y $,007 < ,05$ en la prueba U-Mann Whitney; y $d = 1,546$; $1,240$ y $1,325 > ,80$; lo que se comprueba, la eficacia del tratamiento de educación emotiva que generó cambios en conocimiento emotivo con capacidades, aptitudes y destrezas para enfrentar exigencias naturales y presiones de la existencia como competencias emocionales luego de la intervención.

Quinta: Se estableció acorde a los resultados estadísticos que no existe efecto en las competencias emocionales entre las prepruebas del grupo 1 y 2, quienes recibieron y no la intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo 2019; debido a la confirmación del valor de significancia $p = ,278 > ,05$ según la prueba de t student para muestras independientes; con tamaño de efecto $d = ,096 < ,80$; así mismo, para las dimensiones de CE, AE, CS y HVB muestran $p = ,416$; $,786$; $,905$ y $,598 > ,05$ en la prueba t student independientes; y $d = ,200$; $,000$; $,125$ y $,153 < ,80$; y para RE con $p = ,924 > ,05$ en la prueba U-Mann Whitney; y $d = ,000 < ,80$; lo que se establece, que el procedimiento de aleatorización y equivalencia fue eficaz en el tratamiento y que ambos grupos inician en igualdad de condiciones.

Sexta: Se determinó conforme a los resultados estadísticos que existe efecto significativo alto en las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 3 y 4, quienes recibieron y no la intervención del programa

de educación emocional en estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo 2019; debido a la confirmación del valor de significancia $p = ,000 < ,05$ según la prueba de t student para muestras independientes; con tamaño de efecto $d = 1,565 > ,80$; así mismo, para las dimensiones de CE, RE, CS y HVB muestran $p = ,000$ y $,001 < ,05$ en la prueba t student independientes; y $d = 1,600; 1,526; 1,750$ y $1,333 > ,80$; y para AE con $p = ,000 < ,05$ en la prueba U-Mann Whitney; y $d = 1,750 > ,80$; lo que se determina, que la prueba previa no influyó en los resultados del tratamiento de educación emocional generó cambios en las competencias emocionales luego de la intervención.

Séptima: Se verificó acorde a los resultados estadísticos que no existe efecto en las competencias emocionales entre la preprueba del grupo 2 y la posprueba del grupo 4, quienes no recibieron intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo 2019; debido a la confirmación del valor de significancia $p = ,754 > ,05$ según la prueba de t student para muestras independientes; con tamaño de efecto $d = ,095 < ,80$; así mismo, para las dimensiones de CE, AE, CS y HVB muestran $p = ,417; ,701; ,901$ y $,522 > ,05$ en la prueba t student independientes; y $d = ,200; ,000$ y $,306 < ,80$; y para RE con $p = ,875 > ,05$ en la prueba U-Mann Whitney; y $d = ,000 < ,80$; lo que se verifica, que ningún factor externo causó distorsión en los resultados del tratamiento de los grupos de estudio durante el procedimiento de la intervención.

Octava: Se constató según los resultados estadísticos que no existe efecto en las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 1 y 3, quienes recibieron intervención del programa de educación emocional en los estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2019; debido a la confirmación del valor de significancia $p = ,380 > ,05$ según la prueba de t student para muestras independientes; con tamaño de efecto $d = ,321 < ,80$; así mismo, para las dimensiones de RE, CS y HVB muestran $p = ,234; ,842$ y $,579 > ,05$ en la prueba t student independientes; y $d = ,399; ,124$ y $,166 < ,80$; y para CE y AE con $p = ,219$ y $0,307 > ,05$ en la prueba U-Mann Whitney; y $d = ,441$ y $,250 < ,80$; lo que se constata, que la prueba previa no ha tenido ningún efecto sobre el tratamiento ni los resultados; porque, el tratamiento genera los mismo resultados en el estudio.

Novena: Se determinó conforme a los resultados estadísticos que no existe efecto en las competencias emocionales entre las pospruebas del grupo 2 y 4, quienes no recibieron intervención del programa de educación emocional en estudiantes de Psicología y Educación de la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo 2019; debido a la confirmación del valor de significancia $p = ,847 > ,05$ según la prueba de t student para muestras independientes; con tamaño de efecto $d = ,064 < ,80$; así mismo, para las dimensiones de AE, CS y HVB muestran $p = ,922; ,818$ y $,603 > ,05$ en la prueba t student independientes; y $d = ,000$ y $,166 < ,80$; y para CE y RE con $p = ,444$ y $,911 > ,05$ en la prueba U-Mann Whitney; y $d = ,200$ y $,000 < ,80$; lo que se determina, que la

prueba previa no ha afectado en el comportamiento del tratamiento ni los resultados, independientemente del tratamiento de estudio.

5.1. Recomendaciones

Primera: A la Universidad José Carlos Mariátegui, implemente el programa de educación emocional como parte de la formación profesional de los estudiantes y que permitan el progreso en las competencias emocionales como conciencia, regulación, autonomía emocional, habilidades sociales y habilidades para el bienestar y la existencia.

Segunda: A la Universidad José Carlos Mariátegui, programe actividades de capacitaciones para docentes sobre el fortalecimiento de las competencias emocionales; con el fin de integrar en sus planificaciones curriculares diversas estrategias que permita entender, expresar y regular de modo pertinente los fenómenos emotivos los estudiantes.

Tercera: A la Carrera Profesional de Psicología y Educación, considerar los resultados del estudio e integrar en la malla curricular de formación profesional la educación emocional que produce efectos importantes en las competencias emocionales de los estudiantes.

Cuarta: A la Unidad de Investigación de la Universidad que promuevan investigaciones con procedimientos experimentales en competencias emocionales determinadas por el efecto conductual y psicológico que permitan prevenir problemas de salud mental en los estudiantes.

- Quinta:** A la Oficina de Bienestar Universitario, a través del área Psicopedagógica implementen sus bases de datos sobre la inteligencia emocional, que permitan ejecutar programas de educación emocional para optimizar las competencias emocionales de los estudiantes.
- Sexta:** A los docentes adicionar en su cátedra la educación emocional para el progreso de capacidades emotivas en sus aprendices como aptitudes, destrezas y actitudes indispensables para materializar en labores diversas con un grado de calidad y eficacia en la existencia.
- Séptima:** A los estudiantes poner en práctica el programa de educación emocional como punto de partida para sus investigaciones futuras y profundizar las competencias emocionales en su formación profesional que ayuden enfrentar los desafíos laborales con mucha posibilidad de triunfo.
- Octava:** A la comunidad científica e investigadores a seguir realizando estudios con esta metodología de Solomon que sustenta la validez externa e interna del tratamiento utilizando diversas variables y dirigidas a diferentes grupos poblacionales para favorecer competencias emotivas.
- Novena:** A las autoridades institucionales y la comunidad educativa evaluar constantemente las competencias emocionales de los estudiantes para producir efecto de reducción y prevención de vulnerabilidad psíquica en el progreso individual, académico y social con educación emocional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Iberoamericana de Educación*, 38, 53-66.
- Aguilar Polo, A. E. (2018). *Efecto de un programa de inteligencia emocional en el clima organizacional de docentes de las instituciones educativas de Pucallpa*. Universidad César Vallejo. Perú: UCV.
- Aizpuru Oirarbide, J. M., Artola Zubillaga, F., & Peñagarikano Labaka, P. M. (2018). *Inteligencia emocional*. España: GIPUZKOA.
- Alonso, J., Angermayer, J. C., Bernet, S., Bruffaerst, T., Brugha, S., & Bryson, H. (2004). 12 Month comorbidity patterns and associated factors in Europe: results from the European Study of the Epidemiology of Mental Disorders Project. *Acta Psychiatrica Scandinavica*(109), 20-37.
- Álvarez González, M. (2001). *Diseño y evaluación de programas de educación emocional*. Barcelona: Praxis.
- Álvarez González, M., & Bisquerra Alzina, R. (2012). *Orientación educativa. Modelos, áreas, estrategias y recursos*. Barcelona: Wolters Kluwer.
- Ambrona, T., López Pérez, B., & Márquez González, M. (2012). *Eficacia de un programa de educación emocional breve para incrementar la competencia emocional*. Universidad Autónoma de Madrid. Madrid-España: UAM.
- Amézquita, M., González, R., & Zuluaga, D. (2003). Prevalencia de la depresión en los estudiantes universitarios: una primera aproximación y algunas aportaciones metodológicas. *Colombiana de Psiquiatría*, 22(4), 341-356.
- Arias, F. G. (2012). *El Proyecto de Investigación: Introducción a la Metodología Científica* (Sexta ed.). Caracas-Venezuela: Episteme.
- Ba-On, R. (1997). *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual*. Canadá: Multi-Health Systems.
- Baron, F., & Téllez, F. (2004). *Apuntes de Bioestadístico*. España: Universidad de Málaga.
- Barrera Gálvez, R., Solano Péres, C. T., Arias Rico, J., Jaramillo Morales, O. A., & Jiménez Sánchez, R. C. (2019). La inteligencia emocional en estudiantes universitarios. *Salud y Educación*, 14, 50-55.
- Beneitone, P., Esquetine, C., González, J., Maleta, M. M., Siufi, G., & Wagenaar, R. (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior em América Latina. Informe final Proyecto Tuning*. España: Universidad del Deusto-Universidad de Groningen.
- Bisquerra Alzina, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. (2001). *Educación emocional y bienestar* (Segunda ed.). Barcelona: CISS Praxis.

- Bisquerra Alzina, R. (2002). *Educación emocional y bienestar* (Tercera ed.). Barcelona: CISS Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
- Bisquerra Alzina, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114.
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación Siglo XXI*, 10, 61-82.
- Bisquerra Alzina, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Bilbao: Praxis.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R. (2010). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Bisquerra Alzina, R. (2014). *Prevención del acoso escolar con educación emocional*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Bisquerra Alzina, R. (2016). *Educación emocional*. Madrid: GROUP.
- Boyatzis, R. E. (1982). *The Competent Manager. A Model for Effective Performance*. New York: Wiley y Sons.
- Campbell, L., Campbell, B., & Dickenson, D. (2002). *Inteligencias múltiples. Usos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires-Argentina: Troquel S.A.
- Caperna, A. (2001). *Educación socioemocional en primaria*. Barcelona: Eumo.
- Cárdenas Castro, M., & Arancibia Martini, H. (2014). Potencia estadística y calculo del tamaño del efecto en G Power: Complementos a las pruebas de significancia estadística y su aplicación en Psicología. *Salud y Sociedad*, 5(2), 210-224.
- Caruso, D., & Salovey, P. (2004). *The emotionally intelligent manager*. Estados Unidos de América: Jossey Bass.
- Cazau, P. (2006). *Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales* (Tercera ed.). Buenos Aires: CP.
- Cooper, R. (2014). *Diagnosing the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. New York USA: Routledge.
- Cueva Luza, T. (2018). *Inteligencia emocional y habilidades sociales en los estudiantes de educación en la Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo, 2018*. Ilo-Perú: UJCM.
- Damasio, A. (1994). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.

- Darder Vidal, P. (2013). *Aprender y educar con bienestar y empatía. La formación emocional del profesorado*. España: Octaedro.
- Del Rey Alamillo, R., & Ortega Ruíz, R. (2001). El programa de ayuda entre iguales en el contexto del proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar. *Educación*, 326, 297-310.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.
- Díaz Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Iberoamericana de Educación*, 37, 7-57.
- Díaz Choque, Y. Z. (2019). *Relación entre la inteligencia emocional y el clima de aula en los estudiantes de Moquegua*. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Arequipa-Perú: UNSAA.
- Drucker, P. F. (2005). Gestión Personal. *Productividad y GTD*, 18-21.
- Ebel, R. L., & Frisbie, D. A. (1986). *Fundamentos de la medición educactiva*. Englewood Cliffs NY-EU: Prentice Hall.
- Estuco Mamani, W. (2018). *Influencia de la inteligencia emotiva en la percepción del clima laboral en el personal administrativo de la Red de Salud Ilo Minsa Moquegua*. Universidad José Carlos Mariátegui . Moquegua-Perú: UJCM.
- Extremera Pacheco, N., & Durán Durán, M. A. (2006). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Educación*, 342, 239-256.
- Extremera Pacheco, N., & Fernández Berrocal, P. (2002). *La evaluación de la inteligencia emocional en el aula como factor protector de diversas conductas problema: violencia, impulsividad y desajuste emocional*. Granada: Universidad de Granada.
- Extremera Pacheco, N., & Fernández Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.
- Flores, J. C. (2011). *Construyendo la tesis universitaria. Guía didáctica*. Lima: Garden Graf S.R.L.
- Fridja, N. H. (1993). Moods, emotion episodes and emotions. *Handbook of Emotions*, 381-403.
- Gallardo Jaque, A. (2017). *Las competencias emocionales en el currículo de las carreras de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha*. Chile: Universidad de Girona.
- Gamero Torres, H. (2010). *Efectos de un programa de educación emocional para favorecer el desarrollo socioemocional en adolescentes*. Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. Arequipa-Perú: UNSAA.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples*. Barcelona: Paidós.

- Goldie, P. (2002). Emotions, feelings and intentionality. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 1, 235-254.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós S.A.
- Goleman, D. (2002). *La inteligencia emocional*. México: Vergara.
- Goleman, D. (2005). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González Barrón, R., & Villanueva Badenes, L. (2014). *Recursos para educar en emociones. De la teoría a la acción*. Madrid: Pirámide.
- Greenberg, L. S. (2000). *Emociones: una guía interna*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Hernández Sampiere, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta ed.). México: MacGraw-Hill Education.
- Huemera, E. S. (2019). *Programa para mejorar la inteligencia emocional y correlacionarla con el rendimiento académico en estudiantes de secundaria*. Universidad Nacional de Trujillo. Perú: UNT.
- Ibáñez Núñez, M. T. (2015). *Aplicación de un Programa de Educación Emocional, fundamentado en las teorías socioformativa, inteligencia emocional y aprendizaje social, para mejorar la convivencia escolar, en los estudiantes*. Universidad César Vallejo. Chiclayo-Perú: UCV.
- ISBE. (2006). Illinois Learning Standards Social and Emotional Learning . *Illinois State Board of Education* , 1-13.
- Jaramillo Yupanqui, N. T. (2018). *Efecto de un programa de inteligencia emocional en el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes*. Universidad Nacional de Trujillo. Trujillo-Perú: UNT.
- Jiménez Cordero, A. (2019). Salud mental de estudiantes universitarios: ¿qué pueden hacer las universidades? *CIPER*, 27-34.
- Kerlinger, F., & Lee, H. (2002). *Investigación del Comportamiento: Métodos de Investigación en Ciencias Sociales* (Cuarta ed.). México: MacGraw.
- Kuechler, M. (1998). El método de la encuesta: ¿Una herramienta indispensable para Ciencias Sociales en todas partes? *American Behavioral Scientist*, 42(2), 178-200.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- LeDoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.
- Levin, R., & Rubin, D. (2004). *Estadística para Administradores y Economía* (Séptima ed.). México: Pearson Education.

- López Cassá, E. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, 19(3), 153-167.
- López, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658.
- MacLean, P. (1993). Cerebral evolution of emotion. *Handbooks of emotions*, 67-83.
- Martin, R. P. (1989). Activity level, distractibility, and persistence: Critical characteristics in early schooling. *PsyINFO Temperament in Childhood*, 451-461.
- Martínez, C. (2012). *Estadística y Muestreo* (Décima tercera ed.). Colombia: Eco Ediciones.
- Martínez Quispe, L. X. (2019). *Estrés académico y adaptación a la vida universitaria en estudiantes de Lima. Arequipa y Piura*. Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima: PUCP.
- Maslow, A. (1982). *La amplitud potencial de la naturaleza humana*. México: Trillas.
- Miller, I., Freund, J. E., & Johnson, R. (2000). *Probability and Statistics for Engineers*. Pearson. New York: Pearson.
- Ministerio de Salud. (2018). *Lineamientos de Política Sectorial en Salud Mental. Perú 2018*. Lima: MINSA.
- MINSA. (2017). *Situación de Salud de los Adolescentes y Jóvenes en el Perú 2017*. Lima: Ministerio de Salud.
- Mora Teruel, F. (2013). ¿Qué es una emoción? *Arbor*, 189(759).
- Mora, F. (2008). *Cómo educar las emociones*. Madrid: PsicoEmotiva.
- Moraleda Ruano, A. (2015). *Justificación de la necesidad de una educación emocional. Diseño de un programa de intervención psicopedagógica de educación emocional*. Universidad Complutense de Madrid. Madrid: UCM.
- Moscoso, R. E. (2017). *Aplicación del programa desarrollo de la inteligencia emocional para mejorar el desempeño académico de los estudiantes*. Universidad San Martín de Porras. Perú: USMP.
- Muñoz de Morales Ibáñez, M., & Bisquerra Alzina, R. (2006). Diseño, aplicación y evaluación de un plan de educación emocional en Guipúzcoa: análisis cuantitativo. *Psicología y Educación*, 12(1), 3-22.
- Noom, M. J., Dekovic, M., & Meeus, W. (2001). Conceptual analysis and Measurement of Adolescent Autonomy. *Journal of Youth and Adolescence*, 30(5), 577-597.
- Obiols Soler, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 137-152.

- OBU-UJCM. (2018). *Informe Psicopedagógico de los estudiantes universitarios*. Ilo-Perú: Universidad José Carlos Mariátegui de Moquegua Filial Ilo.
- OCDE. (2011). *Education and Skills. Better Policies for Development: Recommendations for Policy Coherence*. Paris: Organización para Cooperación y Desarrollo Económico.
- OMS. (2004). *Invertir en Salud Mental*. Suiza: Organización Mundial de la Salud.
- OPS-OMS. (2018). *La carga de los trastornos mentales en la Región de la Américas, 2018*. Washington: Organización Panamericana de la Salud - Organización Mundial de la Salud.
- Perea, A. (2002). Educación para la salud, reto de nuestro tiempo. *Educación XXI*, 4, 15-40.
- Pérez Escoda, N., Filella, G., & Bisquerra, R. (2012). *Desarrollo de la competencia emotiva de maestro-alumnos en contextos escolares*. España: Tesis.
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G., & Soldevilla, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *REOP*, 21(2), 367-379.
- Perrenoud, P. (2008). Diez nuevas competencias para enseñar. *Tiempo de Educar*, 9(17), 53-59.
- Picasso Pozo, M., Lizano Amado, C., & Anduaga Lescano, S. (2016). Estrés académico e inteligencia emocional en estudiantes de Odontología de una Universidad Peruana. *KIRU*, 13(2), 155-164.
- Ponce, N. (2016). *Evaluación de un programa de intervención en inteligencia emocional: un estudio comparativo*. Universidad de Granada. España: UG.
- Rodríguez Sueros, L. M. (2018). *Eficacia del programa de educación emocional en las relaciones sociales en estudiantes*. Universidad Nacional del Altiplano. Puno-Perú: UNA.
- Rogers, C. (1978). *Libertad y creatividad en educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Rtcoaching, T. (2010). La Importancia de la Inteligencia Socio-Emocional (ISE) en la Industria Turística. *AEPT*, 9-17.
- Rychen, D. S., & Hersh Salganik, L. (2006). *Competencias clave para el bienestar personal, económico y social*. España: Aljibe.
- Saarni, C. (1997). Emotional Competence and Self-Regulation in Childhood. *Emotional Development and Emotional intelligence. Educational Implication*, 35-64.
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A. Developmental Perspective. En R. Bar-On y J.D.A.Parker. *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment and Application at Home, School, and in the Workplace*, 68-91.
- Salovey, P., & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. New York: Basic Books.

- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Science, D. (2014). *Trabajo y Educación*. Málaga: Instituto Ideas del Futuro.
- Scott, W. A., & Wertheimer, M. (1981). *Introducción a la investigación en Psicología*. México: El Manual Moderno S.A.
- Shuttleworth, M. (2009). Diseño de cuatro grupos de Solomon. *Explorable Science Psychology The Complete Collection*, 123-157.
- Solomon, R. L. (1949). Una extensión del diseño del grupo de control. *Psychological Bulletin*, 46, 137-150.
- Souto Romero, M. (2012). *Desarrollo de competencias emocionales en la educación superior*. Universitat Rovira i Virgili. Tarragona-España: URV.
- Steiner, C. M. (2011). *Educación emocional*. Sevilla: Jeder.
- Steiner, V., & Perry, R. (1998). *La educación emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- UNESCO. (1998). Declaración mundial sobre la educación superior siglo XXI: Visión y acción. *UNESCO*, 11-17.
- Vaello Orts, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente: un puente sobre aulas turbulentas*. Barcelona: Grao.
- Valderrama Mendoza, S. (2013). *Pasos para elaborar proyectos y tesis de investigación*. Lima-Perú: San Marcos.
- Valdez Valdez, L. S. (2019). *Inteligencia emocional y comunicación asertiva en los estudiantes de Moquegua*. Universidad Nacional San Agustín de Arequipa. Arequipa-Perú: UNSAA.
- Válles Arándigo, A. (2008). *La inteligencia emocional de los padres y de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- Vivas García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens: Universitaria de Investigación*, 4(2).
- Vizconde Osorio, M. A. (2016). *Programa de inteligencia emocional para incrementar el rendimiento académico en los alumnos*. Universidad Nacional de Trujillo. Trujillo-Perú: UNT.
- Yöney, H. (2001). Emotional Intelligence. *Marmara Medical Journal*, 14, 47-52.