

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación aborda el nivel de inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes de 1° a 6° de secundaria de las Unidades Educativas “Teniente Víctor Zeballos Claros” y “Cabo Juan Caigua”, ubicadas en el área rural del municipio de Villa Montes. Este estudio surge de la necesidad de conocer cómo se encuentran estas dos dimensiones en adolescentes que viven en contextos caracterizados por la ausencia de orientación psicológica y condiciones sociales que pueden influir en su desarrollo emocional.

Según Bar-On (1997) la inteligencia emocional es “un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la habilidad para poder adaptarnos o ajustarnos y afrontar las exigencias y presiones del medio”. esta capacidad es fundamental para el manejo adecuado de las emociones, tanto a nivel personal como en las interacciones sociales, lo que contribuye a la adaptación y bienestar en diversos contextos. Por otro lado, la autoestima, definida por Coopersmith (1967), es “la evaluación que el individuo hace y mantiene habitualmente sobre sí mismo, expresando una actitud de aprobación o desaprobación e indicando en qué medida se considera capaz, importante, exitoso y valioso”. Esta definición subraya cómo la percepción personal de un individuo influye en su bienestar emocional, afectando su confianza y la manera en que enfrentamos los restos de la vida.

Durante la adolescencia, estas dos dimensiones cumplen un papel fundamental, ya que permiten a los jóvenes adaptarse mejor a los cambios propios de esta etapa, manejar sus emociones frente a situaciones difíciles y establecer vínculos saludables con su entorno familiar, escolar y social. En áreas rurales, estos procesos pueden verse influenciados por la distancia geográfica, la ausencia de profesionales en psicología, las responsabilidades familiares y las características propias de la comunidad, lo que hace relevante conocer cómo se desarrollan la inteligencia emocional y la autoestima en estos estudiantes.

Este estudio se desarrolla dentro del campo de la psicología educativa, ya que permiten comprender cómo los contextos educativos forman parte del desarrollo emocional del adolescente. Se trabajó desde el enfoque cuantitativo, bajo un diseño descriptivo y

transversal, aplicando instrumentos estandarizados para conocer los niveles de cada variable y sus dimensiones.

Los resultados de esta investigación buscan ofrecer una visión actual sobre el desarrollo emocional y personal de los estudiantes del área rural, aportando información útil para futuras acciones educativas o para investigaciones posteriores orientadas al bienestar de esta población.

El presente trabajo de investigación está organizado y realizado de la siguiente forma:

Capítulo I. Planteamiento del problema.

En este capítulo se describe la realidad problemática que motivó el estudio, el contexto rural donde se desarrolla la investigación y las razones que justifican su importancia. Se expone la situación que enfrenta la población objetivo y los aspectos que hacen relevante abordar este tema en particular.

Capítulo II. Diseño teórico.

En este capítulo se presentan los elementos clave que guían el estudio, tales como la pregunta científica, las hipótesis planteadas, el objetivo general, los objetivos específicos y la Operacionalización de las variables inteligencia emocional y autoestima, detallando sus dimensiones e indicadores correspondientes.

Capítulo III. Marco teórico.

Este capítulo reúne las bases conceptuales y los aportes teóricos más relevantes sobre inteligencia emocional, autoestima, adolescencia y contextos educativos rurales. Se abordan definiciones, características y antecedentes de investigaciones previas que respalden la relevancia del estudio en el contexto actual.

Capítulo IV. Metodología.

En este capítulo se describe el enfoque, tipo y diseño de la investigación, el área de estudio, la población, la muestra y el tipo de muestreo utilizado. Además, se detallan los instrumentos de recolección de datos, sus adaptaciones, el procedimiento de aplicación y los métodos de organización y análisis de la información, especificando el tipo de análisis y herramientas utilizadas.

Capítulo V. Análisis e interpretación de resultados.

En este capítulo se presentan los datos obtenidos a través de la aplicación del Inventario de Inteligencia Emocional BarOn ICE: NA y del Inventario de Autoestima de Coopersmith en sus versiones escolar y adultos. Los resultados se exponen mediante cuadros, gráficos y porcentajes, seguido de una interpretación detallada que permitirá comprender el nivel de desarrollo emocional y personal de los estudiantes, en relación con las hipótesis planteadas.

Capítulo VI. Conclusiones y recomendaciones.

Finalmente, se exponen las conclusiones generales y específicas del estudio, en coherencia con los objetivos e hipótesis planteados. A partir de estos hallazgos, se formulan recomendaciones dirigidas a estudiantes, docentes, instituciones educativas y futuros investigadores, con el fin de mejorar las estrategias de intervención y apoyo en el desarrollo emocional de los adolescentes.

Al cierre del documento se presenta la bibliografía correspondiente, elaborada según las normas APA 7, y los anexos, que incluyen los instrumentos utilizados, las cartas de autorización y la matriz de datos.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO Y JUSTIFICACIÓN

DEL PROBLEMA

Capítulo I

1. Planteamiento y justificación del problema.

1.1 Planteamiento del problema

La educación no solo debe enfocarse en los aprendizajes académicos, sino también en el desarrollo integral del estudiante, que abarca dimensiones cognitivas, emocionales y sociales. En este sentido, variables como la inteligencia emocional y la autoestima son fundamentales para la formación de los adolescentes, ya que influyen directamente en su bienestar, en la forma en que manejan sus emociones, en la formación de su identidad y en la calidad de sus relaciones interpersonales.

Durante la adolescencia, los jóvenes de entre 12 y 18 años comienzan a definir quiénes son, qué quieren ser y cómo se valoran a sí mismos. En este proceso, la inteligencia emocional juega un papel esencial, ya que permite a los estudiantes reconocerse a sí mismos, manejar adecuadamente sus emociones, establecer relaciones interpersonales positivas y afrontar de manera constructiva los desafíos de la vida cotidiana, tanto en lo escolar, familiar como social. Sin embargo, los adolescentes en áreas rurales como Villa Montes, donde la orientación psicológica es escasa, enfrentan dificultades adicionales que afectan su desarrollo emocional.

La falta de apoyo psicológico puede tener efectos significativos en su inteligencia emocional. La ausencia de orientación emocional y estrategias para gestionar las emociones puede resultar en dificultades para reconocer y regular las emociones propias. Por ejemplo, un adolescente puede experimentar ansiedad al enfrentar conflictos familiares o escolares, lo que puede derivar en estrés e irritabilidad, afectando su capacidad para tomar decisiones adecuadas. Estos problemas emocionales no resueltos, a su vez, afectan su rendimiento académico y sus relaciones sociales, llevando a un ciclo de baja autoestima y aislamiento social.

En cuanto a la autoestima, la falta de apoyo psicológico también puede generar inseguridad y una autoimagen distorsionada. Los adolescentes sin orientación adecuada pueden tener dificultades para aceptar sus fortalezas y limitaciones, lo que puede generar una baja autoestima. Esta situación puede llevar a los jóvenes a experimentar sentimientos de

vergüenza o culpa ante errores y fracasos, afectando su capacidad para aprender de ellos y seguir adelante. Además, la falta de estrategias para mejorar la autoestima puede generar dependencia emocional, dificultando la formación de relaciones interpersonales saludables.

De acuerdo con el modelo de Bar-On (1997), la inteligencia emocional se entiende como “un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la capacidad de la persona para afrontar exitosamente las demandas y presiones del medio” (Ugarriza, 2001, p. 131). Esta definición resalta cómo la capacidad para manejar las emociones no solo afecta el bienestar individual, sino que también es clave para el éxito en el entorno escolar y social.

Coopersmith (1967), por su parte, define la autoestima como “la evaluación que el individuo hace y mantiene respecto de sí mismo; expresa una actitud de aprobación o desaprobación e indica la medida en que la persona se cree capaz, significativa, exitosa y valiosa” (citado en González-Arratia, 2001, p. 18). Según Coopersmith, una autoestima baja en la adolescencia puede traducirse en falta de confianza y dificultad para afrontar las dificultades de la vida, lo que, a su vez, impacta en las relaciones sociales y en el rendimiento académico.

En la educación boliviana actual, las Orientaciones Psicopedagógicas para los estudiantes resaltan la importancia del desarrollo integral, entendiendo la formación del estudiante más allá de los aprendizajes académicos e incorporando dimensiones como la autoestima, la convivencia y el ámbito socioemocional (Ministerio de Educación, 2023). Bajo esta perspectiva, esta investigación se centra en dos dimensiones concretas de dicho desarrollo integral como la inteligencia emocional y autoestima, ambas son medibles y están vinculadas al bienestar, la adaptación escolar y las relaciones sociales de los adolescentes.

La población de estudio se encuentra en un área rural, y aunque cuenta con una infraestructura educativa adecuada, se evidencia la ausencia de profesionales en psicología que apoyen de manera directa a los estudiantes. La falta de orientación emocional y psicoeducativa afecta directamente el desarrollo emocional de los jóvenes, lo que puede limitar su capacidad para afrontar situaciones difíciles y para adaptarse al entorno escolar y social. Además, la mayoría de los padres se dedican al cultivo y comercialización de cítricos,

lo cual en muchos casos limita el tiempo de acompañamiento hacia sus hijos, lo que agrava aún más la falta de apoyo familiar y emocional.

Estas condiciones hacen necesario describir los niveles de inteligencia emocional y autoestima de los adolescentes en este contexto, con el fin de aportar información que permita comprender mejor su realidad y sentar las bases para el diseño de programas de intervención emocional. Esta situación coincide con lo señalado por Entreculturas (2022), que advierte que “en muchos de los contextos donde trabajamos, especialmente en áreas rurales, el acceso a servicios básicos de apoyo psicosocial y educativo es limitado, lo que incrementa la vulnerabilidad de la niñez y adolescencia” (p. 14). Esto significa que en las comunidades rurales los estudiantes cuentan con menos apoyos para fortalecer su inteligencia emocional y autoestima, además de una carencia de espacios y materiales destinados a brindar orientaciones en estas áreas

A continuación, se presentan los antecedentes a nivel internacional, nacional y local sobre la inteligencia emocional y autoestima con el propósito de contextualizar el estado actual del conocimiento sobre las mismas.

A nivel internacional, en el contexto peruano, Saucedo (2019) realizó una investigación titulada *“Autoestima e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria en la ciudad de Cutervo – Cajamarca”*, cuyo objetivo fue determinar la relación entre ambas variables en estudiantes del nivel secundario. La metodología fue de tipo descriptiva, con diseño no experimental correlacional y muestreo censal. La muestra estuvo conformada por 275 estudiantes de ambos géneros, con edades entre 11 y 18 años. Para la recolección de datos se aplicaron el Inventario de Autoestima de Coopersmith (versión escolar) y el Inventario de Inteligencia Emocional Bar-On (forma abreviada). Los resultados mostraron que el 54% de los estudiantes presentó niveles bajos de autoestima y el 56% niveles bajos de inteligencia emocional, encontrándose una correlación positiva y significativa entre ambas variables.

De igual manera, Silva (2024) llevó a cabo la investigación *“Autoestima e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de una institución educativa de San Juan de Miraflores, Lima–2023”*, con el objetivo de analizar la relación entre ambas variables en una muestra de 187 estudiantes. El estudio fue de tipo básico, diseño

correlacional y muestreo no probabilístico. Se aplicaron los inventarios de Coopersmith y Bar-On ICE:Na. Los resultados indicaron una correlación positiva y significativa ($r_s = 0.215$), donde el 56.1% mostró autoestima moderada y el 55.1% inteligencia emocional moderada.

En el contexto peruano, Poma Gutiérrez y Alfonzo Castro (2024) desarrollaron la tesis titulada *“Autoestima e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de una institución educativa rural de Nuevo Occoro-Huancavelica, 2021”*. La investigación se llevó a cabo en Huancayo, Perú, desde junio de 2021 hasta agosto de 2022. El estudio fue de tipo descriptivo correlacional y tuvo como objetivo analizar la relación entre ambas variables. Para la recolección de datos se aplicaron el Inventario de Autoestima de Coopersmith (forma escolar) y el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (ICE-NA). Los resultados revelaron que el 33% de los estudiantes presentó un nivel bajo de inteligencia emocional, el 34% un nivel medio y el 34% un nivel alto. En las dimensiones, la mayor proporción de estudiantes alcanzó un nivel alto en la interpersonal (44%), mientras que en la intrapersonal y en el manejo del estrés predominó un nivel medio (37%). Respecto a la autoestima, se encontró que el 35% de los estudiantes presentó un nivel bajo, el 33% un nivel promedio y el 33% un nivel alto. En cuanto a sus dimensiones, los resultados más críticos se evidenciaron en la autoestima familiar, donde el 47% obtuvo un nivel bajo, y en la autoestima escolar, con un 42% en nivel bajo. Finalmente, los resultados indican una correlación positiva de 0.533 entre la inteligencia emocional y la autoestima general.

Asimismo, Vargas (2021), en su estudio titulado *“Inteligencia emocional y autoestima en adolescentes de una institución educativa privada del distrito de Miraflores”*, trabajó con una muestra de 125 estudiantes de 3.º a 5.º de secundaria. La investigación fue de tipo básica, con diseño correlacional transeccional y muestreo censal. Se utilizaron los inventarios de Bar-On ICE: NA y de Autoestima de Coopersmith. Los resultados mostraron que el 34 % tenía inteligencia emocional media y el 39 % autoestima media. Además, se identificó una correlación muy fuerte entre ambas variables ($\rho = 0.883$), indicando una asociación directa significativa.

A nivel nacional no se encontraron investigaciones que estudien de manera conjunta la inteligencia emocional y la autoestima en estudiantes de secundaria. Sin embargo, sí se

encontraron estudios con una de las variables por separado en relación con otros factores, los cuales se presentan a continuación:

Arias (2017) realizó la tesis *“Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico en adolescentes de 15 a 17 años”* en la ciudad de La Paz, con el propósito de determinar el grado entre ambas variables. La investigación se desarrolló en la Unidad Educativa Saint Germain, con una muestra seleccionada por conveniencia de estudiantes con notas tanto satisfactorias como insatisfactorias. Los resultados evidenciaron que los adolescentes con bajo rendimiento académico presentaban un coeficiente emocional inferior a 129 puntos, mientras que aquellos con desempeño satisfactorio alcanzaban valores superiores a 130 puntos, considerados dentro del nivel excelente. En cuanto al nivel global de inteligencia emocional, se observó que el 59% de los estudiantes presentaba un nivel bien desarrollado y el 42% un desarrollo pleno. El análisis de correlación de Spearman reportó un valor de 0.80, indicando una relación positiva y significativa entre inteligencia emocional y rendimiento académico en esta población.

Asimismo, en la ciudad de Cochabamba Camacho (2022) en su tesis titulada *“Inteligencia emocional y conductas autodestructivas”*, tuvo como objetivo general determinar la relación entre la inteligencia emocional y las conductas autodestructivas en adolescentes de secundaria. La investigación se realizó en la Unidad Educativa José Leoncio Capriles, turno mañana, con una muestra de 125 estudiantes de tercero de secundaria, cuyas edades oscilaban entre 12 y 17 años. El estudio fue de tipo mixto, con diseño descriptivo-correlacional, y se empleó el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn (Ugarriza & Pajares, 2023). Los resultados mostraron que, en la dimensión intrapersonal, el 76% de los adolescentes presentaban un nivel bajo de inteligencia emocional; en la dimensión interpersonal, el 55% alcanzaron un nivel alto; en la adaptabilidad, el 54% mostraron un nivel alto; en el manejo del estrés, el 82% presentaron niveles bajos; y en el estado de ánimo, el 51% se ubicaron en un nivel bajo y el 48% en un nivel alto. Estos hallazgos evidencian la necesidad de fortalecer la inteligencia emocional en adolescentes de secundaria, particularmente en las dimensiones intrapersonal y de manejo del estrés.

En la ciudad de La Paz, Valdez (2020) en su tesis titulada *“Redes sociales y su incidencia en la autoestima en adolescentes de 16 a 17 años de la U.E. Roberto Pérez Patón”*, presentada en la Universidad Mayor de San Andrés, trabajó con una muestra de 125 estudiantes de secundaria de entre 16 y 17 años. Para la medición utilizó el Cuestionario Pirámide de Autoestima de Rodríguez, Pellicer y Domínguez (1998). Los resultados mostraron que, en la autoestima general, el 48% de los estudiantes se encontraba en un nivel medio y el 27% en un nivel bajo, lo que significa que el 75% presentaba autoestima en rangos deficitarios. En cuanto a las dimensiones de la autoestima, se observó que en autorespeto el 48% de los estudiantes se encontraba en un nivel medio y el 25% en un nivel bajo; en autoaceptación, el 41% se ubicó en un nivel medio y el 34% en un nivel bajo; en autoevaluación, el 50% presentó un nivel medio y el 27% un nivel bajo; en autoconcepto, el 41% se encontraba en nivel medio y el 25% en un nivel bajo; y en autoconocimiento, el 55% se ubicó en un nivel medio y el 27% en un nivel bajo.

A continuación, se presentan los antecedentes locales, en los cuales se encontraron estudios que trabajan una de las variables de esta investigación, pero en relación con otros factores distintos a este estudio.

En el departamento de Tarija, Serrano (2020) realizó un estudio titulado *“Relación entre la inteligencia emocional y autoestima en estudiantes de 1° a 5° año de la Carrera de Psicología de la UAJMS”*. Los resultados mostraron que el 69 % de los estudiantes presentan un nivel promedio de inteligencia emocional, caracterizado por un manejo aceptable de las emociones y de las relaciones interpersonales; el 29 % se encuentran en un nivel bajo, con dificultades para comprender y controlar sus emociones, mientras que solo el 2 % alcanzan un nivel alto, demostrando una adecuada gestión emocional y mejores relaciones sociales.

En cuanto a la autoestima, el estudio evidenció que el 42 % de los estudiantes se ubican en un nivel regular, con una autovaloración cambiante según las circunstancias; el 25% presentan una autoestima buena y estable, mientras que el 16 % reflejan un nivel bajo, asociado a inseguridad personal y dependencia emocional. Estos resultados permiten observar que una proporción considerable de jóvenes aún presenta dificultades en su desarrollo emocional y en la construcción de una autoestima sólida.

Por su parte, Coronado (2022), en su tesis “Estudio de relación entre inteligencia emocional y autoestima en adolescentes de 15 a 18 años de establecimientos educativos de la ciudad de Tarija”, trabajó con 232 estudiantes, aplicando el Bar-On ICE: NA y la escala de Rosenberg. Se encontró que los adolescentes presentaban niveles promedio de inteligencia emocional y autoestima entre media y baja, con una correlación positiva moderada entre ambas variables. En cuanto a la inteligencia emocional, el 59 % mostró un nivel promedio y el 34 % un nivel bajo en el componente interpersonal; el 51 % un nivel promedio y el 31 % bajo en adaptabilidad; y el 50 % presentó un nivel bajo en manejo del estrés. En el estado de ánimo, el 46 % se ubicó en nivel promedio y el 43 % en nivel bajo; mientras que, en el aspecto intrapersonal, el 41 % reflejó un nivel bajo y el 38 % promedio. Estos resultados reflejan que gran parte de los adolescentes presenta limitaciones en la regulación emocional, el control del estrés y la autoconciencia.

Respecto a la autoestima, el 38 % presentó un nivel bajo, caracterizado por inseguridad, autocrítica y escasa confianza; el 37 % un nivel medio, con valoración personal inestable y dependencia de la aceptación social; y el 25 % un nivel alto, evidenciando autoconfianza, actitud positiva y autonomía. En conjunto, los datos revelan que la mayoría de los adolescentes oscila entre niveles bajos y medios tanto de inteligencia emocional como de autoestima, lo que sugiere la necesidad de fortalecer estas dimensiones para favorecer su bienestar y desarrollo integral.

Asimismo, Rodríguez (2021), en su estudio “*Relación del clima sociofamiliar con la inteligencia emocional y la autoestima en estudiantes del municipio de Uriondo*”, utilizó instrumentos de Bar-On, Coopersmith. Los resultados mostraron que el 41 % presentó un nivel alto de inteligencia emocional, el 33 % promedio y el 24 % bajo, evidenciando que la mayoría posee un desarrollo emocional aceptable, aunque con diferencias marcadas en la regulación y comprensión de las emociones.

Asimismo, al analizar la autoestima, el autor encontró que el 69 % de los adolescentes presentó un nivel promedio, el 17 % bajo y el 13 % alto, observándose una autovaloración generalmente positiva, pero vulnerable a factores sociales y familiares. En las dimensiones

social y familiar también predominaron los niveles promedio, lo que refleja vínculos afectivos moderados y, en algunos casos, falta de comunicación emocional.

Los resultados indican que más de la mitad de los estudiantes presenta niveles promedio o bajos tanto en inteligencia emocional (57 %) como en autoestima (76 %). Esta tendencia revela la presencia de inseguridad emocional y dependencia de la aceptación social o familiar, aspectos que justifican la necesidad de continuar investigando estas variables.

De igual forma, Condori (2023), en su investigación *“Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de secundaria de la Unidad Educativa Esteban Migliacci”*, con una muestra de 156 estudiantes, aplicó los instrumentos Bar-On ICE:NA, TMMS-24 y la libreta escolar del primer trimestre. Los resultados mostraron que el 48,7 % de los estudiantes presentó un nivel bajo de inteligencia emocional y el 30,1 % un nivel medio, evidenciando que gran parte de la población tiene dificultades para reconocer, identificar y gestionar sus emociones de manera adecuada. En cuanto al rendimiento académico, el 42,9 % de los estudiantes obtuvo un nivel óptimo, el 34,6 % aceptable y el 2,6 % en desarrollo, lo que demuestra que, aunque la mayoría cumple con los objetivos escolares, existe un grupo con desempeño limitado posiblemente vinculado a sus dificultades emocionales. En conjunto, los resultados muestran que muchos estudiantes tienen un desarrollo emocional limitado y presentan dificultades para manejar sus emociones y relacionarse adecuadamente con los demás. Esta situación puede afectar su bienestar y su desempeño escolar, por lo que resulta necesario fortalecer la educación emocional y brindar apoyo psicológico a los adolescentes, especialmente en lugares donde no cuentan con orientación profesional permanente.

Finalmente, Mamani A. (2021), en su tesis *“Funcionamiento familiar y autoestima en estudiantes del colegio Lindura Anzoátegui de Campero Z”*, aplicó la Escala de Funcionamiento Familiar FACES III, y el Inventario de Autoestima de Coopersmith (versión escolar y versión adultos) a una muestra de estudiantes de nivel secundario. Según los resultados obtenidos muestran que el 62,5 % de los estudiantes presentaba un nivel moderado de autoestima y el 35,1 % un nivel bajo, lo que refleja una tendencia general hacia una valoración personal inestable. En relación con el funcionamiento familiar, el 60 % de los

estudiantes se ubicó en un rango medio, caracterizado por familias que presentan dificultades parciales en la comunicación y adaptación, situándose entre lo funcional y lo disfuncional. Solo el 21,6 % reportó un funcionamiento equilibrado, asociado a un entorno familiar favorable para el desarrollo personal, mientras que el 18,4 % manifestó un funcionamiento extremo, más próximo a la disfuncionalidad. Estos resultados evidencian una relación directa entre la dinámica familiar y el nivel de autoestima, indicando que un entorno familiar estable contribuye al fortalecimiento emocional, mientras que los vínculos familiares deteriorados generan inseguridad y baja autovaloración en los estudiantes.

Las investigaciones revisadas han concluido que los adolescentes, especialmente en contextos urbanos, enfrentan dificultades significativas relacionadas con la inteligencia emocional y la autoestima, lo que se traduce en problemas para reconocer, regular y expresar sus emociones, así como para mantener una valoración estable de sí mismos. Los estudios realizados en ciudades como La Paz, Cochabamba y Tarija han identificado que, a pesar de la existencia de algunos programas de apoyo psicosocial y orientación emocional en algunas unidades educativas, persisten altos niveles de estrés emocional, bajo rendimiento académico y dificultades en las relaciones interpersonales. Las investigaciones también muestran que los adolescentes con niveles bajos de inteligencia emocional y autoestima presentan una mayor predisposición a desarrollar trastornos emocionales como ansiedad y depresión, afectando su bienestar general.

Sin embargo, los resultados de estos estudios, que se enfocan principalmente en contextos urbanos, dejan un vacío importante en cuanto a las condiciones de los adolescentes en el ámbito rural. En lugares como Villa Montes, donde no se cuenta con programas de apoyo psicológico sistemáticos, los adolescentes enfrentan aún más desafíos emocionales, como bajo interés académico, escasa participación escolar y una limitada proyección hacia estudios superiores. Estos factores evidencian carencias en el desarrollo emocional y en el acceso a servicios psicosociales, lo que incrementa la vulnerabilidad de los jóvenes rurales.

La adolescencia es una etapa de cambios profundos en la que los jóvenes buscan definir su identidad y son especialmente sensibles a la opinión de los demás. En el contexto de Villa Montes, la falta de orientación psicológica y la ausencia de programas educativos orientados al desarrollo emocional refuerzan la necesidad urgente de conocer los niveles de

inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes. Esta investigación tiene como objetivo aportar datos clave sobre el estado emocional de los adolescentes en este contexto rural, información que puede servir de base para futuras intervenciones psicoeducativas y programas de apoyo emocional, que promuevan el bienestar y el desarrollo integral de los adolescentes rurales.

1.2 Justificación

El presente trabajo de investigación se desarrollará en dos unidades educativas del área rural de Villa Montes: la Unidad Educativa Teniente Víctor Zaballos Claros y la Unidad Educativa Cabo Juan Caigua, donde actualmente no se cuenta con profesionales en psicología que brinden apoyo emocional y orientación especializada a los estudiantes. En este contexto, los adolescentes enfrentan diversas dificultades emocionales que pueden afectar no solo su rendimiento académico, sino también sus relaciones interpersonales y su bienestar personal. Asimismo, durante la adolescencia se producen importantes cambios físicos, psicológicos y sociales; sin embargo, los estudiantes carecen de un entorno institucional que proporcione acompañamiento profesional para afrontar adecuadamente estos desafíos propios de su etapa evolutiva.

A pesar de la necesidad evidente de apoyo emocional en esta población, la ausencia de programas sistemáticos de orientación psicológica en estas instituciones educativas limita la identificación oportuna de dificultades relacionadas con la inteligencia emocional y la autoestima. En consecuencia, no se dispone de datos concretos que permitan conocer la realidad emocional de los estudiantes, lo cual dificulta la planificación de estrategias educativas orientadas al fortalecimiento de su bienestar integral. Por ello, la presente investigación tiene como objetivo identificar y describir los niveles de inteligencia emocional y autoestima en estudiantes de 1.º a 6.º de secundaria de las mencionadas unidades educativas rurales durante la gestión 2023.

Diversas investigaciones han demostrado que los adolescentes que desarrollan adecuadamente su inteligencia emocional y mantienen una autoestima saludable presentan mejores niveles de adaptación psicológica, mayor bienestar y un desempeño académico más favorable. En este sentido, Extremera y Fernández-Berrocal (2005) señalan que los adolescentes con mayores niveles de inteligencia emocional muestran un mejor ajuste

psicológico, mayores niveles de bienestar y menos problemas relacionados con la ansiedad y la depresión. Estos hallazgos evidencian la importancia de fortalecer las competencias emocionales como parte fundamental del desarrollo integral en la adolescencia.

Por otro lado, la autoestima constituye un componente esencial del equilibrio emocional en esta etapa de la vida, ya que influye en la forma en que los adolescentes se perciben a sí mismos, afrontan las dificultades y establecen relaciones con su entorno. Una autoestima positiva favorece la seguridad personal, la capacidad para establecer límites saludables y la resiliencia frente a los fracasos, aspectos que resultan fundamentales en contextos educativos donde los recursos de apoyo psicológico son limitados.

Desde el punto de vista teórico, esta investigación contribuirá a ampliar el conocimiento científico sobre la inteligencia emocional y la autoestima en adolescentes del área rural de Villa Montes, un contexto poco abordado en la literatura académica nacional y local. Al proporcionar información específica sobre estas variables en una población rural, el estudio permitirá comprender mejor su manifestación en entornos educativos con características socioculturales particulares, enriqueciendo así el marco conceptual existente.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo, con diseño descriptivo y de corte transversal, lo que permitirá obtener información objetiva, sistemática y contextualizada sobre los niveles de inteligencia emocional y autoestima en estudiantes del área rural. Asimismo, se emplearán instrumentos estandarizados y validados para la medición de las variables, entre ellos el Inventario de Autoestima de Coopersmith en su versión escolar, garantizando la confiabilidad y rigurosidad en la recolección de los datos. La aplicación de estos instrumentos en una población rural con escasos antecedentes investigativos permitirá generar una línea base que podrá ser utilizada en futuras investigaciones y en el diseño de intervenciones psicoeducativas adaptadas a contextos similares.

Desde el punto de vista práctico, los resultados del estudio serán de utilidad para docentes, directores y autoridades educativas, ya que proporcionarán información relevante para el diseño y fortalecimiento de programas de orientación emocional y apoyo psicosocial

en las unidades educativas rurales. Esto contribuirá a mejorar el clima escolar, promover relaciones interpersonales más saludables y fortalecer el bienestar emocional de los estudiantes. Además, los hallazgos podrán servir como referencia para futuras intervenciones y estudios en contextos educativos rurales con características semejantes, favoreciendo la implementación de estrategias orientadas al desarrollo integral de los adolescentes y al fortalecimiento de la salud mental en la comunidad educativa.

CAPÍTULO II

DISEÑO TEÓRICO

CAPÍTULO II

2. Diseño teórico

2.1. Pregunta problema

¿Cuál es el nivel de inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes de 1° a 6° de secundaria de las Unidades Educativas “Teniente Víctor Zeballos Claros” y “Cabo Juan Caigua” del área rural de Villa Montes durante la gestión 2023?

2.2. Objetivos

2.2.1 Objetivo general

Identificar el nivel de inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes de 1° a 6° de secundaria de las Unidades Educativas “Teniente Víctor Zeballos Claros” y “Cabo Juan Caigua” del área rural de Villa Montes durante la gestión 2023.

2.2.2. Objetivos específicos

1. Evaluar el nivel de inteligencia emocional, en sus dimensiones intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo
2. Identificar el nivel de autoestima, en sus dimensiones sí mismo, social, escolar y familiar.
3. Examinar los niveles generales de inteligencia emocional y autoestima según el grado de instrucción, y describir la distribución conjunta de ambas variables en los estudiantes.

2.3. Hipótesis

1. Los estudiantes de 1° a 6° de secundaria de las Unidades Educativas “Teniente Víctor Zeballos Claros” y “Cabo Juan Caigua” presentan un nivel bajo de inteligencia emocional.
2. Los estudiantes presentan un nivel de autoestima entre bajo y promedio en sus distintas dimensiones, sí mismo, social, escolar, y familiar.
3. Los niveles de inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes se concentran principalmente en rangos promedio.

2.4. Operacionalización de variables

VARIABLE	CONCEPTO	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
Inteligencia Emocional	Según Bar-On (1997) la inteligencia emocional es “un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la habilidad para poder adaptarnos o ajustarnos, y afrontar las exigencias y presiones del medio”.	Componente Intrapersonal	Comprensión de sí mismo	1.Excelente Desarrollada P:130 a más.
			Asertividad	
			Autoconcepto	
			Autorrealización	
		Componente Interpersonal	Independencia	2.Muy Bien Desarrollada P:120 a 129
			Empatía	
			Relaciones interpersonales	
		Componente adaptabilidad	Responsabilidad Social	3.Bien desarrollada P. 110 a 119
			Solución de problemas	
			Prueba de realidad	
		Componente manejo de estrés	Flexibilidad	4.Promedio. P: 90 a 109.
			Tolerancia al estrés	
		Componente estado de ánimo general	Control de impulsos	5.Baja P: 80 a 89
			Felicidad	
			Optimismo	6. Muy baja. P:70 a 79
				7. Deficiente P: menos a 69

VARIABLE	CONCEPTO	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA DE MEDICIÓN
Autoestima	Según Coopersmith (1967), la autoestima es “la evaluación que el individuo hace y mantiene habitualmente sobre sí mismo, expresando una actitud de aprobación o desaprobación, e indicando en qué medida se considera capaz, importante, exitoso y valioso”.	Componente Autoestima Sí Mismo	Valoración Aspiraciones Cualidades personales Capacidad Productividad	Alta: 75 a 100 Promedio: 46 a 74 Baja: 0 a 45
		Componente Autoestima Social	Relaciones con amigos Capacidad de relación con los demás. Aceptación social.	
		Hogar	Relaciones familiares. Aspiraciones en familia. Buenas cualidades.	
		Escuela	Ámbito académico Capacidad para aprender Buena actitud Trabajos individuales y grupales.	

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO III

3. Marco teórico

A continuación, se desarrollará el marco teórico de esta investigación. Principalmente definiremos la variable de inteligencia emocional, se expondrán los modelos teóricos de diferentes autores, sus niveles y la importancia de la inteligencia emocional, posteriormente definiremos la autoestima, sus componentes, sus niveles, y la importancia de la misma. Asimismo, se presentará la relación que existe entre ambas variables y finalmente la adolescencia en el contexto rural.

3.1.1 Inteligencia emocional

La inteligencia emocional fue inicialmente propuesta por Mayer y Salovey a inicios de la década de 1990. Estos autores la definen como “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997, como se citó en Fernández-Berrocal & Extremera, 2005).

Por otra parte, Goleman (1996) considera la inteligencia emocional como “la habilidad que permite tomar conciencia de nuestras propias emociones y comprender los sentimientos de los demás. Asimismo, tener la capacidad de automotivación y un adecuado manejo de las relaciones interpersonales”.

En la misma línea, la inteligencia emocional según Bar-On (1997) es “un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la habilidad para poder adaptarnos o ajustarnos, y afrontar las exigencias y presiones del medio”.

Después de revisar las diferentes definiciones expuestas por distintos autores, se entiende la inteligencia emocional como el conjunto de capacidades que posee una persona para reconocer sus propias emociones y las de los demás, regularlas de manera adecuada, mantener la motivación personal y establecer relaciones positivas con quienes la rodean.

En esta investigación se asumirá la definición de Bar-On, ya que coincide con el instrumento utilizado para medir esta variable. Según este autor, la inteligencia emocional es un conjunto de conocimientos y habilidades emocionales y sociales que influyen en la capacidad y destreza general del individuo para afrontar eficazmente las demandas de su medio.

A continuación, se presentarán los modelos teóricos de la inteligencia emocional.

3.1.2. Modelos teóricos de la inteligencia emocional

Los modelos que se describirán a continuación son tres: el modelo de Salovey y Mayer, el modelo de Goleman y el modelo de BarOn, los cuales tienen mayor énfasis en lo que es la inteligencia emocional.

MODELO DE SALOVEY Y MAYER

Según Mayer y Salovey (1997, como se citó en Fernández-Berrocal & Extremera, 2005), la inteligencia emocional puede entenderse a través de un modelo de cuatro ramas, el cual integra diferentes procesos que permiten percibir, usar, comprender y regular las emociones. Estas dimensiones se detallan a continuación:

1. Percepción emocional. Consiste en la habilidad para percibir, identificar, valorar y expresar las emociones tanto en uno mismo como en los demás. Esta percepción puede transmitirse a través de gestos, palabras, conductas o manifestaciones artísticas, e implica también la capacidad de distinguir entre expresiones emocionales auténticas o fingidas.

2. Facilitación emocional del pensamiento. En esta rama se reconoce cómo las emociones influyen en los procesos cognitivos, orientando la atención hacia la información relevante. Los estados de ánimo pueden modificar la perspectiva, favoreciendo la creatividad, el afrontamiento de problemas y la valoración de distintas alternativas, desde un enfoque optimista o pesimista.

3. Comprensión emocional. Se refiere a la capacidad para comprender y analizar las emociones en profundidad. Incluye reconocer el origen de los estados afectivos, ponerles nombre, establecer relaciones entre ellos y entender cómo se transforman. Por ejemplo, la tristeza puede derivarse de una pérdida significativa, o la frustración puede evolucionar hacia la ira.

4. Regulación emocional. Comprende la capacidad de gestionar las emociones tanto propias como ajenas, potenciando las positivas y reduciendo las negativas. Esta regulación implica mantener el equilibrio emocional sin reprimir ni exagerar las reacciones, favoreciendo el bienestar personal y la calidad de las relaciones sociales.

MODELO DE GOLEMAN

Daniel Goleman (1996) señala que la inteligencia emocional está integrada por cinco componentes esenciales:

1. Conocimiento de las propias emociones. Hace referencia a la capacidad de reconocer lo que sentimos en el mismo momento en que ocurre. Esta autoconciencia es el pilar básico de la inteligencia emocional, ya que permite dirigir la conducta de manera consciente y no quedar a merced de impulsos descontrolados.

2. Control de las emociones. Consiste en la habilidad para manejar los propios sentimientos y expresarlos de manera apropiada. Supone la capacidad de moderar emociones negativas como la ira o la irritabilidad, lo cual resulta fundamental en las relaciones interpersonales.

3. Motivarse a sí mismo. La emoción y la motivación están estrechamente vinculadas, pues las emociones impulsan a la acción. Este componente implica encaminar los sentimientos hacia el logro de metas, manteniendo la atención y la persistencia incluso frente a dificultades, lo que favorece la productividad y la creatividad.

4. Reconocimiento de las emociones de los demás. Vinculado a la empatía, se trata de percibir y comprender los estados emocionales ajenos. La empatía permite captar señales sutiles que revelan las necesidades de otras personas, constituyendo la base del altruismo y la comprensión interpersonal.

5. Establecer relaciones. Hace referencia a las habilidades sociales necesarias para interactuar adecuadamente con los demás. La competencia social y la capacidad de manejar las emociones de otros son fundamentales para el liderazgo, la cooperación y la eficiencia en las relaciones interpersonales.

En conjunto, estos cinco componentes explican como la inteligencia emocional influye no solo en el desarrollo personal, sino también en la calidad de nuestras relaciones y en el desempeño en distintos ámbitos de la vida.

MODELO DE BARON

El modelo de inteligencia emocional y social de Reuven Bar-On está conformado por cinco categorías que agrupan diversas competencias y habilidades (Bar-On, 1997, como se citó en Ugarriza, 2001, pp. 133-134):

Componente intrapersonal:

Comprensión emocional de sí mismo: Se refiere a la capacidad de comprender nuestros sentimientos y emociones, diferenciarlos y conocer el porqué de éstos.

Asertividad: La habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás y defender nuestros derechos de una manera no destructiva.

Autoconcepto: La capacidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, aceptando nuestros aspectos positivos y negativos, y también nuestras limitaciones y posibilidades.

Autorrealización: La habilidad para realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos de hacer.

Independencia: Es la capacidad para dirigirse de manera individual, sentirse seguro de sí mismo en cuanto a pensamientos, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar nuestras decisiones.

Durante la adolescencia, esta dimensión resulta fundamental, pues el sujeto atraviesa un proceso de consolidación del autoconcepto y búsqueda de identidad personal (Erikson, 1968). En este sentido, Bisquerra (2000) sostiene que el autoconocimiento emocional constituye el punto de partida del equilibrio psicológico y del bienestar general, al facilitar la identificación de fortalezas y debilidades. Asimismo, en el contexto escolar, una adecuada conciencia emocional se asocia con una mayor participación académica y una actitud más

segura frente al aprendizaje (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). De igual modo, Goleman (1995) indica que las personas con un desarrollo intrapersonal adecuado tienden a mantener un mayor nivel de autoestima y seguridad personal, lo que repercute positivamente en su adaptación social y escolar.

Componente interpersonal

Empatía: La habilidad de percatarse, comprender y apreciar los sentimientos de los demás.

Relaciones interpersonales: Hace referencia a aquella capacidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias con otras personas, que son caracterizadas por crear un vínculo cercano en base al respeto y afecto.

Responsabilidad social: La capacidad para mostrarse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y es un integrante activo dentro del grupo social.

Estas competencias se fortalecen durante la adolescencia, etapa en la que las relaciones con los pares adquieren una importancia significativa para la conformación de la identidad y el sentido de pertenencia (Bisquerra, 2009). La escuela es el principal espacio de socialización, donde la empatía y la cooperación contribuyen a la convivencia pacífica y al respeto mutuo (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). Por lo tanto, el fortalecimiento de las habilidades interpersonales en el entorno educativo promueve el trabajo colaborativo y la construcción de vínculos saludables.

Componente Adaptabilidad

Solución de problemas: La habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas.

Prueba de la realidad: La capacidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que existe en la realidad (lo objetivo).

Flexibilidad: La habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

En la adolescencia, la adaptabilidad se asocia con la flexibilidad emocional necesaria para responder a las exigencias académicas y sociales propias de esta etapa (Hernández, 2016). Una mayor adaptabilidad emocional favorece la gestión de los desafíos escolares, tolerancia a la frustración y la capacidad para perseverar ante las dificultades (Fernández-

Berrocal & Extremera, 2008). Es decir que este componente permite una mejor integración escolar y mayor bienestar psicológico.

Componente Manejo de Estrés

Tolerancia al estrés: La habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentando activa y positivamente el estrés.

Control de los impulsos: La capacidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones.

Durante la adolescencia, esta dimensión adquiere especial relevancia, ya que los jóvenes se enfrentan a demandas académicas, familiares y sociales que pueden generar ansiedad o frustración. Bisquerra (2011) subraya que la regulación emocional es esencial para prevenir conductas impulsivas y promover un clima escolar equilibrado. En ese sentido, los adolescentes con una adecuada gestión del estrés presentan mayor bienestar emocional y rendimiento académico (Soriano-Sánchez & Jiménez-Vázquez, 2023).

Componente Estado Ánimo General

Felicidad: La habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros, para divertirse y tener la capacidad de expresar sentimientos positivos.

Optimismo: La capacidad para ver el aspecto más resaltante de la vida y mantener una actitud positiva, a pesar de las adversidades y los sentimientos negativos.

Durante la adolescencia, mantener un estado de ánimo equilibrado actúa como un factor protector frente a la depresión y la desmotivación escolar (Martínez-Otero, 2014). Fernández-Berrocal y Extremera (2008) destacan que un clima emocional positivo impulsa la motivación y el aprendizaje significativo, lo que demuestra la estrecha relación entre bienestar emocional y éxito académico.

Los diferentes modelos de la inteligencia emocional fueron presentados desde distintos enfoques y autores. Mayer y Salovey la definen como un conjunto de habilidades que permiten identificar las emociones y utilizarlas para comprender mejor las situaciones y tomar decisiones adecuadas; Goleman la plantea como competencias prácticas que se aplican en la vida diaria para relacionarse mejor y alcanzar metas; y, según Bar-On, se trata de un modelo más amplio que integra aspectos emocionales y sociales. Es decir que no solo se refiere a reconocer y controlar las propias emociones, sino también a cómo nos entendemos

a nosotros mismos, cómo nos relacionamos con los demás, cómo enfrentamos el estrés y los cambios, y cómo mantenemos una actitud positiva en la vida.

A partir de la revisión de las principales teorías sobre la inteligencia emocional, esta investigación adopta el modelo propuesto por Reuven Bar-On (1997) como base teórica para la interpretación de los resultados. Este enfoque combina aspectos emocionales, sociales y personales que influyen en la capacidad del individuo para conocerse a sí mismo, relacionarse con los demás y afrontar de manera eficaz las distintas exigencias del entorno. La elección de este modelo se basa en su enfoque amplio y equilibrado, así como en la relevancia de sus dimensiones; intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo, que permiten evaluar de manera completa la inteligencia emocional en adolescentes. Además, el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (EQ-i:YV) se considera especialmente adecuado para estudiantes de nivel secundario, ya que evalúa habilidades emocionales y sociales propias de esta etapa, manteniendo coherencia entre el marco teórico y los objetivos de esta investigación.

3.1.3 Niveles de inteligencia emocional

Inteligencia emocional alta

Las personas con un nivel alto de inteligencia emocional tienen la capacidad de reconocer y comprender sus propias emociones, así como las de los demás. Se comunican con empatía, mantienen relaciones interpersonales positivas y reaccionan con calma ante las dificultades. Saben adaptarse a los cambios, controlar sus impulsos y resolver los conflictos de manera adecuada. Según Bar-On (1997), las personas emocionalmente inteligentes son capaces de expresar y manejar sus emociones con equilibrio, mostrando flexibilidad, optimismo y una actitud positiva ante la vida. En esta misma línea, Serrano (2020) menciona que estos individuos suelen sentirse bien consigo mismos, mantener una buena relación con su entorno y alcanzar éxito personal y social.

Inteligencia emocional promedio

Las personas con un nivel promedio de inteligencia emocional logran reconocer sus emociones y controlarlas en la mayoría de las situaciones. Son empáticas y mantienen relaciones estables, aunque pueden presentar dificultades para manejar emociones intensas

o responder adecuadamente ante situaciones de alto estrés. De acuerdo con Coronado (2022), los adolescentes con una capacidad emocional promedio son capaces de identificar sus emociones, comprender las de los demás y mantener relaciones interpersonales saludables, mostrando un equilibrio emocional aceptable.

Inteligencia emocional baja

Las personas con un nivel bajo de inteligencia emocional tienen dificultad para reconocer, expresar o controlar sus emociones. Suelen reaccionar impulsivamente ante los problemas y les cuesta adaptarse a los cambios o situaciones estresantes. Esto puede afectar sus relaciones interpersonales y su rendimiento académico o laboral. Serrano (2020) sostiene que la baja inteligencia emocional influye directamente en las relaciones sociales, pudiendo afectar la adaptación personal y el bienestar general. Rodríguez (2021) agrega que los adolescentes con baja inteligencia emocional suelen mostrar poca empatía o sensibilidad exagerada ante las emociones ajenas, lo que genera conflictos y dificulta la convivencia.

3.1.4. Importancia de la inteligencia emocional en adolescentes.

La adolescencia es una etapa compleja en la que los jóvenes atraviesan cambios físicos, psicológicos y sociales, dado que dejan la niñez para transitar hacia la adultez. Durante este periodo, la inteligencia emocional se convierte en un factor fundamental para su bienestar integral. Según Extremera y Fernández-Berrocal (2013), los adolescentes emocionalmente inteligentes presentan una mejor salud física y psicológica y son capaces de gestionar de manera más efectiva sus problemas emocionales. Los estudios realizados indican que estos adolescentes muestran menor número de síntomas físicos, niveles reducidos de ansiedad y depresión, menor ideación e intento de suicidio, menos somatización y estrés social, además de una mayor utilización de estrategias de afrontamiento positivas para resolver problemas.

Asimismo, la inteligencia emocional influye directamente en las relaciones sociales de los adolescentes. Uno de los principales retos de esta etapa es establecer y mantener relaciones saludables con su entorno. Extremera y Fernández-Berrocal (2013) señalan que un adolescente emocionalmente inteligente no solo percibe, comprende y regula sus propias

emociones, sino que también aplica estas habilidades en la interacción con los demás, favoreciendo la comunicación y la cooperación social.

La inteligencia emocional también tiene un papel determinante en el aprendizaje. García (2012) afirma que el aprendizaje es un constructo individual y social influenciado por la valoración de las emociones, de manera que no existen aprendizajes desligados del contexto emocional. Complementando esta idea, Raspall (2018) explica que las emociones guían la atención, deciden en qué enfocarse dentro de la gran cantidad de estímulos que nos rodean y dirigen los procesos cognitivos, organizando las rutas neuronales que permiten comprender, memorizar y posteriormente recordar la información.

La inteligencia emocional es importante porque ayuda a los adolescentes a manejar sus emociones, enfrentar problemas, mejorar sus relaciones y aprender de manera más efectiva, lo que les permite sentirse más seguros y adaptarse mejor a los cambios de esta etapa.

Teoría del desarrollo psicosocial de Erik Erikson (1968)

La teoría del desarrollo psicosocial propuesta por Erik Erikson (1968) explica que el ser humano atraviesa distintas etapas a lo largo de su vida, en las cuales enfrenta desafíos emocionales y sociales que contribuyen a la formación de su personalidad. En la adolescencia, el individuo se encuentra en la etapa denominada *identidad versus confusión de roles*, caracterizada por la búsqueda de una identidad propia y la consolidación de la autonomía emocional. Durante este proceso, el adolescente intenta definirse a sí mismo, descubrir sus capacidades, valores e intereses, y construir una imagen coherente de quién es y qué desea ser.

La resolución positiva de esta etapa permite alcanzar una identidad estable, fortalecer la autoestima y desarrollar seguridad emocional, mientras que una resolución negativa puede generar confusión, inseguridad y dependencia del entorno. En este sentido, la inteligencia emocional cumple un papel fundamental, ya que favorece el autoconocimiento, la autorregulación y la adaptación emocional necesarias para lograr equilibrio interno y bienestar psicológico en esta etapa del desarrollo.

3.2 Autoestima

Se abordará de manera teórica y conceptual la segunda variable de este estudio. A continuación, se describirán las definiciones respecto a lo que es la autoestima, sus componentes y sus niveles, por último, se dará a conocer la importancia de la autoestima en los estudiantes.

3.2.1 Definiciones de la autoestima

La autoestima ha sido estudiada desde distintas perspectivas psicológicas. Maslow (1954) la entiende como *“la necesidad que tiene el ser humano de valoración, seguridad, fuerza, logro, adecuación, maestría, competencia, confianza, independencia, libertad, reputación, prestigio, reconocimiento, atención, dignidad y aprecio”* (p. 30).

Según Rogers define la autoestima como *“un conjunto organizado y cambiante de percepciones que se refiere al sujeto, lo que el sujeto reconoce como descriptivo de sí y que él percibe como datos de identidad”* (citado en Padrón, 2004, p. 4).

Uno de los aportes más influyentes proviene de Rosenberg (1965), quien define la autoestima como *“la evaluación positiva o negativa que una persona hace de sí misma”* (p. 15).

Finalmente, Coopersmith (1967) propone que la autoestima es *“la evaluación que el individuo hace y mantiene habitualmente sobre sí mismo, expresando una actitud de aprobación o desaprobación, e indicando en qué medida se considera capaz, importante, exitoso y valioso”* (p. 4).

3.2.2 Tipos de autoestima

Autoestima negativa: es la falta de conocimiento y la autovaloración de las cualidades, características y fortalezas de uno mismo, es decir los que mantienen esta autoestima muestran pensamientos y actitudes de negación, sentimientos de incompetencia, inferioridad, todo ello hacia su propia persona

Autoestima positiva: este tipo de autoestima es totalmente lo contrario a la autoestima negativa, pues se refiere a la valoración, aceptación de sus cualidades, fortalezas y respecto hacia uno mismo, por lo cual esta autoestima se manifiesta mediante sentimientos de optimismo, confianza y seguridad (Rosemberg & Galiano, 1973).

3.2.3 Componentes de la autoestima

Según García (2013), la autoestima está formada por tres componentes fundamentales que se interrelacionan: el cognitivo, el afectivo y el conductual.

Componente cognitivo. Está constituido por el conjunto de conocimientos que una persona tiene sobre sí misma. Representa la imagen que cada individuo se forma acerca de su propia persona, y que varía en función de la madurez psicológica y la capacidad cognitiva. Este componente abarca los pensamientos, opiniones, creencias y percepciones que el sujeto mantiene de sí, y constituye la base sobre la cual se organiza la representación interna de quién es.

Componente afectivo. Se refiere al sentimiento de valor que atribuimos a nuestra persona y al grado de aceptación que tenemos de nosotros mismos. Puede ser positivo o negativo, según la valoración de nuestra autoestima: expresiones como *“hay muchas cosas de mí que me gustan”* reflejan una autoestima positiva, mientras que *“no hago nada bien, soy un inútil”* ejemplifica una autoestima negativa. Este componente incluye la admiración por la propia valía, pero también la conciencia de los aspectos negativos. Implica un juicio emocional profundo sobre lo favorable o desfavorable que percibimos en nosotros mismos, abarcando sentimientos como afecto, gozo, dolor, desprecio o admiración en la parte más íntima de nuestra persona.

Componente conductual. Está relacionado con la intención y decisión de actuar de forma coherente con la imagen y valoración que tenemos de nosotros mismos. Constituye la autoafirmación orientada hacia el propio yo y se manifiesta en el esfuerzo por alcanzar el respeto tanto de los demás como de uno mismo. Este componente se traduce en acciones concretas la percepción y el sentimiento que la persona posee de sí, influyendo en la manera en que enfrenta retos, establece metas y se relaciona con su entorno.

3.2.4 Niveles de autoestima

De acuerdo con Coopersmith (citado por Steiner Benaim, 2005, pp. 33-34), la autoestima puede presentarse en tres niveles: alta, media o baja. Estos niveles se reflejan en

la forma en que las personas enfrentan las situaciones cotidianas, pues cada individuo reacciona de manera distinta según sus expectativas, emociones y autoconcepto.

Autoestima alta.

Las personas con alta autoestima suelen ser activas, expresivas y seguras. Presentan éxitos tanto académicos como sociales, muestran liderazgo y no temen expresar desacuerdo o defender sus ideas. Confían en sus propias percepciones, esperan resultados positivos de sus esfuerzos y tienden a mantener relaciones interpersonales satisfactorias. Además, poseen una imagen positiva de sí mismas y se sienten capaces de realizar tareas de calidad, con la expectativa de alcanzar logros futuros.

Autoestima promedio.

Quienes presentan este nivel comparten algunas características con las personas de alta autoestima, aunque en menor grado. Suelen mostrarse optimistas y receptivos a las críticas, pero pueden experimentar inseguridad respecto a su valor personal y depender de la aceptación social para sentirse validados. En general, manifiestan una autoevaluación positiva moderada, combinando actitudes de confianza con momentos de duda e inestabilidad emocional.

Autoestima baja.

Las personas con baja autoestima tienden a mostrar desánimo, aislamiento y sentimientos de poca valía personal. Se consideran poco atractivas o incapaces, temen provocar el rechazo de los demás y presentan dificultades para expresar sus opiniones o defender sus derechos. Además, son más sensibles a la crítica, dudan de sus habilidades y suelen percibir que los logros e ideas ajenas son superiores a los propios, lo que limita su participación y autoconfianza en el ámbito social y académico.

3.3.5 Componentes de la Autoestima

Según Coopersmith (citado por Steiner Benaim, 2005, pp. 31–32), los individuos presentan diversas formas y niveles perceptivos, así como diferencias en la manera en que

responden a los estímulos del entorno. En ese sentido, la autoestima se manifiesta a través de distintas áreas o dimensiones que determinan su amplitud y radio de acción. Estas comprenden:

Autoestima sí mismo general

Consiste en la evaluación que el individuo realiza y mantiene con respecto a sí mismo en relación con su imagen corporal y sus cualidades personales. Incluye la percepción de su capacidad, productividad, importancia y dignidad, implicando un juicio personal expresado en actitudes hacia sí mismo.

En la adolescencia, esta dimensión es fundamental, ya que el joven atraviesa una etapa de búsqueda de identidad y de aceptación personal (Erikson, 1968). Una autoestima positiva en este aspecto se asocia con mayor seguridad, confianza y estabilidad emocional (Rosenberg, 1989). En el ámbito escolar, los adolescentes con una valoración positiva de sí mismos suelen participar más activamente en clase, mostrar mayor motivación y establecer mejores relaciones con sus compañeros y docentes.

Autoestima académica

Hace referencia a la valoración que el individuo mantiene sobre su desempeño en el ámbito escolar, considerando su capacidad, productividad e interés por alcanzar logros. Implica un juicio personal sobre su competencia académica y su autoconfianza frente al aprendizaje.

Durante la adolescencia, esta dimensión influye de forma directa en la motivación y el rendimiento académico (Garaigordobil, 2006). Un estudiante con alta autoestima académica enfrenta los desafíos escolares con mayor perseverancia y confianza, mientras que uno con baja autoestima puede experimentar inseguridad o miedo al fracaso. La escuela, por tanto, se convierte en un espacio decisivo para reforzar la autovaloración a través del reconocimiento, la participación y el logro personal.

Autoestima familiar

Se refiere a la evaluación que la persona realiza de sí misma en el contexto familiar. Abarca la percepción de aceptación, reconocimiento y afecto que recibe de los miembros de su familia, así como el grado de apoyo y valoración dentro de este entorno.

En la etapa adolescente, la familia sigue siendo un pilar esencial para la formación del autoconcepto y la estabilidad emocional (Martínez & García, 2007). Un ambiente familiar caracterizado por la comunicación, el respeto y el apoyo favorece una autoestima equilibrada y un mejor desempeño escolar. Cuando el adolescente se siente valorado y escuchado en casa, muestra mayor seguridad en la escuela y una actitud positiva frente a las exigencias académicas.

Autoestima social

Corresponde a la valoración que el individuo hace de sí mismo en sus relaciones interpersonales. Incluye la percepción de su capacidad para integrarse, comunicarse y mantener vínculos con los demás, considerando el reconocimiento, respeto y aprecio que percibe en su entorno social. En la adolescencia, etapa en la que la interacción con los pares adquiere gran relevancia, esta dimensión resulta decisiva para el sentido de pertenencia y la convivencia escolar (Harter, 1999). Un adolescente con autoestima social elevada se muestra empático, cooperativo y participativo, lo que fortalece su integración y su bienestar emocional dentro del entorno educativo. Por el contrario, una baja autoestima social puede reflejarse en aislamiento, timidez o dificultad para relacionarse con los demás.

En conjunto, las dimensiones propuestas por Coopersmith permiten comprender la autoestima como un constructo dinámico que se forma en la interacción entre el individuo y su entorno. Desde esta perspectiva, esta investigación asume el modelo de Stanley Coopersmith (1967) como base teórica, debido a que ofrece una visión amplia y coherente con la realidad escolar al considerar las áreas personal, académica, familiar y social. Asimismo, el Inventario de Autoestima de Coopersmith resulta adecuado para evaluar el nivel de autovaloración en adolescentes, garantizando coherencia entre el marco teórico y los objetivos de la investigación.

3.2.6. Importancia de la autoestima en los adolescentes

La adolescencia constituye una de las etapas más críticas para el desarrollo de la autoestima, ya que en este periodo la persona comienza a consolidar su identidad personal y social. Como afirma Benites (2016), “la adolescencia es uno de los periodos más críticos para el desarrollo de la autoestima; es la etapa en la que la persona necesita hacerse con una firme identidad, es decir, saberse individuo distinto a los demás, conocer sus posibilidades, su talento y sentirse valioso como persona que avanza hacia un futuro”.

En esta misma línea, Díaz y Senra (2018) sostienen que “el desarrollo de la autoestima tiene su inicio en la infancia, sin embargo, la adolescencia es uno de los períodos más críticos para su desarrollo. Esto se debe a la búsqueda de la identidad en un proceso de cambios, tareas evolutivas e interacción social activa con la familia, la escuela, los iguales y los medios de comunicación”.

Carrillo (2009) coincide al señalar que “la autoestima es fundamental para la supervivencia psicológica, ya que, al no contar con esa dosis de autoestima, sería más difícil satisfacer algunas necesidades básicas. En ese sentido, cuando el adolescente no se siente contento consigo mismo, estaría dañando sus estructuras psicológicas, levantando barreras defensivas y limitando las posibilidades de éxito y felicidad en el transcurso de la vida”.

Asimismo, Vernieri (2006) enfatiza la relación entre autoestima y calidad de vida al afirmar que “cuanto más alta es la autoestima que los alumnos tienen de sí mismos, mejor es su calidad de vida; más inclinados están a tratar a los demás con respeto y solidaridad; más oportunidades tienen de establecer relaciones positivas y enriquecedoras; más posibilidades tienen de responder positivamente a las exigencias escolares, de ser creativos y autónomos; más preparados están para afrontar los peligros que puedan acecharlos, y menos posibilidades tienen de depender de sustancias o personas. Cuanto más baja es la estima que los adolescentes tienen por sí mismos, más expuestos están a padecer bajo rendimiento escolar”.

En conjunto, los aportes de estos autores permiten concluir que el desarrollo de la autoestima en la adolescencia es un factor clave no solo para la salud psicológica y la adaptación social, sino también para el rendimiento académico y la prevención de conductas de riesgo.

3.3. Relación entre la inteligencia emocional y la autoestima

De acuerdo con Bisquerra (2003), “las competencias emocionales tienen una influencia decisiva en la construcción del autoconcepto y la autoestima, puesto que la manera en que gestionamos nuestras emociones condiciona la forma en que nos percibimos y valoramos a nosotros mismos”.

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) señalan que “los adolescentes con mayor inteligencia emocional suelen presentar una autoestima más elevada, lo que se traduce en un mejor ajuste psicológico, un mayor bienestar subjetivo y una menor presencia de ansiedad y depresión”.

Por otra parte, Goleman (1995) destaca que el autoconocimiento y el autocontrol, como dimensiones de la inteligencia emocional, son claves para desarrollar la confianza personal. Esta confianza constituye uno de los pilares de la autoestima, ya que refuerza la percepción de valía y capacidad en la vida cotidiana. En la misma línea, Coopersmith (1967) plantea que la autoestima se manifiesta en la medida en que el individuo se percibe capaz, importante y valioso, aspectos que se ven fortalecidos cuando existe un manejo adecuado de las emociones propias y de las interacciones sociales.

Soriano, E & Franco, J. (2010, pag.299). La inteligencia emocional y la autoestima son dos componentes fundamentales para la configuración de la personalidad de los individuos. La autoestima representa un indicador de la aceptación o valoración de nosotros mismos, y la inteligencia emocional nos dota habilidades y capacidades necesarias para afrontar y solucionar situaciones que pondrían en peligro dicha aceptación personal.

3.4 La adolescencia en el contexto rural

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 2014) define la adolescencia como “la etapa del desarrollo humano que transcurre entre los 10 y los 19 años de edad, caracterizada por una serie de cambios biológicos, psicológicos y sociales que marcan la transición de la infancia a la vida adulta”.

Sin embargo, la forma en que los adolescentes viven esta etapa depende mucho del lugar y las personas que los rodean. Por ejemplo, los adolescentes que viven en zonas rurales tienen experiencias diferentes a los de la ciudad, porque las condiciones del entorno, la

cultura y las oportunidades disponibles influyen en cómo se desarrollan y enfrentan los cambios propios de la adolescencia.

De acuerdo con la UNESCO (2017), “los adolescentes que residen en áreas rurales enfrentan mayores limitaciones de acceso a servicios educativos, sanitarios y recreativos, lo que repercute en su desarrollo integral”. Estas dificultades pueden hacer que les cueste más rendir bien en la escuela, que tengan menor autoestima y que sea más difícil aprender a manejar sus emociones y enfrentar los retos propios de la adolescencia.

En la misma línea, Martínez y Rojas (2018) sostienen que *“la adolescencia rural está mediada por factores como el trabajo temprano, la migración estacional, la pobreza y las brechas educativas, los cuales condicionan el autoconcepto y las aspiraciones personales”*. En la adolescencia rural, los jóvenes enfrentan retos adicionales como tener que trabajar desde temprana edad, la migración temporal de sus familias, la falta de recursos económicos y las diferencias en la calidad de la educación. Todos estos factores influyen en cómo se ven a sí mismos y en lo que esperan lograr en el futuro, afectando su autoestima y sus metas personales.

A pesar de las dificultades, vivir en el campo también puede aportar cosas positivas. Según Pérez y Gómez (2020), el entorno rural proporciona un sentido de identidad y pertenencia, lo que ayuda al bienestar emocional de los adolescentes, aunque pueda haber limitaciones materiales. Es decir que la cercanía de los vínculos familiares, la solidaridad comunitaria y la transmisión de valores culturales son recursos que fortalecen la autoestima.

CAPÍTULO IV

DISEÑO METODOLÓGICO

CAPÍTULO IV

4. Diseño metodológico

4.1 Área de investigación

El presente trabajo de investigación se sitúa en el campo de la Psicología Educativa, dado que esta disciplina permite explicar y comprender de manera integral las variables analizadas.

Desde la perspectiva de la psicología educativa, entendida como “la disciplina orientada a reflexionar e intervenir sobre el comportamiento humano en contextos de enseñanza y aprendizaje, con el propósito de mejorar los procesos cognitivos y no cognitivos de los estudiantes” (Campos, 1995).

De igual manera, la autoestima es muy importante porque permite a los estudiantes enfrentar los problemas que se les presentan en su diario vivir, aquellos que poseen buena una valoración positiva de sí mismos tienen un mejor rendimiento académico y se relacionan mejor con las personas que les rodean.

Por lo tanto, situar esta investigación en el marco de la psicología educativa permite comprender que la inteligencia emocional y la autoestima no solo son habilidades personales, sino también procesos que se desarrollan en interacción con el contexto educativo en constante. Esto ayuda a entender cómo los adolescentes aprenden a manejar sus emociones y a valorarse a sí mismos según las relaciones con su familia, amigos, compañeros y profesores, así como las condiciones de su entorno.

4.2. Tipificación de la investigación

Considerando sus características, este trabajo de investigación se tipifica de la siguiente manera:

En primer lugar, según su propósito, este trabajo es de tipo básico. Según Hernández Sampieri, *“la investigación básica busca generar teorías y conocimiento nuevo, sin*

pretender una aplicación práctica inmediata” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 35).

Aunque este estudio no tiene como finalidad inmediata el desarrollo de nuevas teorías, sí busca aportar con información actualizada que contribuya a fortalecer el conocimiento existente sobre las variables de investigación: la inteligencia emocional y la autoestima en estudiantes de nivel secundario de las unidades educativas Teniente Víctor Zeballos Claros y Cabo Juan Caigua, pertenecientes al área rural de Villa Montes, Tarija, durante la gestión 2023.

Asimismo, es importante señalar que, si bien se han desarrollado investigaciones previas sobre inteligencia emocional y autoestima en nuestro contexto, la mayoría se ha realizado en entornos urbanos. A diferencia que este estudio se enfoca en el contexto rural, lo que le otorga un carácter diferenciador y relevante, al visibilizar realidades que no han sido suficientemente abordadas en la literatura científica local.

La investigación es de tipo descriptiva, según Hernández Sampieri, *“los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis”* (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 92). En este sentido, este estudio describe las características de la inteligencia emocional y de la autoestima en adolescentes de 15 a 18 años, estudiantes de nivel secundario en las unidades educativas *Teniente Víctor Zeballo Claros* y *Cabo Juan Caigua*, del área rural de Villa Montes, Tarija. Se busca detallar cómo estas variables se manifiestan en la población, considerando que un adecuado nivel de inteligencia emocional favorece el desarrollo integral de los estudiantes, permitiéndoles manejar sus emociones, tomar decisiones acertadas y relacionarse de manera positiva con los demás. De igual manera, se describe cómo los niveles de autoestima influyen en la seguridad personal, en el rendimiento académico y en la capacidad de enfrentar retos. Por el contrario, la carencia o bajo desarrollo de estas dimensiones puede afectar negativamente en la adaptación social y escolar de los adolescentes.

Según su enfoque, la investigación es de tipo cuantitativo, según Hernández Sampieri, “el enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis previamente establecidas, confiando en la medición numérica, el conteo y frecuente uso de la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 4).

La investigación se tipifica como transversal, tal como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2014), “los diseños de investigación transversales recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único; su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado” (p. 151). De acuerdo con esta definición, para este estudio los instrumentos fueron aplicados en un tiempo relativamente corto. Asimismo, también se describirán los niveles de inteligencia emocional y autoestima de los estudiantes.

4.3. Población

Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), “la población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (p. 174). Es decir, la población está conformada por todas las personas que cumplen con criterios previamente definidos por el investigador.

La población del presente estudio está conformada por los estudiantes del nivel secundario de las Unidades Educativas del área rural del municipio de Villa Montes, provincia Gran Chaco, departamento de Tarija.

Las unidades educativas rurales con nivel secundario identificadas en el municipio son las siguientes:

Cuadro N°1
Unidades Educativas del área rural de Villa Montes

N°	Comunidad	Unidad Educativa
1	Chimeo	U.E. Méndez Arcos
2	Tiguipa Estación	U.E. Prof. Rebeca Aguirre Antelo
3	Ibibobo	U.E. Rafael Parón
4	Capirendita	U.E. Misión Sueca de Capirendita
5	Ibopeiti	U.E. Sagrado Corazón de Jesús
6	Tarairi	U.E. Teniente Víctor Zeballos Claros
7	Caigua	U.E. Cabo Juan Caigua

Fuente: Dirección Distrital de Educación de Villa Montes, gestión 2023.

Elaboración: Propia

No obstante, para el desarrollo de la investigación se trabajó únicamente con las Unidades Educativas **Teniente Víctor Zeballos Claros** y **Cabo Juan Caigua**, debido a que cuentan con nivel secundario completo, presentaron mayor accesibilidad geográfica y otorgaron la autorización institucional para la aplicación de los instrumentos.

Ubicación geográfica de las Unidades Educativas

Las unidades educativas seleccionadas se encuentran ubicadas en comunidades rurales del municipio de Villa Montes:

Unidad Educativa Teniente Víctor Zeballos Claros, ubicada en la comunidad de **Tarairi**, zona rural caracterizada por actividades agrícolas y producción de cítricos.

Unidad Educativa Cabo Juan Caigua, ubicada en la comunidad de **Caigua**, perteneciente al área rural del municipio, con características socioeconómicas similares a la anterior.

Ambas comunidades se encuentran apropiadamente entre los 25 a 20 kilómetros del área urbana de Villa Montes y presentan limitaciones en el acceso a servicios especializados, especialmente en el ámbito psicológico y de orientación estudiantil.

Características de la población

La población está conformada por estudiantes adolescentes de **12 a 18 años**, que cursan de primero a sexto de secundaria.

En su mayoría, los estudiantes provienen de familias de origen campesino, cuya principal actividad económica es la agricultura y la comercialización de productos cítricos. Asimismo, las unidades educativas no cuentan con profesionales en psicología ni con programas permanentes de apoyo socioemocional, por lo que el acompañamiento emocional se realiza principalmente a través del personal docente y el entorno familiar.

En consecuencia, la población accesible estuvo conformada por **194 estudiantes** del nivel secundario de ambas unidades educativas.

4.4 Tipo de muestreo

La selección de las unidades educativas se realizó mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional o por conveniencia. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014), este tipo de muestreo consiste en seleccionar los casos disponibles que cumplen con las características necesarias para los fines del estudio. Asimismo, Tamayo y Tamayo (2012) señala que se utiliza cuando el investigador elige a los participantes en función de criterios de accesibilidad y factibilidad.

Este tipo de muestreo resulta adecuado en estudios descriptivos desarrollados en contextos rurales, donde las limitaciones de acceso geográfico y de autorización institucional dificultan la aplicación de procedimientos probabilísticos. Por ello, se seleccionaron las

unidades educativas que cuentan con nivel secundario completo y disponibilidad administrativa, garantizando la viabilidad del estudio.

4.5. Muestra

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), la muestra es un subconjunto de la población del cual se obtiene la información necesaria para el estudio.

En la presente investigación, la muestra estuvo conformada por la totalidad de los estudiantes de primero a sexto de secundaria de las Unidades Educativas “Teniente Víctor Zeballos Claros” y “Cabo Juan Caigua”, alcanzando un total de 194 participantes. Por lo tanto, el estudio corresponde a una muestra censal de la población accesible.

Cuadro N° 2
Unidades Educativas

Unidad Educativa	f	%
Cabo Juan Caigua	76	39%
Teniente Víctor Zeballos Claros	118	61%
Total	194	100%

Fuente: Registros institucionales de las Unidades Educativas (2023)
Elaboración: Propia

Como se observa, la mayor proporción de estudiantes corresponde a la Unidad Educativa “Teniente Víctor Zeballos Claros”, con un 61%, mientras que el 39% pertenece a la Unidad Educativa “Cabo Juan Caigua”. Esta diferencia se debe principalmente al mayor número de paralelos y matrículas que presenta la primera institución.

La muestra está integrada por adolescentes de 12 a 18 años de edad, que cursan los niveles de primero a sexto de secundaria y pertenecen a familias de origen campesino. La mayoría de los hogares se dedica a la agricultura, especialmente al cultivo, producción y comercialización de cítricos, actividad predominante en la zona rural del municipio de Villa Montes.

Las instituciones educativas seleccionadas no cuentan con profesionales en psicología ni con programas de orientación estudiantil permanentes, por lo que los procesos de acompañamiento emocional se desarrollan de manera informal a través del personal docente y del entorno familiar. Esta información permite contextualizar adecuadamente la descripción de los niveles de inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes evaluados.

4.6. Métodos, técnicas e instrumentos

En la presente investigación se llevarán a cabo los siguientes métodos, técnicas e instrumentos:

4.6.1. Métodos

Según Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2022), los métodos de investigación constituyen el conjunto de procedimientos sistemáticos que permiten al investigador organizar y analizar la información con base en los principios del método científico. En esta investigación se aplicaron los métodos analítico, sintético, estadístico, hipotético-deductivo y empírico, los cuales facilitaron la descripción y comprensión de los niveles de inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes del área rural de Villa Montes.

El **método analítico**, de acuerdo con Hernández-Sampieri et al. (2022), permite descomponer la información en sus partes esenciales para comprender mejor las relaciones entre los elementos que conforman un fenómeno. Este estudio permitió examinar de forma detallada las dimensiones teóricas de la inteligencia emocional y la autoestima, identificando los factores más relevantes que influyen en los adolescentes del contexto rural.

El **método sintético**, el método sintético, según Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2022), consiste en integrar los elementos analizados para obtener una comprensión general del fenómeno estudiado. Esta investigación permitió reunir los resultados derivados del análisis teórico y empírico de las variables inteligencia emocional y autoestima, logrando una visión global sobre su comportamiento en los estudiantes del área rural de Villa Montes.

El **método estadístico**, según Hernández-Sampieri et al. (2022), se emplea en investigaciones de enfoque cuantitativo para organizar, procesar y analizar los datos obtenidos a través de instrumentos de medición. Esta investigación permitió tabular la información y describir los niveles de inteligencia emocional y autoestima en la población estudiada.

El **método hipotético-deductivo** se basó en la formulación de supuestos derivados de la teoría, los cuales fueron contrastados con los datos empíricos recolectados. Este método orientó el proceso de análisis al comprobar si los resultados obtenidos se correspondían con los planteamientos teóricos iniciales.

Finalmente, el **método empírico** se centró en la observación directa de la realidad y en la aplicación de instrumentos válidos y confiables a los estudiantes, permitiendo obtener datos objetivos sobre su inteligencia emocional y autoestima. Este procedimiento proporcionó la base para la descripción y análisis de los resultados de la investigación.

4.6.2. Técnicas

Las técnicas empleadas en esta investigación fueron las siguientes:

Inventario: Según Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2022), el inventario es una técnica estructurada que permite medir características personales, actitudes o rasgos mediante una serie de ítems previamente validados. Se utiliza principalmente en investigaciones de tipo psicológico y educativo para identificar niveles o tendencias en determinadas variables. En este estudio se aplicó un inventario psicológico diseñado para medir las variables inteligencia emocional y autoestima. Las respuestas no se consideran correctas o incorrectas; más bien reflejan el grado de conformidad del sujeto ante cada afirmación presentada.

Escala: De acuerdo con Kerlinger y Lee (2002), las escalas son instrumentos de medición que permiten cuantificar actitudes, percepciones o características psicológicas mediante la asignación de valores numéricos a las respuestas. Su propósito es medir variables no cognitivas y valorar distintos aspectos de la autopercepción de los individuos. En esta investigación se emplearon escalas psicológicas para evaluar las dimensiones específicas de

la inteligencia emocional y la autoestima de los estudiantes, proporcionando una estimación cuantitativa de su nivel en cada una de ellas.

4.6.3 Instrumentos

A continuación, se describe la ficha técnica de cada uno de los instrumentos que se emplearon para la presente investigación.

INVENTARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE BAR-ON ICE:NA

- **Nombre completo:** *EQ-i:YV – Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (ICE:NA – Completa)*
- **Autor:** Reuven Bar-On (1997).
- **Procedencia:** Toronto, Canadá.
- **Adaptación latinoamericana:** Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares del Águila (Lima, Perú, 2001).
- **Objetivo del test:** Medir la inteligencia emocional en niños y adolescentes entre 7 y 18 años, considerando habilidades emocionales y sociales que influyen en la adaptación personal, académica y social.
- **Dimensiones:**
 - Intrapersonal
 - Interpersonal
 - Adaptabilidad
 - Manejo del estrés
 - Estado de ánimo general
- **Tipo de administración:** Individual o colectiva.
- **Forma aplicada:** Forma completa (versión de 60 ítems).
- **Duración:** Sin tiempo límite; la aplicación completa requiere aproximadamente de 20 a 25 minutos.
- **Número de ítems:** 60.
- **Sistema de calificación:** Computarizada.
- **Niveles originales de interpretación:**

- Excelente Desarrollada de 130 a más
- Muy Bien Desarrollada de 120 a 129
- Bien desarrollada de 110 a 119
- Promedio de 90 a 109.
- Baja de 80 a 89
- Muy baja de 70 a 79
- Deficiente de menos a 69

Para la interpretación de los datos se reagrupó los niveles:

- Alto de 110 a más.
- Promedio de 90 a 109.
- Bajo menos de 89.

Las autoras indican que los puntajes estándares por encima de 110 corresponden a niveles superiores al promedio y los inferiores a 90 a niveles por debajo de la media. (Ugarriza & Pajares, 2005 pag. 10) Esta información permite reagrupar en tres niveles generales. Si bien el manual no plantea explícitamente esta simplificación, la misma se fundamenta en los puntos de corte propuestos. En consecuencia, esta investigación conserva los siete niveles teóricos originales, pero los agrupa en tres rangos globales para facilitar el análisis estadístico y la interpretación grupal de los resultados.

- **Validez:** La prueba mostró validez convergente en la adaptación peruana (Ugarriza, 2001), realizada con una muestra de 114 escolares de Lima Metropolitana (41,2% varones y 58,8% mujeres, de 15 años o más). Las correlaciones fueron moderadas, alcanzando coeficientes de hasta 0,70.
- **Confiabilidad:** En la misma adaptación, mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, se obtuvo una consistencia interna de **0,93** para el inventario total, lo cual evidencia una alta confiabilidad.

INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH (S.E.I) VERSIÓN ESCOLAR

- **Nombre completo:** *Inventario de Autoestima de Coopersmith (C.I.S.E.I.) – Versión Escolar.*

- **Autor:** Stanley Coopersmith (1967).

- **Procedencia:** Estados Unidos.

- **Adaptación latinoamericana:** Adaptación peruana realizada por **María Isabel Panizo (1985)** para población escolar.

- **Objetivo del test:** Evaluar el nivel de autoestima en niños y adolescentes, entendida como la valoración que el sujeto hace de sí mismo en diferentes ámbitos de su vida cotidiana.

- **Dimensiones evaluadas:**

- Sí mismo general
- Sí mismo social
- Sí mismo familiar
- Sí mismo escolar

- **Ámbito de aplicación:** Población escolar entre **8 y 15 años**.

- **Materiales:** Cuadernillo con ítems y hoja de respuestas.

- **Número de ítems:** 58 reactivos con respuestas dicotómicas (Sí/No).

- **Tipo de administración:** Individual o colectiva.

- **Tiempo de aplicación:** Entre 20 y 30 minutos aproximadamente.

- **Sistema de calificación:** Se asigna un punto por cada respuesta positiva. La puntuación total se interpreta en función de los rangos de autoestima (alta, media y baja).

- **Validez:** Según Panizo (1985), en un estudio con población escolar peruana, se confirmó la **validez de constructo** del inventario, demostrando que las subescalas propuestas por Coopersmith reflejan adecuadamente las dimensiones de la autoestima.

- **Confiabilidad:** La misma autora reportó coeficientes de consistencia interna (Alfa de Cronbach) que evidencian una confiabilidad adecuada para su aplicación en escolares.

INVENTARIO DE AUTOESTIMA DE COOPERSMITH VERSIÓN ADULTOS

- **Nombre completo:** *Inventario de Autoestima de Coopersmith (SEI) – Versión Adultos.*

- **Autor:** Stanley Coopersmith (1967).

- **Procedencia:** Estados Unidos.

- **Ámbito de aplicación:** Adolescentes a partir de los 16 años y adultos jóvenes/adultos en general.

- **Objetivo del test:** Medir las actitudes valorativas que el sujeto tiene hacia sí mismo en diferentes contextos de su vida personal, social y familiar.

- **Áreas evaluadas:**

- **Sí mismo general:** Evalúa la autopercepción y la valoración del sujeto respecto a sus características físicas y psicológicas.

- **Social:** Analiza las actitudes del individuo en su entorno social, frente a compañeros, amigos e instituciones educativas/profesionales, así como su satisfacción en relación con el rendimiento académico o laboral.

- **Familiar:** Evalúa las actitudes y experiencias del sujeto dentro de su núcleo familiar y su dinámica de convivencia.

- **Número de ítems:** 25 (tomados de los primeros 25 ítems de la versión escolar).

- **Tipo de respuestas:** Dicotómicas (Verdadero/Falso).

- **Tipo de administración:** Individual o colectiva.

- **Tiempo de aplicación:** Aproximadamente 15 minutos.

- **Sistema de calificación:** Cada respuesta se valora en términos de coincidencia con la afirmación; se asigna puntaje total que refleja el nivel de autoestima en sus diferentes áreas.

- **Validez y confiabilidad:** Según el autor (Coopersmith, 1967), el inventario mostró adecuados índices de confiabilidad, alcanzando un coeficiente de 0,88 mediante el método test-retest, lo que evidencia estabilidad en la medición de la autoestima.

Cabe señalar que, para la evaluación de la autoestima, se emplearon dos versiones del Inventario de Autoestima de Coopersmith (SEI), ambas del mismo autor, pero adaptadas a diferentes rangos etarios.

A los estudiantes entre **12 y 15 años** se les aplicó la **versión escolar** adaptada por María Isabel Panizo (1985), la cual evalúa cuatro dimensiones: sí mismo general, social, familiar y escolar.

A los estudiantes entre **16 y 18 años** se les aplicó la **versión adultos**, diseñada para jóvenes y adultos a partir de los 16 años, que evalúa tres dimensiones: sí mismo general, social y familiar.

La decisión metodológica de emplear ambas versiones respondió a la necesidad de adecuar el instrumento a la edad de la población objetivo, respetando las especificaciones psicométricas de cada versión. Asimismo, se consideró importante utilizar este inventario en lugar de otros como la Escala de Rosenberg, debido a que el Inventario de Coopersmith permite medir la autoestima no solo de manera global, sino también a través de diferentes dimensiones específicas, lo cual enriquece la comprensión del fenómeno estudiado en el contexto educativo.

4.7. Procedimiento

Para la realización de este estudio se ejecutó el procedimiento de las siguientes etapas:

Fase 1: Revisión Bibliográfica.

En esta primera fase se realizó una revisión bibliográfica exhaustiva de libros, artículos científicos, tesis y documentos relevante sobre la inteligencia emocional y la autoestima en adolescentes, para desarrollar el marco teórico que sustenta la investigación.

La revisión permitió identificar antecedentes de estudios previos, delimitar las variables de análisis y reconocer los principales enfoques teóricos, aportando así los fundamentos necesarios para orientar el proceso investigativo.

Fase 2: Selección de los instrumentos.

En esta etapa se procedió a la selección de los instrumentos más adecuados para la recolección de datos, asegurando que respondan a los objetivos planteados y a las características de la población en estudio.

Para evaluar la inteligencia emocional, se utilizó el *Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE:NA* en su adaptación latinoamericana, instrumento que permite medir habilidades emocionales y sociales relevantes en adolescentes.

En cuanto a la autoestima, se aplicaron dos versiones del *Inventario de Autoestima de Coopersmith (SEI)*: la versión escolar para estudiantes de 12 a 15 años y la versión adultos para aquellos de 16 a 18 años, con el fin de adecuarse a las edades de la población de estudio.

Fase III: Coordinación con la institución educativa

En esta fase se gestionaron los permisos institucionales necesarios para el desarrollo de la investigación. Para ello, se hizo una solicitud de permiso dirigida a los directores de las unidades educativas seleccionadas como campo de estudio, en la dirección de departamento de la carrera de psicología de la facultad de humanidades.

Con la documentación en regla, se estableció contacto con las autoridades de las Unidades Educativas “Cabo Juan Caigua” y “Tte. Víctor Ceballos Claros”, ubicadas en el área rural del municipio de Villa Montes. Durante estas reuniones se expuso la finalidad académica de la investigación y se solicitó formalmente el permiso para aplicar los instrumentos a los estudiantes.

Asimismo, se coordinaron los horarios y fechas más convenientes para la aplicación, procurando no interferir con las actividades escolares habituales.

Fase 4: Aplicación de los instrumentos

Una vez coordinadas las fechas con las autoridades educativas, se procedió a la aplicación de los instrumentos en las Unidades Educativas participantes. La primera institución visitada fue la Unidad Educativa “Cabo Juan Caigua”, donde la recolección de datos se realizó a lo largo de tres días consecutivos. Durante cada jornada se trabajó con dos cursos, de manera que en total se logró abarcar la población definida.

Al inicio de cada sesión, se procedió con un saludo cordial a los estudiantes, seguido de una explicación clara sobre la finalidad académica del estudio y sobre la importancia de su colaboración. Se recalcó que la participación tenía un carácter confidencial y que los datos recogidos serían utilizados exclusivamente para fines de investigación en el marco de una tesis universitaria.

Asimismo, se brindaron instrucciones específicas sobre la forma de responder a cada instrumento; cada respuesta reflejaba únicamente la percepción de cada estudiante.

Durante la aplicación se garantizó un ambiente adecuado y sin interrupciones, procurando que los estudiantes dispusieran del tiempo suficiente para responder de manera tranquila y consciente. En todo momento el investigador permaneció presente para resolver dudas de procedimiento y supervisar el correcto desarrollo de la actividad.

Fase 5: Procesamiento de la información.

En esta fase se procedió al procesamiento de la información recolectada a partir de los instrumentos aplicados. En primera instancia, se efectuó el registro manual de los datos, transcribiendo uno a uno los resultados de los cuestionarios en una matriz elaborada en Microsoft Excel.

Posteriormente, los datos fueron ingresados en los formatos computarizados específicos para cada instrumento, de acuerdo con las adaptaciones correspondientes. En el

caso de la Inteligencia Emocional, se utilizó el formato del Inventario Bar-On ICE:NA. Para la Autoestima, se emplearon dos formatos distintos: uno correspondiente a la versión escolar del Inventario de Coopersmith, aplicada a estudiantes de 12 a 15 años, y otro correspondiente a la versión adultos, utilizada en estudiantes de 16 a 18 años.

Cada formato permitió calcular automáticamente los puntajes y niveles de las dimensiones evaluadas, lo que garantizó una sistematización confiable de los datos. Posteriormente, los resultados obtenidos fueron plasmados en cuadros de tabulación.

Finalmente, los datos fueron presentados en tablas y gráficos estadísticos, lo que facilitó la interpretación de los niveles de inteligencia emocional y autoestima de los estudiantes en función de los objetivos de la investigación.

Fase 6: Redacción del informe final.

Una vez concluido el procesamiento de los datos, se procedió a la redacción del informe final de investigación.

Posteriormente, dichos resultados fueron sometidos a un proceso de análisis e interpretación, contrastándolos con el marco teórico y los antecedentes investigativos previamente revisados. Este procedimiento permitió no solo describir cuantitativamente la información obtenida, sino también comprender su relevancia en el contexto educativo y social de los adolescentes del área rural de Villa Montes.

Finalmente, el informe fue estructurado siguiendo los lineamientos académicos establecidos por la Facultad, de manera que se garantice la claridad, coherencia y validez científica de los hallazgos, así como su utilidad para futuras investigaciones.

4.8. Cronograma

ACTIVIDAD	GESTIÓN 2022		GESTIÓN 2023		GESTIÓN V2025	
	OCT	NOV	ABRIL	MAYO	SEP	OCT-NOV
Fase 1: Revisión Bibliográfica.	x					
Fase 2: Selección de los instrumentos.		x				
Fase III: Coordinación con la institución educativa			x			
Fase 4: Aplicación de los instrumentos				x		
Fase 5: Procesamiento de la información.					x	
Fase 6: Redacción del informe final.						x

CAPÍTULO V
PRESENTACIÓN, ANÁLISIS E
INTERPRETACIÓN DE LOS
RESULTADOS

CAPÍTULO V

5. Análisis e interpretación de los datos

En este capítulo se presentan el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos en la investigación. Los datos fueron recopilados mediante los instrumentos aplicados para medir las variables del estudio y permiten responder a los objetivos específicos propuestos.

Primero se muestran los datos sociodemográficos de los participantes para ofrecer un contexto general. Después, se presentan los resultados de cada objetivo específico, siguiendo el orden establecido en la investigación.

La información está organizada en cuadros y gráficos, donde se muestran los valores numéricos y porcentuales de manera clara. Cada cuadro y gráfico cuenta con su interpretación correspondiente, lo que facilita comprender los hallazgos de este estudio.

5.1. Datos sociodemográficos

Cuadro N°3

Unidades educativas

Unidades Educativas	f	%
Cabo Juan Caigua	76	39%
Teniente Víctor Zeballos Claros	118	61%
Total	194	100%

Elaboración: propia

Se observa que el 61% de los estudiantes pertenecen a la U.E. Teniente Víctor Zeballos Claros, mientras que el 39% a la U.E. Cabo Juan Caigua, evidenciándose una diferencia considerable en la cantidad de estudiantes por institución.

Cuadro N°4

Edades

Edad	Curso	
	f	%
12	27	14%
13	38	20%
14	35	18%
15	33	17%
16	28	14%
17	29	15%
18	4	2%
Total	194	100%

Elaboración: propia.

En relación a la variable edad, el grupo con mayor representación corresponde a los 13 años (20%), seguido de los 14 años (18%) y 15 años (17%). En contraste, únicamente el 2% de los estudiantes se encuentra en los 18 años, siendo el grupo con menor presencia.

Cuadro N° 5

Estudiantes según el curso

Curso	Curso	
	f	%
1	40	21%
2	38	20%
3	34	18%
4	27	14%
5	32	16%
6	23	12%
total	194	100%

Elaboración: propia.

Los resultados muestran que el mayor número de estudiantes se concentra en los primeros cursos de secundaria, con un 21% en 1° y un 20% en 2°. A medida que se avanza de curso, la cantidad de estudiantes disminuye gradualmente, hasta llegar a un 12% en 6°.

5.2. Primer objetivo específico

Para dar cumplimiento al primer objetivo específico que dice “Evaluar el nivel de inteligencia emocional, en sus dimensiones intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo”, se presentan los siguientes resultados.

Cuadro N° 6

Nivel de inteligencia emocional general

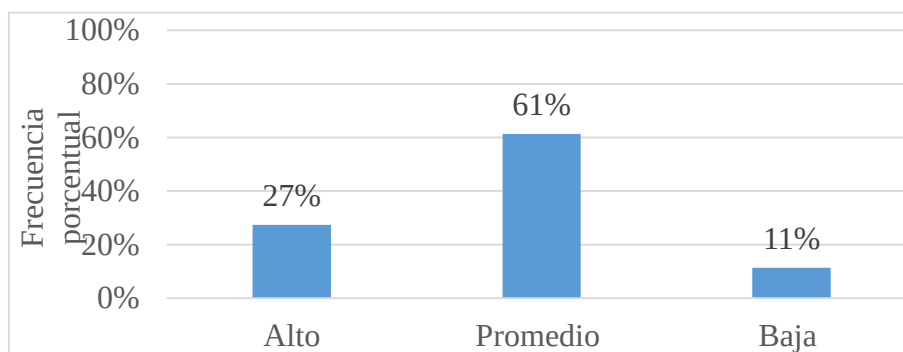
Inteligencia emocional	f	%
Alto	53	27%
Promedio	119	61%
Baja	22	11%
Total general	194	100%

Fuente: Inventario de inteligencia emocional BarOn ICE: NA.

Elaboración: propia.

Grafica N° 1

Nivel de inteligencia emocional general



Fuente: Inventario de inteligencia emocional BarOn ICE: NA.

Elaboración: Propia.

A través de los resultados obtenidos y plasmados en el Cuadro N° 6 y Gráfica N° 1, se puede observar de manera general el nivel de inteligencia emocional que presentan los estudiantes del área rural de Villa Montes. La inteligencia emocional, según Bar-On (1997), es un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la capacidad para adaptarse y afrontar las exigencias del entorno.

El 61% de los estudiantes presentan un nivel promedio de inteligencia emocional. Esto significa que pueden reconocer y manejar sus emociones en la mayoría de las situaciones, entienden cómo se sienten los demás y mantienen relaciones saludables. Sin embargo, cuando enfrentan situaciones muy estresantes o emocionalmente intensas, su capacidad para controlar las emociones y tomar decisiones adecuadas puede disminuir, sintiéndose abrumados o frustrados. Aun así, logran desenvolverse adecuadamente en la escuela, manteniendo relaciones aceptables con sus compañeros, profesores y familiares. De acuerdo con Coronado (2022), los adolescentes con una capacidad emocional promedio tienen la habilidad de identificar sus emociones, comprender los sentimientos de quienes los rodean y mantener relaciones interpersonales estables.

El 27% de los estudiantes se encuentran en un nivel alto de inteligencia emocional. Estos estudiantes reconocen y manejan bien sus emociones, comprenden las de los demás y mantienen relaciones positivas. Son capaces de adaptarse a los cambios, resolver conflictos y enfrentar dificultades sin perder la calma. Además, suelen desenvolverse con éxito en la escuela y muestran actitudes positivas frente a las diferentes situaciones que se les presentan. Bar-On (1997) señala que las personas emocionalmente inteligentes son capaces de expresar y manejar sus emociones con equilibrio, mostrando flexibilidad, optimismo y una actitud positiva ante la vida.

El 11% de los estudiantes presenta un nivel bajo de inteligencia emocional. Estas personas tienen dificultades para identificar, expresar o controlar sus emociones, lo que complica su adaptación a los cambios o situaciones difíciles. También pueden tener problemas para relacionarse con sus compañeros y docentes, lo que puede afectar su rendimiento académico y su entorno social. Serrano (2020) indica que la inteligencia emocional baja influye significativamente en las relaciones sociales y puede ser incluso más determinante que el cociente intelectual para alcanzar el éxito en la vida. Rodríguez (2021) señala que los adolescentes con bajo nivel de inteligencia emocional pueden ser demasiado sensibles o poco empáticos ante las emociones de otros, lo que genera conflictos en su entorno familiar y social.

En este sentido, es importante prestar atención a los estudiantes que presentan bajos niveles de inteligencia emocional, ya que requieren orientación y acompañamiento para

fortalecer sus habilidades emocionales y sociales. La inteligencia emocional no solo influye en la convivencia escolar y el bienestar personal, sino que también puede determinar, en gran medida, el éxito, futuro de los estudiantes en su vida personal, social y profesional. Contar con habilidades emocionales bien desarrolladas les permitirá afrontar los desafíos con equilibrio, mantener relaciones saludables y tomar decisiones adecuadas frente a las distintas demandas del entorno.

Cuadro N° 7

Ítems de la dimensión intrapersonal

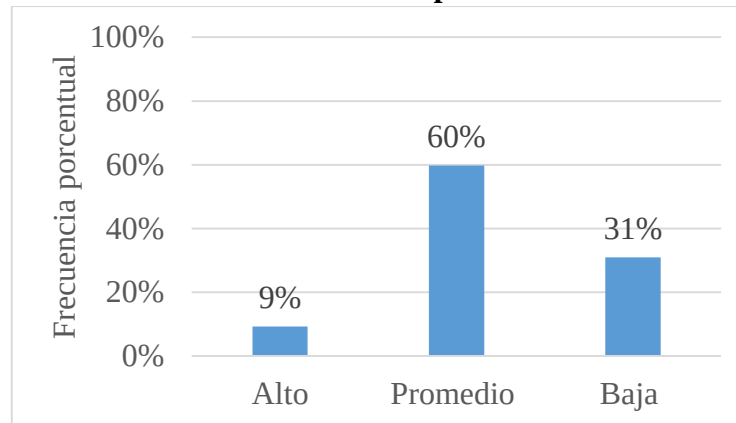
Componente Intrapersonal	Muy rara vez		Rara vez		A menudo		Muy a menudo		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
7. Es fácil decirle a la gente como me siento.	26	13%	58	30%	101	52%	9	5%	194	100%
17. Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	20	10%	67	35%	94	48%	13	7%	194	100%
28. Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	81	42%	45	23%	32	16%	36	19%	194	100%
31. Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	19	10%	66	34%	68	35%	41	21%	194	100%
43. Para mí es fácil decirles a las personas como me siento.	25	13%	62	32%	93	48%	14	7%	194	100%
53. Me es fácil decirle a los demás mis sentimientos.	32	16%	34	18%	60	31%	68	35%	194	100%

Fuente: Inventario de inteligencia emocional BarOn ICE: NA.

Elaboración: Propia.

Gráfica N°2

Dimensión intrapersonal



Fuente: Inventario de inteligencia emocional BarOn ICE: NA.

Elaboración: Propia

La inteligencia emocional intrapersonal hace referencia a la capacidad del individuo para comprender sus propias emociones y sentimientos, así como para expresarlos y manejarlos de manera adecuada. Esta dimensión refleja el grado de conocimiento y control personal que una persona posee frente a las diferentes situaciones de su vida cotidiana (Ugarriza & Pajares, 2005).

De acuerdo con los resultados obtenidos, se evidencia que el 60% de los estudiantes presenta un nivel promedio en esta dimensión. Esto indica que la mayoría logra identificar lo que siente, reflexionar sobre sus emociones y mantener cierto equilibrio personal en su vida cotidiana. Sin embargo, aunque suelen manejar adecuadamente sus emociones en situaciones comunes, pueden mostrar dificultades para conservar la calma o actuar con seguridad cuando enfrentan conflictos o presiones emocionales más intensas.

De manera similar, Coronado (2022) encontró que el 38 % de los estudiantes presentaba un cociente intrapersonal promedio y el 41 % un nivel bajo, lo que evidencia que una parte importante de los adolescentes aún tiene dificultades para percibir y regular sus propias emociones. Este contraste sugiere que, si bien los resultados difieren en porcentaje, ambos estudios coinciden en la importancia de fortalecer el desarrollo intrapersonal durante la etapa adolescente, tanto desde el ámbito escolar como familiar.

Por otro lado, el 31% de los estudiantes se encuentra en el nivel bajo, lo cual refleja que este grupo tiene dificultades para reconocer, expresar o regular sus emociones. Esto puede traducirse en inseguridad, baja tolerancia al cambio o respuestas impulsivas frente a situaciones de estrés, lo que afecta su bienestar emocional y su capacidad para desenvolverse con confianza en su entorno social. En el contexto de los adolescentes del área rural, donde generalmente no se cuenta con profesionales psicólogos en las unidades educativas, estas dificultades pueden pasar desapercibidas y no recibir la orientación adecuada para su manejo oportuno.

Finalmente, el 9% de los estudiantes alcanza un nivel alto de desarrollo intrapersonal, lo que demuestra una mayor capacidad de autoconocimiento, estabilidad emocional y control personal. Este grupo se caracteriza por mantener la calma ante los problemas, actuar con seguridad y mostrar madurez emocional en sus relaciones y decisiones.

De manera similar, Coronado (2022) encontró que el 38 % de los estudiantes presentaba un cociente intrapersonal promedio y el 41 % un nivel bajo, lo que evidencia que una parte importante de los adolescentes aún tiene dificultades para percibir y regular sus propias emociones. Este contraste sugiere que, si bien los resultados difieren en porcentaje, ambos estudios coinciden en la importancia de fortalecer el desarrollo intrapersonal durante la etapa adolescente, tanto desde el ámbito escolar como familiar.

En general, los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes presenta un desarrollo intrapersonal aceptable, aunque existe un grupo que todavía tiene dificultades para manejar sus emociones. Estos resultados evidencian la importancia de fortalecer la educación emocional y prestar atención al desarrollo intrapersonal de los estudiantes, ya que un buen conocimiento y control de las emociones contribuye al bienestar personal y a la convivencia escolar.

Para la interpretación específica de la dimensión intrapersonal tal como se observa en el cuadro N° 6, se seleccionaron los ítems más representativos según el nivel de frecuencia y coherencia con los resultados globales. En este caso, se analizaron los ítems 7, 17, 28 y 53, ya que presentan los porcentajes más altos de respuestas. En el ítem N.º 7 que dice “Es fácil decirle a la gente cómo me siento”. El 52% y el 5% respectivamente respondieron a este ítem “a menudo” y “muy a menudo” lo que refleja que el 57% de los estudiantes logran comunicar con facilidad emociones cotidianas y sencillas, aunque no necesariamente las más íntimas o complejas. Por otro lado, el 30 % y el 13 % respondió “rara vez” y “muy rara vez”, respectivamente, lo que representa un 43 % de estudiantes que todavía presenta dificultades para expresar sus emociones, esta dificultad es normal en la etapa de la adolescencia, porque es un tiempo de muchos cambios emocionales. Aun así, es importante darle atención, ya que aprender a expresar lo que se siente ayuda a tener más confianza, mejora las relaciones con los demás y favorece el bienestar emocional de los estudiantes.

En cuanto al ítem N.º 17, “Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos”, el 48 % y el 7 % de los estudiantes respondieron “a menudo” y “muy a menudo”, respectivamente, lo que refleja que el 55 % puede hablar con cierta facilidad sobre sus sentimientos, mostrando disposición para expresar lo que sienten en situaciones cotidianas o con personas de confianza. Por otro lado, el 35 % y el 10 % respondió “rara vez” y “muy rara vez”, respectivamente, lo que representa un 45 % de estudiantes que aún tiene dificultades para comunicar sus emociones. Esto puede deberse a la falta de seguridad emocional o a que algunos estudiantes no encuentran espacios donde se sientan escuchados. En la adolescencia es común que eviten hablar de lo que sienten por temor o vergüenza, por eso es importante promover un ambiente de confianza donde puedan expresarse con libertad.

Respecto al ítem N.º 28, “Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos”, el 42 % y el 23% de los estudiantes respondieron “muy rara vez” y “rara vez” lo que representa un 65%, estos resultados reflejan que, en general, los estudiantes sienten confianza y comodidad para expresar sus sentimientos más profundos, lo que muestra que la mayoría maneja bien la expresión de sus emociones. Sin embargo, el 16% y el 19% indicaron “a menudo” y “muy a menudo”. En conjunto, este 35% evidencia que aún existe un grupo de estudiantes que presenta dificultades para comunicar sus emociones íntimas. Esta dificultad puede deberse a que algunos estudiantes prefieren guardar sus sentimientos por miedo a ser juzgados o no comprendidos. En la adolescencia es común que eviten hablar de lo que sienten para no mostrarse sensibles frente a los demás, por lo que es importante brindar apoyo y confianza para que aprendan a expresarse sin temor.

Asimismo, el ítem N.º 53, “Me es fácil decirle a los demás mis sentimientos”, el 31 % y el 35 % de los estudiantes respondieron “a menudo” y “muy a menudo”, respectivamente, lo que refleja que el 66 % de los adolescentes logra expresar con facilidad sus emociones hacia otras personas. Este resultado muestra una actitud positiva frente a la comunicación emocional, evidenciando que la mayoría de los estudiantes se sienten cómodos al compartir lo que sienten con los demás. Por otro lado, el 16 % y el 18 % respondió “muy rara vez” y “rara vez”, respectivamente, lo que representa un 34 % que manifestó que le resulta difícil hacerlo, lo cual puede deberse a la falta de seguridad o al temor de no ser comprendidos, por lo que es importante fortalecer las habilidades de expresión emocional en el aula. Además, no solo el ámbito escolar influye en el desarrollo emocional de los adolescentes. El apoyo familiar cumple un papel fundamental, ya que contar con un entorno de confianza en casa les ayuda a expresar lo que sienten con mayor libertad. Aunque en esta etapa muchos jóvenes tienden a distanciarse de la familia en su búsqueda de independencia, mantener una comunicación abierta y afectiva sigue siendo clave para su bienestar emocional.

En síntesis, los resultados evidencian que la mayoría de los estudiantes presenta un nivel promedio de desarrollo intrapersonal, lo que significa que poseen una comprensión aceptable de sus emociones y, en general, logran manejarlas adecuadamente en su vida cotidiana. Sin embargo, todavía existe un grupo que manifiesta dificultades para reconocer,

expresar o controlar lo que siente, reflejando una necesidad de fortalecer sus habilidades emocionales.

Por otra parte, aunque los ítems analizados muestran que algunos estudiantes responden con mayor facilidad para expresar sus emociones y otros evidencian más dificultad, esta diferencia no contradice el resultado global de la dimensión. Esto se debe a que el inventario valora el conjunto de respuestas y no cada ítem de manera aislada. Por ello, aun cuando algunos ítems presenten porcentajes más altos y otros más bajos, el promedio total refleja una tendencia general que resume el nivel de desarrollo intrapersonal del grupo. En este sentido, los resultados son coherentes y muestran que la mayoría de los estudiantes posee una inteligencia emocional intrapersonal adecuada, aunque todavía puede fortalecerse mediante acciones de acompañamiento emocional y estrategias educativas que promuevan el autoconocimiento y la regulación emocional.

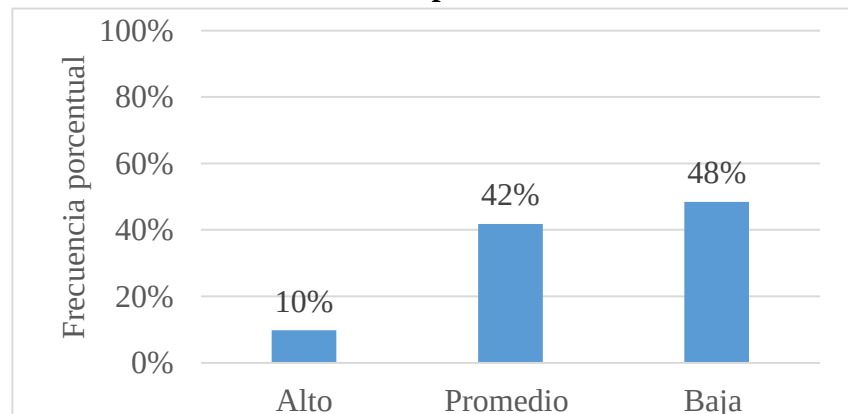
Cuadro N° 8
Ítems de la dimensión interpersonal

Componente Interpersonal	Muy rara vez		Rara vez		A Menudo		Muy a Menudo		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
2. Soy muy bueno para comprender como la gente se siente	34	18%	82	42%	54	28%	24	12%	194	100%
5. Me importa lo que les sucede a las personas.	24	12%	67	35%	59	30%	44	23%	194	100%
10. Sé cómo se sienten las personas.	47	24%	79	41%	49	25%	19	10%	194	100%
14. Soy capaz de respetar a los demás.	12	6%	22	11%	87	45%	73	38%	194	100%
20. Tener amigos es importante.	24	12%	40	21%	62	32%	68	35%	194	100%
24. Intento no herir los sentimientos de las otras personas.	26	13%	31	16%	74	38%	63	32%	194	100%
36. Me agrada hacer cosas para los demás.	26	13%	62	32%	74	38%	32	16%	194	100%
41. Hago amigos fácilmente.	40	21%	50	26%	59	30%	45	23%	194	100%
45. Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	23	12%	51	26%	70	36%	50	26%	194	100%
51. Me agradan mis amigos.	16	8%	23	12%	75	39%	80	41%	194	100%
55. Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	19	10%	41	21%	83	43%	51	26%	194	100%
59. Se cuando la gente está molesta aun cuando no dicen nada	29	15%	40	21%	76	39%	49	25%	194	100%

Fuente: Inventario emocional BarOn ICE:NA

Elaboración: Propia

Gráfica N° 3
Dimensión interpersonal



Elaboración: Propia.

Como se aprecia en el cuadro N°8 y la gráfica N°3, se presentan los resultados correspondientes a la dimensión interpersonal de la inteligencia emocional. Esta dimensión se refiere a la capacidad que tiene una persona para relacionarse adecuadamente con los demás, comprender sus emociones y mantener vínculos positivos basados en la empatía, el respeto y la cooperación (Ugarriza y Pajares, 2005).

De acuerdo con los resultados obtenidos, el 48% de los estudiantes se encuentra en el nivel bajo y el 42% en el nivel promedio. Estos valores son bastante cercanos, lo que muestra que no existe una diferencia muy marcada entre ambos niveles. En otras palabras, los estudiantes se distribuyen de manera similar entre quienes presentan algunas dificultades en sus relaciones interpersonales y quienes logran mantener un desempeño social aceptable. Esto sugiere que, en general, el grupo estudiado presenta un desarrollo interpersonal que tiende a ser medio-bajo, con una parte importante que necesita fortalecer sus habilidades de comunicación y empatía.

Por otro lado, el 10% de los estudiantes alcanza un nivel alto, lo que indica que solo un pequeño grupo demuestra una buena capacidad para comprender a los demás, comunicarse de manera efectiva y mantener relaciones sociales positivas.

Resultados similares fueron reportados por Coronado (2022), quien encontró que el 59 % de los adolescentes presentaba un nivel promedio en la dimensión interpersonal y el 34 % un nivel bajo. En comparación, los resultados de este estudio reflejan una tendencia ligeramente menos favorable, ya que el porcentaje de estudiantes en nivel bajo es mayor. Esta diferencia podría estar relacionada con factores contextuales, como el entorno rural o la limitada presencia de espacios de desarrollo socioemocional dentro del ámbito escolar. Sin embargo, ambos estudios coinciden en la necesidad de fortalecer las habilidades interpersonales de los adolescentes, promoviendo la empatía, la comunicación asertiva y el respeto mutuo.

En el ítem N.º 10, “*Sé cómo se sienten las personas*”, el 41 % y el 24 % de los estudiantes respondieron “rara vez” y “muy rara vez”, respectivamente, lo que suma un 65% con dificultad para reconocer los sentimientos ajenos. Por otro lado, el 25 % y el 10 % respondió “a menudo” y “muy a menudo”, respectivamente, lo que representa un 35 % que sí logra identificar con mayor facilidad las emociones de los demás. Este resultado muestra

que la mayoría de los adolescentes tiene dificultades para ponerse en el lugar del otro, lo que evidencia una empatía limitada que aún requiere fortalecerse.

En cuanto al ítem N.º 41, “*Hago amigos fácilmente*”, el 26 % y el 21 % de los estudiantes respondieron “rara vez” y “muy rara vez”, respectivamente, lo que representa un 47 % con dificultad para establecer amistades. En cambio, el 30 % y el 23 % respondió “a menudo” y “muy a menudo”, respectivamente, sumando un 53 % que sí logra crear vínculos con cierta facilidad. Aunque los resultados son equilibrados, el grupo con mayor dificultad refleja la necesidad de reforzar la confianza social y la seguridad personal en las interacciones cotidianas.

Respecto al ítem N.º 14, “*Soy capaz de respetar a los demás*”, los resultados reflejan que el 45 % y el 38 % de los estudiantes respondieron “a menudo” y “muy a menudo”, respectivamente, lo que muestra que el 83 % manifiesta respeto hacia las demás personas de manera constante. Por otro lado, el 11 % y el 6 % respondió “rara vez” y “muy rara vez”, respectivamente, lo que equivale a un 17 % con dificultad en este aspecto. Este ítem evidencia una fortaleza importante dentro del grupo, ya que la mayoría mantiene conductas de respeto y consideración hacia los demás.

En síntesis, los resultados obtenidos muestran que la mayoría de los estudiantes presenta un nivel que oscila entre bajo y promedio en la dimensión interpersonal, evidenciando que, aunque logran establecer vínculos sociales aceptables, aún enfrentan dificultades para comprender las emociones de los demás y mantener relaciones basadas en la empatía y la confianza. Los resultados sugieren la importancia de generar espacios de interacción emocional dentro del entorno escolar, donde los adolescentes puedan fortalecer sus habilidades sociales y comunicativas para mejorar la convivencia y el respeto mutuo. Asimismo, el acompañamiento familiar y docente resulta fundamental para fomentar relaciones más saludables y solidarias entre pares.

Cuadro N° 9

Ítems de la dimensión adaptabilidad

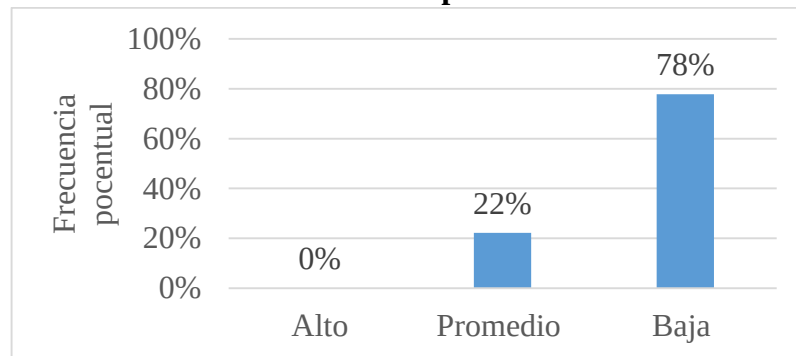
Componente Adaptabilidad	Muy rara vez		Rara vez		A menudo		Muy a menudo		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
12. Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	28	14%	61	31%	68	35%	37	19%	194	100%
16. Es fácil para mí comprender las cosas nuevas	34	18%	76	39%	69	36%	15	8%	194	100%
22. Puedo comprender preguntas difíciles	39	20%	83	43%	60	31%	12	6%	194	100%
25. No me doy por vencido ante un problema hasta que lo resuelvo.	33	17%	59	30%	61	31%	41	21%	194	100%
30. Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	54	28%	77	40%	45	23%	18	9%	194	100%
34. Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil cuando yo quiero.	33	17%	80	41%	63	32%	18	9%	194	100%
38. Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	27	14%	66	34%	74	38%	27	14%	194	100%
44. Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	31	16%	53	27%	68	35%	42	22%	194	100%
48. Soy bueno resolviendo problemas.	19	10%	37	19%	82	42%	56	29%	194	100%
57. Aun cuando las cosas sean difíciles no me doy por vencido.	26	13%	50	26%	72	37%	46	24%	194	100%

Fuente: Inventario emocional BarOn ICE:NA.

Elaboración: Propia.

Gráfica N° 4

Dimensión adaptabilidad



Elaboración: Propia.

Respecto a la dimensión adaptabilidad, los resultados presentados en el Cuadro N.º 9 y la Gráfica N.º 4 muestran el nivel de capacidad que tienen los estudiantes para enfrentar los cambios y resolver situaciones nuevas. La adaptabilidad, según Ugarriza y Pajares (2005), es la capacidad de una persona para comprender las situaciones que enfrenta, aceptar los cambios y encontrar soluciones adecuadas ante los problemas que se presentan.

El 78% de los estudiantes se encuentra en el nivel bajo. Esto muestra que la mayoría tiene dificultad para adaptarse a los cambios o resolver problemas cuando las cosas no salen como esperaban. A muchos se les hace complicado aceptar nuevas situaciones, comprender lo que ocurre a su alrededor o buscar diferentes maneras de actuar frente a los retos diarios. Esta falta de adaptación puede generar inseguridad o desánimo ante situaciones nuevas, lo que reduce su capacidad para responder de forma positiva ante los cambios.

El 22% de los estudiantes se encuentra en el nivel promedio. Esto indica que algunos logran adaptarse en la mayoría de las situaciones y enfrentan los problemas con una actitud más abierta. Sin embargo, todavía pueden presentar dificultades cuando los cambios son más grandes o inesperados, lo que muestra que su capacidad de adaptación se mantiene en un nivel intermedio y necesita seguir fortaleciéndose.

No se registraron estudiantes en el nivel alto, lo que refleja que ninguno demuestra una adaptación completamente desarrollada o una facilidad notable para afrontar los cambios de manera segura y eficaz.

Según los ítems más representativos del Cuadro N.º 7, el ítem N.º 30, “Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles”, muestra que el 40 % y el 28 % de los estudiantes respondieron “rara vez” y “muy rara vez”, sumando un 68 % que tiene dificultad para responder con seguridad ante preguntas o situaciones que requieren pensar rápido. En cambio, el 23 % y el 9 % respondieron “a menudo” y “muy a menudo”, lo que representa un 32 % con mayor facilidad para organizar sus ideas y adaptarse a la dificultad de las preguntas.

En el ítem N.º 48, “Soy bueno resolviendo problemas”, los resultados son más favorables. El 42 % y el 29 % respondieron “a menudo” y “muy a menudo”, sumando un 71 % que se considera capaz de enfrentar dificultades y buscar soluciones. Sin embargo, el 19

% y el 10 % marcaron “rara vez” y “muy rara vez”, lo que equivale a un 29 % que todavía tiene problemas para aplicar estrategias o tomar decisiones cuando surgen dificultades.

Por último, en el ítem N.º 16, “Es fácil para mí comprender las cosas nuevas”, el 39 % y el 18 % respondieron “rara vez” y “muy rara vez”, lo que representa un 57 % con dificultades para adaptarse a nuevas situaciones o formas de trabajo. El 36 % y el 8 % respondieron “a menudo” y “muy a menudo”, sumando un 44 % que sí logra asimilar los cambios con mayor facilidad. En general, estos resultados muestran que, aunque algunos estudiantes se esfuerzan por resolver problemas o aceptar cambios, la mayoría aún tiene una baja capacidad para adaptarse a nuevas exigencias académicas o sociales.

Estos resultados pueden explicarse por las condiciones del contexto rural, donde los estudiantes cuentan con menos orientación emocional y menor estimulación para desarrollar la flexibilidad y la resolución de problemas. En este entorno, es común que los adolescentes enfrenten mayores dificultades para adaptarse a los cambios, ya que la falta de acompañamiento emocional limita su capacidad para afrontar nuevas experiencias con seguridad.

En conclusión, la dimensión de adaptabilidad es la más baja entre los estudiantes, lo que evidencia la necesidad de prestar especial atención a este aspecto. Fomentar espacios educativos que promuevan la resolución de problemas, la tolerancia a la frustración y la apertura al cambio contribuiría a fortalecer su confianza, convivencia y bienestar emocional.

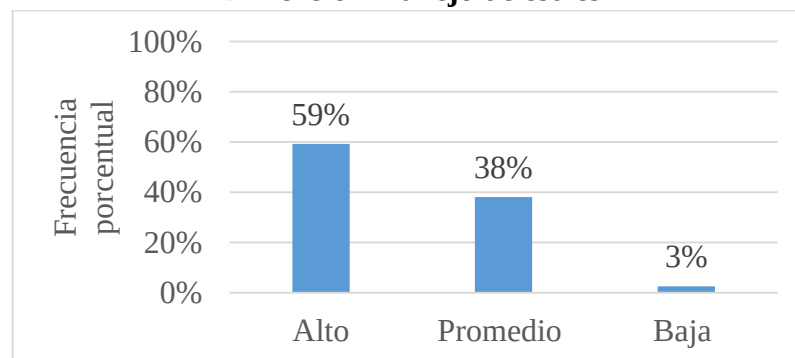
Cuadro N.º 10
Ítems de la dimensión manejo de estrés

Componente Manejo de Estrés	Muy rara vez		Rara vez		A menudo		Muy a menudo		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
3. Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	53	27%	62	32%	54	28%	25	13%	194	100%
6. Me es difícil controlar mi cólera.	16	8%	49	25%	89	46%	40	21%	194	100%
11. Sé cómo mantenerme tranquilo.	71	37%	50	26%	45	23%	28	14%	194	100%
15. Me molesto demasiado de cualquier cosa.	27	14%	43	22%	75	39%	49	25%	194	100%
21. Peleo con la gente	98	51%	65	34%	18	9%	13	7%	194	100%
26. Tengo mal genio.	52	27%	90	46%	35	18%	17	9%	194	100%
35. Me molesto fácilmente	34	18%	63	32%	64	33%	33	17%	194	100%
39. Demoro en molestarme	45	23%	67	35%	56	29%	26	13%	194	100%
46. Cuando estoy molesto con alguien me siento molesto por mucho tiempo.	53	27%	45	23%	77	40%	19	10%	194	100%
49. Para mí es difícil esperar mi turno.	18	9%	51	26%	79	41%	46	24%	194	100%
54. Me disgusto fácilmente.	60	31%	81	42%	35	18%	18	9%	194	100%
58. Cuando me molesto actúo sin pensar.	53	27%	53	27%	66	34%	22	11%	194	100%

Fuente: Inventario emocional BarOn ICE:NA.

Elaboración: Propia.

Gráfica N.º 5
Dimensión manejo de estrés



Elaboración: Propia.

En relación con la dimensión manejo del estrés, los resultados presentados en el Cuadro N.º 10 y la Gráfica N.º 5 muestran cómo los estudiantes controlan sus emociones y reaccionan ante situaciones de presión o dificultad. Según Ugarriza y Pajares (2005), el manejo del estrés se refiere a la capacidad de una persona para soportar la tensión, mantener la calma y recuperarse ante los problemas o contratiempos que se presentan en la vida diaria.

Los resultados indican que el 59 % de los estudiantes se encuentra en el nivel alto, el 38 % en el nivel promedio y solo el 3 % en el nivel bajo. Esto demuestra que la mayoría logra mantener la calma y controlar sus emociones cuando enfrenta situaciones difíciles, reflejando un buen equilibrio emocional. El grupo que se encuentra en el nivel promedio también muestra una adecuada capacidad para controlar el estrés, aunque puede verse afectado en momentos de mayor presión o conflicto. En cambio, el pequeño grupo que se ubica en el nivel bajo presenta más dificultad para manejar sus emociones, lo que puede generarles ansiedad o irritabilidad en situaciones exigentes.

En cuanto al ítem N.º 3, “Puedo mantener la calma cuando estoy molesto”, muestra que el 28 % y el 13 % de los estudiantes respondieron “a menudo” y “muy a menudo”, lo que representa un 41 % con buena capacidad para mantener el control en situaciones de enojo o tensión. Por otro lado, el 32 % y el 27 % respondieron “rara vez” y “muy rara vez”, sumando un 59 % que tiene dificultad para conservar la calma ante el enojo o la frustración. Esto refleja que, aunque algunos estudiantes logran manejar sus emociones, la mayoría tiende a alterarse con facilidad cuando enfrenta situaciones estresantes, por lo que sería importante trabajar el autocontrol y la regulación emocional mediante actividades que ayuden a canalizar el malestar de forma más saludable.

En el ítem N.º 6, “Me es difícil controlar mi cólera”, el 46 % y el 21 % respondieron “a menudo” y “muy a menudo”, sumando un 67 % que reconoce tener problemas para controlar la ira o reaccionar impulsivamente ante situaciones que generan enojo. En cambio, el 25 % señaló “rara vez” y el 8 % “muy rara vez”, lo que equivale a un 33 % que logra regular sus emociones con mayor efectividad. Este resultado muestra que el control de impulsos sigue siendo una dificultad para varios estudiantes, por lo que sería conveniente fortalecer la autorregulación emocional y el manejo de la ira a través de talleres o estrategias educativas centradas en la reflexión y el autocontrol.

Finalmente, el ítem N.º 58, “Cuando me molesto actúo sin pensar”, indica que el 34 % y el 11 % respondieron “a menudo” y “muy a menudo”, sumando un 45 % que tiende a reaccionar sin pensar antes. Por otro lado, el 27 % y el 27 % respondieron “rara vez” y “muy rara vez”, lo que representa un 54 % que logra mantener cierto autocontrol ante el enojo. Estos resultados muestran que, aunque muchos adolescentes controlan sus emociones, todavía hay un grupo que actúa impulsivamente frente al malestar o la irritación. Es necesario fomentar espacios donde los estudiantes aprendan a detenerse, reflexionar y expresar sus emociones de forma más asertiva, evitando reacciones impulsivas.

En general, los resultados de la dimensión manejo del estrés muestran que la mayoría de los estudiantes logra mantener la calma y controlar sus emociones frente a situaciones difíciles, lo que evidencia una buena capacidad de afrontamiento emocional. Sin embargo, todavía existe un grupo que reacciona con enojo o impulsividad ante la frustración, lo que demuestra la necesidad de seguir fortaleciendo la autorregulación y el manejo de la ira.

Esta reacción es comprensible durante la etapa adolescente, ya que, según Papalia y Feldman (2012, pp. 364-366), en la adolescencia el desarrollo del cerebro, especialmente del área prefrontal, aún está en proceso, lo que explica las reacciones impulsivas y la dificultad para controlar las emociones en situaciones de estrés. Estos factores pueden hacer que los adolescentes respondan de forma más emocional o impulsiva ante situaciones de estrés.

Por ello, resulta importante que desde la escuela se promuevan estrategias de educación emocional, como actividades de respiración, relajación o resolución pacífica de conflictos, que ayuden a los estudiantes a enfrentar el estrés de manera más equilibrada y saludable.

Cuadro N.º 11

Ítems de la dimensión estado de ánimo

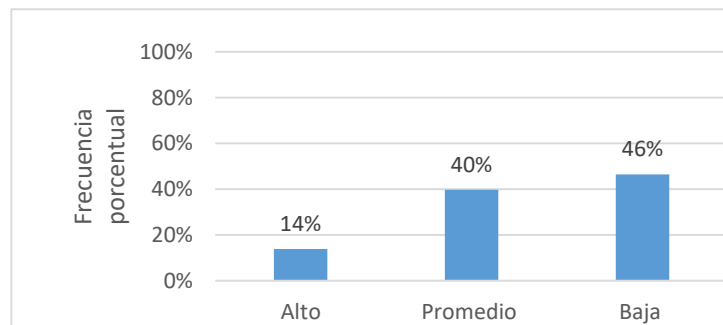
Componente Estado de Ánimo	Muy rara vez		Rara vez		A menudo		Muy a menudo		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Me gusta divertirme.	29	15%	28	14%	90	46%	47	24%	194	100%
4. Soy feliz.	22	11%	43	22%	74	38%	55	28%	194	100%
9. Me siento seguro de mí mismo.	27	14%	45	23%	62	32%	60	31%	194	100%
13. Pienso que las cosas que hago salen bien.	35	18%	95	49%	44	23%	20	10%	194	100%
19. Espero lo mejor.	22	11%	32	16%	78	40%	62	32%	194	100%
23. Me agrada sonreír.	28	14%	46	24%	72	37%	48	25%	194	100%
29. Sé que las cosas saldrán bien.	29	15%	59	30%	67	35%	39	20%	194	100%
32. Sé cómo divertirme.	14	7%	34	18%	79	41%	67	35%	194	100%
37. No me siento muy feliz.	61	31%	67	35%	48	25%	18	9%	194	100%
40. Me siento bien conmigo mismo.	20	10%	37	19%	66	34%	71	37%	194	100%
47. Me siento feliz con la clase de persona que soy	30	15%	47	24%	61	31%	56	29%	194	100%
50. Me divierte las cosas que hago.	25	13%	33	17%	89	46%	47	24%	194	100%
56. Me gusta mi cuerpo.	32	16%	42	22%	63	32%	57	29%	194	100%
60. Me gusta la forma como me veo.	34	18%	45	23%	61	31%	54	28%	194	100%

Fuente: Inventario emocional BarOn ICE:NA

Elaboración: Propia.

Gráfica N.º6

Dimensión estado de ánimo



Elaboración: Propia.

En relación con la dimensión estado de ánimo general, los resultados presentados en el Cuadro N.º 11 y la Gráfica N.º 6 permiten conocer cómo se sienten los estudiantes emocionalmente y cuál es su disposición frente a la vida. Según Ugarriza y Pajares (2005), esta dimensión se relaciona con la capacidad para mantener una actitud positiva, expresar emociones agradables y sentirse satisfecho consigo mismo y con los demás.

No se observa una tendencia claramente definida, ya que el 46 % de los estudiantes se encuentra en el nivel bajo y el 40 % en el nivel promedio. Estos valores cercanos reflejan que los adolescentes presentan estados emocionales variables: algunos mantienen una actitud positiva la mayor parte del tiempo, mientras que otros tienden a experimentar desánimo, inseguridad o poca motivación. Solo un 14 % alcanza un nivel alto, lo que indica que son pocos los estudiantes que manifiestan bienestar emocional y satisfacción constante consigo mismos.

Resultados similares fueron encontrados por Coronado (2022), quien identificó que el 46 % de los adolescentes presentaba un nivel promedio en el estado de ánimo y el 43 % un nivel bajo. En su estudio, los estudiantes con nivel promedio mostraron sentirse felices, optimistas y conformes consigo mismos, mientras que aquellos con nivel bajo presentaron sentimientos de tristeza, inseguridad y una percepción negativa hacia la vida. En comparación, los resultados del presente estudio muestran una distribución similar, donde los niveles promedio y bajo se mantienen muy próximos, evidenciando un equilibrio entre emociones positivas y negativas.

En los ítems más representativos, el ítem N.º 4, “Soy feliz”, muestra que el 38 % y el 28 % de los estudiantes respondieron “a menudo” y “muy a menudo”, lo que representa un 66 % que manifiesta sentirse satisfecho con su vida y experimentar emociones positivas con frecuencia. Por otro lado, el 22 % respondió “rara vez” y el 11 % “muy rara vez”, sumando un 33 % que expresa menor nivel de bienestar o felicidad. Este grupo requiere especial atención, ya que la falta de satisfacción emocional puede afectar su autoestima y motivación personal.

En el ítem N.º 19, “Espero lo mejor”, el 40 % y el 32 % respondieron “a menudo” y “muy a menudo”, sumando un 72 % con una actitud positiva frente al futuro. En cambio, el 16 % indicó “rara vez” y el 11 % “muy rara vez”, representando un 27 % que muestra cierta

falta de confianza o pesimismo. Este grupo podría beneficiarse de estrategias que fortalezcan su autoconfianza y optimismo.

En el ítem N.º 30, “Me siento feliz con la clase de persona que soy”, el 34 % y el 37 % respondieron “a menudo” y “muy a menudo”, lo que equivale a un 71 % de adolescentes con una valoración personal positiva. Sin embargo, el 19 % y el 10 % respondieron “rara vez” y “muy rara vez”, sumando un 29 % que refleja inseguridad o insatisfacción consigo mismos. En estos casos, sería importante brindar apoyo emocional y actividades que refuercen la autoestima y el sentido de identidad.

De manera general, los resultados muestran que los adolescentes presentan un estado de ánimo que oscila entre bajo y promedio, lo que sugiere que muchos logran mantener una actitud positiva en determinados momentos, pero también atraviesan etapas de desánimo o menor bienestar emocional. Estas fluctuaciones pueden estar relacionadas con los cambios propios de la adolescencia y las condiciones del contexto rural, donde existen menos oportunidades de acompañamiento psicológico o espacios de recreación. Por ello, resulta importante que las instituciones educativas promuevan actividades de apoyo emocional, convivencia positiva y fortalecimiento de la autoestima, contribuyendo a mejorar el bienestar general de los estudiantes

En conjunto, los resultados obtenidos en las diferentes dimensiones de la inteligencia emocional muestran que los estudiantes presentan niveles variados, con predominio de valores entre promedio y bajo. Se observa que muchos logran reconocer sus emociones y mantener buenas relaciones con los demás, aunque todavía enfrentan dificultades para adaptarse a los cambios y expresar lo que sienten con confianza. También se nota que la mayoría maneja adecuadamente el estrés y logra conservar la calma ante los problemas, aunque no todos mantienen un estado de ánimo positivo de manera constante. En general, estos resultados reflejan que los adolescentes del área rural poseen habilidades emocionales en proceso de desarrollo, lo que resalta la importancia de seguir conociendo su realidad para comprender mejor sus necesidades emocionales y sociales, y fortalecer las estrategias de acompañamiento desde la escuela y la familia.

5.3. Segundo objetivo específico

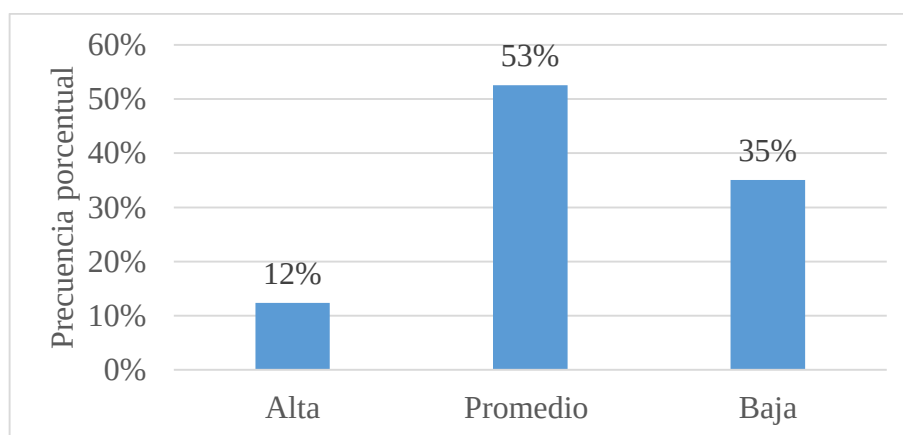
En coherencia con el segundo objetivo específico, que plantea “Identificar el nivel de autoestima, en sus dimensiones sí mismo, social, escolar y familiar”. Para medir la autoestima se usaron dos versiones del inventario de Coopersmith según la edad: versión escolar (12 a 15 años) y versión adultos (16 a 18 años). Por lo que los resultados de las dimensiones se muestran por separado de acuerdo a las versiones, mientras que el nivel general de autoestima se presenta de forma conjunta para facilitar una interpretación global de los datos.

Cuadro N.º 12
Autoestima general

Autoestima	f	%
Alta	24	12%
Promedio	103	53%
Baja	67	35%
Total	194	100%

Elaboración: Propia.

Gráfica N° 7
Autoestima general



Fuente: Inventario de autoestima de Coopersmith

Elaboración: Propia.

A través de los resultados obtenidos y presentados en el Cuadro N.º 12 y la Gráfica N.º 8 se observan los diferentes niveles de autoestima general presentes en los estudiantes. Según Coopersmith (1967), la autoestima es la valoración que realiza una persona sobre sí misma, reflejando la medida en que se considera capaz, valiosa y competente.

Los resultados muestran que el 53 % de los estudiantes se encuentra en un nivel promedio, el 35 % en un nivel bajo y el 12 % en un nivel alto, mostrando una distribución mayor en los niveles intermedios y bajos. El predominio del nivel promedio indica que la mayoría posee una autovaloración moderada: reconocen cualidades positivas en sí mismos, aunque esta percepción puede cambiar dependiendo de las situaciones que viven. De acuerdo con Coopersmith, citado por Steiner Benaim (2005), quienes presentan una autoestima media suelen mantener actitudes favorables hacia sí mismos, pero dependen en cierta medida de la aprobación externa para sentirse seguros. Mamani (2021) también señala que un nivel moderado de autoestima se caracteriza por una valoración generalmente positiva, aunque puede verse afectada cuando atraviesan momentos difíciles o situaciones de estrés.

Por su parte, el 35 % de estudiantes con autoestima baja refleja un grupo que requiere mayor atención. Esta autovaloración frágil puede traducirse en inseguridad, dificultad para reconocer sus capacidades o cuestionamiento constante de sus logros. Según Coronado (2022), los adolescentes con baja autoestima suelen sentirse incapaces, muestran desconfianza hacia sus habilidades y mantienen pensamientos negativos que afectan su bienestar emocional y su desempeño cotidiano. En el contexto rural, estas dificultades podrían ser más visibles debido a la ausencia de programas de apoyo emocional y espacios de orientación psicológica, lo que limita las oportunidades para fortalecer la confianza personal.

Finalmente, el 12 % de los estudiantes presenta autoestima alta. Este grupo se caracteriza por mantener expectativas positivas sobre sí mismos, confiar en sus capacidades y enfrentar las situaciones con mayor seguridad. Coronado (2022) señala que quienes presentan este nivel suelen valorar sus fortalezas, reconocer sus errores y asumir los retos con una actitud optimista, mostrando bienestar emocional y mayor estabilidad.

En general, los resultados reflejan que la autoestima de los estudiantes se encuentra mayormente entre niveles promedio y bajos, lo que sugiere la importancia de fortalecer la autovaloración y el reconocimiento personal, especialmente en aquellos que muestran mayor vulnerabilidad. Estos hallazgos invitan a promover espacios de orientación y actividades que refuercen la confianza, el autocuidado y la valoración personal de los adolescentes.

Cuadro N° 13

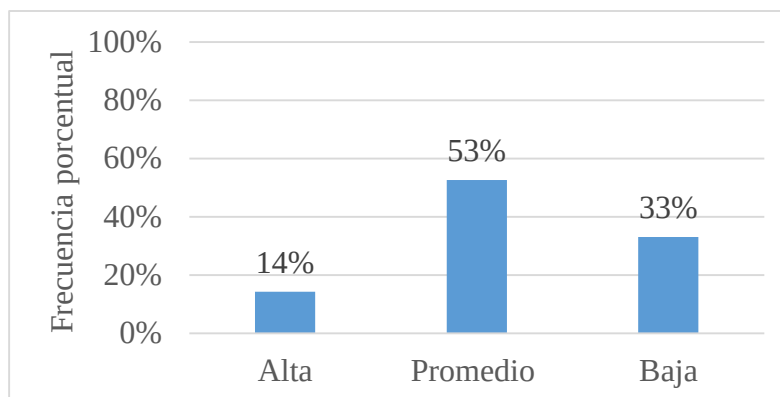
Ítems de la dimensión sí mismo (versión escolar)

Dimensión sí mismo	V		F		Total	
	f	%	f	%	f	%
1.Generalmente los problemas me afectan muy poco.	70	53%	63	47%	133	100%
3.Si pudiera cambiaria muchas cosas de mí.	85	64%	48	36%	133	100%
4.Puedo tomar una decisión fácilmente.	56	42%	77	58%	133	100%
7.Me cuesta trabajo acostumbrarme a algo nuevo.	75	56%	58	44%	133	100%
10.Me doy por vencido fácilmente.	39	29%	94	71%	133	100%
12.Me cuesta mucho trabajo aceptarme como soy.	52	39%	81	61%	133	100%
13.Mi vida es complicada.	61	46%	72	54%	133	100%
15.Tengo mala opinión de mí mismo(a).	56	42%	77	58%	133	100%
18.Soy menos guapo(a) o bonita que la mayoría de la gente.	76	57%	57	43%	133	100%
19.Si tengo algo que decir, generalmente lo digo.	72	54%	61	46%	133	100%
24.Muchas veces me gustaría ser otra persona.	73	55%	60	45%	133	100%
25.Se puede confiar muy poco en mí.	50	38%	83	62%	133	100%
27. Estoy seguro de mí mismo.	29	22%	104	78%	133	100%
30.Paso bastante tiempo soñando despierto(a).	81	61%	52	39%	133	100%
31.Desearía tener menos edad.	50	38%	83	62%	133	100%
34.Alguien siempre tiene que decirme lo que debo hacer.	73	55%	60	45%	133	100%
35.Generalmente me arrepiento de las cosas que hago.	89	67%	44	33%	133	100%
38.Generalmente puedo cuidarme solo(a).	78	59%	55	41%	133	100%
39.Soy bastante feliz.	85	64%	48	36%	133	100%
43.Me entiendo a mí mismo.	99	74%	34	26%	133	100%
47.Puedo tomar una decisión y mantenerla.	82	62%	51	38%	133	100%
48.Realmente no me gusta ser un adolescente.	65	49%	68	51%	133	100%
51.Generalmente me avergüenzo de mí mismo.	54	41%	79	59%	133	100%
55.No me importa lo que me pase.	75	56%	58	44%	133	100%
56.Soy un fracaso.	50	38%	83	62%	133	100%
57. Me fastidio fácilmente cuando me reprenden.	62	47%	71	53%	133	100%

Fuente: Inventario de autoestima de Coopersmit (SEI) versión escolar.

Elaboración: Propia.

Gráfica N° 8
Dimensiones sí mismo



Elaboración: Propia.

Tal como se observa en el gráfico N.º 8, los resultados de la dimensión “Sí mismo” muestran que el 53 % de los estudiantes presenta un nivel promedio, el 33 % un nivel bajo y el 14 % un nivel alto. En general, los valores se concentran en el nivel promedio, con una ligera tendencia hacia niveles bajos.

El predominio del nivel promedio indica que la mayoría mantiene una autovaloración intermedia, reconocen varias de sus cualidades personales y capacidades, aunque todavía pueden dudar de sí mismos en ciertas situaciones. Según Coopersmith (citado por Steiner Benaim, 2005), la autoestima personal está relacionada con cómo el individuo percibe su propia dignidad, confianza y aceptación de sí mismo, por lo que un nivel moderado refleja un equilibrio entre seguridad e inseguridad.

En el caso del 33 % que se encuentra en el nivel bajo, los resultados reflejan una autoimagen más frágil. Este grupo tiene mayor dificultad para aceptar sus características personales o confiar en sus habilidades, lo que puede generar sentimientos de inseguridad o menor satisfacción consigo mismos. Por otro lado, el 14 % ubicado en el nivel alto muestra una autovaloración positiva: se perciben capaces, seguros y con una imagen favorable de sí mismos, lo que evidencia mayor confianza personal y estabilidad emocional.

Los resultados de esta dimensión muestran que la mayoría de los estudiantes presenta una autoestima “Sí mismo” moderada, con algunos casos de inseguridad natural en esta etapa del desarrollo.

Según el Cuadro N.º 13, los ítems de la dimensión “Sí mismo” permiten identificar cómo los estudiantes se valoran a sí mismos y cómo perciben sus capacidades personales.

En el ítem N.º 43, “Me entiendo a mí mismo”, el 74 % respondió “Verdadero”, lo que muestra que la mayoría logra comprender lo que siente y piensa, evidenciando un buen nivel de autoconocimiento. En contraste, el 26 % respondió “Falso”, lo que indica que este grupo aún tiene dificultad para identificar sus emociones o entender su propio comportamiento, lo cual puede generar dudas o inseguridad.

En el ítem N.º 47, “Puedo tomar una decisión y mantenerla”, el 62 % respondió “Verdadero”, reflejando que más de la mitad confía en sus decisiones y demuestra firmeza y constancia para mantenerlas. Por otro lado, el 38 % que marcó “Falso” muestra inseguridad o dificultad para sostener sus decisiones, lo que podría relacionarse con la búsqueda de aprobación externa típica de la adolescencia.

Respecto al ítem N.º 10, “Me doy por vencido fácilmente”, el 71 % respondió “Falso”, lo que indica que la mayoría no se rinde ante las dificultades y se esfuerza por seguir adelante. En contraste, el 29 % respondió “Verdadero”, evidenciando que casi una tercera parte tiene poca perseverancia o se desanima con facilidad, lo que sugiere la necesidad de fortalecer su motivación y confianza personal.

En el ítem N.º 12, “Me cuesta mucho trabajo aceptarme como soy”, el 61 % respondió “Falso”, lo que muestra que más de la mitad se acepta y muestra conformidad con su forma de ser. Sin embargo, el 39 % respondió “Verdadero”, indicando que una parte importante de los estudiantes presenta dificultades para sentirse satisfechos consigo mismos, algo que es común en la adolescencia debido a los cambios físicos y emocionales propios de esta etapa.

De manera general, los resultados muestran que la mayoría presenta una valoración personal intermedia o favorable, con aspectos positivos como autoconocimiento,

perseverancia y aceptación. No obstante, también existe un porcentaje significativo que presenta inseguridades, dudas o dificultades para aceptarse, lo cual puede fortalecerse con acompañamiento emocional y actividades que promuevan la valoración personal.

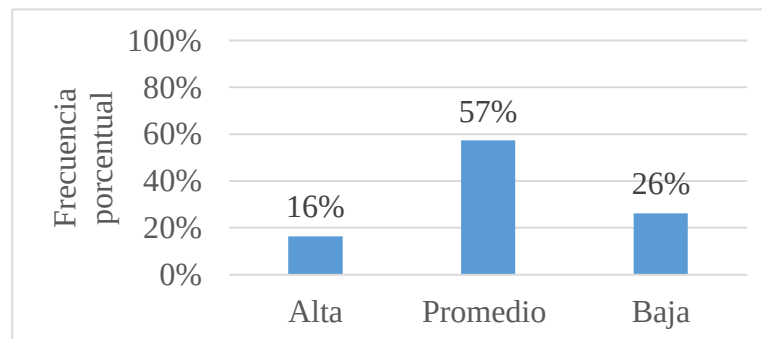
Cuadro N° 14
Ítems de la dimensión sí mismo

Dimensión sí mismo	V		F		Total	
	f	%	f	%	f	%
1.Usualmente las cosas no me molestan.	34	56%	27	44%	61	100%
3.Hay muchas cosas de mi que cambiaría si pudiese.	46	75%	15	25%	61	100%
4.Puedo tomar decisiones sin mayor dificultad.	30	49%	31	51%	61	100%
7.Me toma mucho tiempo acostumbrarme a cualquier cosa nueva.	29	48%	32	52%	61	100%
10.Me rindo fácilmente.	15	25%	45	74%	61	98%
12.Es bastante difícil ser “Yo mismo”.	33	54%	28	46%	61	100%
13.Me siento muchas veces confundido.	44	72%	17	28%	61	100%
15.Tengo una pobre opinión acerca de mí mismo.	37	61%	24	39%	61	100%
18.No estoy tan simpático como mucha gente.	37	61%	24	39%	61	100%
19.Si tengo algo que decir, usualmente lo digo.	39	64%	22	36%	61	100%
23.Frecuentemente me siento desalentado con lo que hago.	26	43%	35	57%	61	100%
24.Frecuentemente desearía ser otra persona.	29	48%	32	52%	61	100%
25.No soy digno de confianza.	21	34%	40	66%	61	100%

Fuente: Inventario de autoestima de Coopersmit.

Elaboración: Propia.

Gráfica N° 9
Dimensión si mismo (versión adultos)



Fuente: Inventario de autoestima de Coopersmit (SEI) versión escolar.

Elaboración: Propia.

Según los resultados de la dimensión “Sí mismo”, el 57 % de los estudiantes se encuentra en un nivel promedio, lo que indica que la mayoría mantiene una valoración intermedia de sí mismos. Este grupo reconoce algunas de sus cualidades personales y capacidades, aunque todavía presenta dudas o inseguridades sobre su propio valor, algo común en la adolescencia. El 26 % se ubica en el nivel bajo, lo que refleja dificultad para aceptarse, menor confianza en sus habilidades y tendencia a dudar de sí mismos. Finalmente, el 16 % presenta un nivel alto, lo que muestra una imagen personal positiva, seguridad y aceptación de sus características personales.

En general, los resultados muestran que la mayoría de los adolescentes mayores presenta una autoestima moderada, con una ligera inclinación hacia niveles bajos. Esto refleja un proceso de construcción de identidad donde conviven la confianza y la inseguridad, propio de esta etapa marcada por cambios emocionales, físicos y sociales.

En cuanto a los ítems más representativos, el ítem N.º 3, “Hay muchas cosas de mí que cambiaría si pudiese”, obtuvo un 75 % de respuestas “Verdadero” y un 25 % “Falso”. Esto muestra que una gran parte de los estudiantes siente insatisfacción con ciertos aspectos de sí mismos. Aunque esto puede parecer negativo, es importante considerar que este tipo de autocritica es habitual en la adolescencia, etapa donde los jóvenes se comparan constantemente y están formando su identidad.

En el ítem N.º 4, “Puedo tomar decisiones sin mayor dificultad”, el 49 % respondió “Verdadero” y el 51 % “Falso”. Esta distribución equilibrada refleja que casi la mitad siente seguridad al tomar decisiones, mientras que la otra mitad todavía experimenta dudas o temor a equivocarse. Esta diferencia es coherente con la búsqueda de independencia y la necesidad de aprobación externa propia de esta etapa.

En el ítem N.º 15, “Tengo una pobre opinión acerca de mí mismo”, el 61 % respondió “Verdadero” y el 39 % “Falso”. Estos resultados indican que un grupo importante de estudiantes tiene una percepción menos favorable de sí mismos, lo que puede influir en su motivación y seguridad personal. Sin embargo, también muestra que otro grupo mantiene una visión más positiva de quiénes son y de lo que pueden lograr.

En conjunto, los resultados de la dimensión “Sí mismo” en la versión adultos muestran que la mayoría de los estudiantes tiene una valoración personal intermedia, mientras que una parte importante se encuentra en el nivel bajo. Esto significa que muchos reconocen algunas de sus cualidades, pero todavía sienten dudas o inseguridad sobre sí mismos, algo común en la adolescencia. En el contexto rural, donde las experiencias y el entorno influyen bastante, estos resultados ayudan a entender cómo los estudiantes se ven a sí mismos y muestran que todavía están formando su forma de pensar y valorar quiénes son.

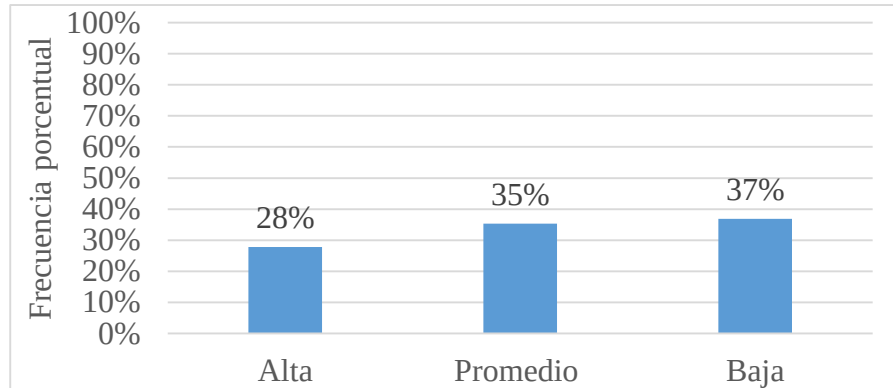
Cuadro N° 15
Ítems de la dimensión social (versión escolar)

Dimensión Social	V		F		Total	
	f	%	f	%	f	%
5.Soy una persona muy divertida.	94	71%	39	29%	133	100%
8.Soy popular entre las personas de mi edad.	43	32%	90	68%	133	100%
14.Mis compañeros casi siempre aceptan mis ideas.	63	47%	70	53%	133	100%
21.Los demás son mejor aceptados que yo.	75	56%	58	44%	133	100%
28.Me aceptan fácilmente.	81	61%	52	39%	133	100%
40.Preferiría jugar con los niños más pequeños que yo.	66	50%	67	50%	133	100%
49.No me gusta estar con otras personas.	54	41%	79	59%	133	100%
52.Los chicos generalmente se la agarran conmigo.	38	29%	95	71%	133	100%

Fuente: Inventario de autoestima de Coopersmit.

Elaboración: Propia.

Gráfica N° 11
Dimensión social (versión escolar)



Fuente: Inventario de autoestima de Coopersmit.

Elaboración: Propia.

En la dimensión social, según Coopersmith (1967, citado en Hiyo Bellido, 2018), la autoestima social se refiere a la percepción de aceptación, valoración y reconocimiento por parte de los demás, especialmente de los compañeros, lo que influye en la seguridad y confianza que el individuo mantiene en sus relaciones. Tal como se observa en el Cuadro N.º 13, el 35 % de los estudiantes se encuentra en un nivel promedio y el 37 % en un nivel bajo. En conjunto, representan el 72 % del grupo, lo que indica que la mayoría de los adolescentes se ubica entre una autoestima social intermedia y baja. Esto sugiere que, aunque logran relacionarse con sus compañeros, aún presentan dudas sobre su aceptación o sobre la manera en que los demás los perciben, lo cual es frecuente en la adolescencia debido a la búsqueda de pertenencia y la comparación social.

En contraste, Rodríguez (2021) encontró en su estudio que el 49 % de los adolescentes presentaba una autoestima social promedio y el 42 % un nivel alto, evidenciando una tendencia más positiva en su contexto urbano. La diferencia respecto a los resultados del presente estudio podría deberse a las características del entorno rural, donde las oportunidades de interacción, las dinámicas sociales y los recursos de apoyo son distintos.

Por otro lado, el 28 % de los estudiantes presenta un nivel alto de autoestima social, lo que refleja una percepción positiva dentro de su grupo, mayor seguridad al interactuar y facilidad para integrarse. En general, los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes continúa desarrollando su seguridad en el ámbito social, alternando entre confianza y dudas propias de esta etapa de crecimiento.

En relación con los ítems de la dimensión social según el cuadro N° 20, los resultados muestran cómo los estudiantes perciben su aceptación, integración y relación con sus compañeros. En general, los porcentajes reflejan actitudes mixtas: algunos estudiantes se sienten seguros en sus vínculos sociales, mientras que otros presentan dudas o inseguridad respecto a la manera en que son percibidos por los demás. A continuación, se presenta la interpretación de los ítems más representativos.

Ítem N.º 5: “Soy una persona muy divertida”, el 71 % respondió “verdadero”, lo que muestra que la mayoría se percibe como una persona alegre, sociable y con facilidad para

relacionarse con los demás. Por otro lado, el 29 % indicó “falso”, lo que sugiere que una parte de los estudiantes no se siente tan segura de su capacidad para interactuar o mostrarse espontánea frente a los demás.

Ítem N.º 8: “Soy popular entre las personas de mi edad”, el 32 % respondió “verdadero”, indicando que algunos estudiantes sienten que son reconocidos o aceptados dentro del grupo. Sin embargo, el 68 % señaló “falso”, mostrando que una mayoría no se considera popular. Esto no necesariamente implica rechazo, pero sí refleja dudas sobre su nivel de reconocimiento social, algo frecuente en la adolescencia.

Ítem N.º 14: “Mis compañeros casi siempre aceptan mis ideas”, el 47 % respondió “verdadero”, lo que sugiere que casi la mitad percibe que sus opiniones son tomadas en cuenta. El 53 % respondió “falso”, indicando que una parte ligeramente mayor siente que sus ideas no siempre son aceptadas, lo cual puede generar inseguridad o temor a opinar en grupo.

Ítem N.º 21: “Los demás son mejor aceptados que yo”, el 56 % respondió “verdadero”, señalando que muchos estudiantes creen que otros compañeros reciben mayor aceptación que ellos. Esta percepción puede influir en su confianza social. El 44 % respondió “falso”, lo que muestra que una parte importante no siente esta diferencia y se percibe integrada en su entorno.

Ítem N.º 28: “Me aceptan fácilmente”, el 61 % respondió “verdadero”, indicando que la mayoría considera que logra integrarse sin dificultad y que mantiene relaciones positivas con sus compañeros. El 39 % respondió “falso”, lo que refleja que algunos estudiantes sienten que necesitan esforzarse más para ser aceptados dentro del grupo.

Ítem N.º 40: “Preferiría jugar con los niños más pequeños que yo”, el 50 % respondió “verdadero” y el 50 % “falso”, lo que muestra una distribución totalmente equilibrada. La mitad que indicó “verdadero” podría reflejar timidez, inseguridad o mayor comodidad con niños más pequeños. La mitad que respondió “falso” refleja comodidad con sus pares y mayor seguridad en la convivencia social.

Ítem N.º 49: “No me gusta estar con otras personas”, el 41 % respondió “verdadero”, lo que sugiere que un grupo de estudiantes tiene dificultad para relacionarse o prefiere interactuar menos con otros, posiblemente por timidez o inseguridad. El 59 % expresó “falso”, mostrando que la mayoría sí disfruta de la convivencia y se siente cómoda en espacios sociales.

Ítem N.º 52: “Los chicos generalmente se la agarran conmigo”, el 29 % respondió “verdadero”, lo que refleja que algunos estudiantes perciben recibir burlas o críticas con mayor frecuencia, lo cual puede afectar su seguridad social. El 71 % respondió “falso”, indicando que la mayoría no siente este tipo de trato y percibe relaciones más respetuosas y estables.

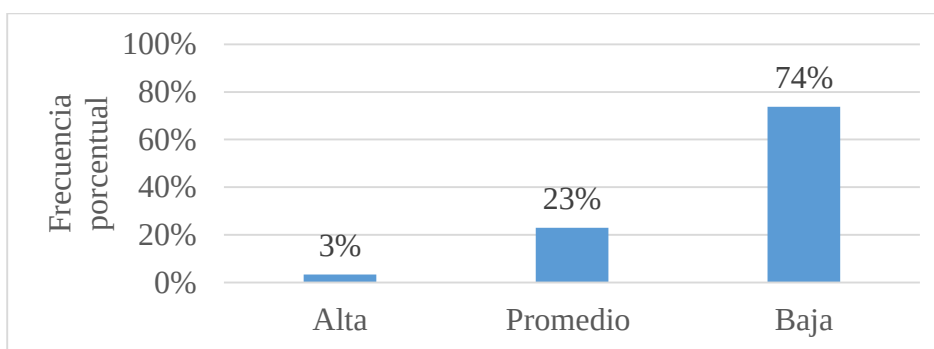
En general, los resultados muestran que los estudiantes presentan distintos niveles de autoestima social. Si bien muchos logran integrarse y relacionarse con sus compañeros, otros expresan dudas sobre su aceptación o sobre la manera en que los demás los perciben. Estas diferencias reflejan que las experiencias sociales no son iguales para todos y pueden variar según las características personales y el contexto en el que se desarrollan. Por ello, los resultados permiten comprender mejor cómo se perciben dentro de su entorno escolar y evidencian la necesidad de seguir observando estos aspectos para identificar posibles áreas de fortalecimiento.

Cuadro N° 16
Dimensión social (versión adultos)

Dimensión Social	V		F		Total	
	f	%	f	%	f	%
2.Me resulta difícil hablar frente a un grupo.	35	57%	26	43%	61	100%
5.Soy muy divertido(a).	53	87%	8	13%	61	100%
8.Soy popular entre las personas de mi edad.	9	15%	52	85%	61	100%
14.La gente usualmente sigue mis ideas.	17	28%	44	72%	61	100%
17.Frecuentemente me siento descontento con mi trabajo.	18	30%	43	70%	61	100%
21.Muchas personas son más preferidas que yo.	38	62%	23	38%	61	100%

Fuente: Inventario de autoestima de Coopersmit (SEI)
Elaboración: Propia.

Gráfica N° 12
Dimensión social (versión adultos)



Fuente: Inventario de autoestima de Coopersmith.
Elaboración: Propia.

Tal como se observa en la gráfica N.º 16, el 74 % de los estudiantes se encuentra en un nivel bajo dentro de esta dimensión, lo que significa que la mayoría tiene dificultades para sentirse aceptada por sus compañeros y muestra inseguridad al integrarse o participar en actividades grupales. Esta percepción puede influir en su confianza al expresar ideas o relacionarse con los demás.

Por otro lado, el 23 % de los estudiantes se ubica en un nivel promedio, lo que indica que este grupo logra relacionarse de manera estable con sus pares, aunque todavía presenta algunas dudas sobre su aceptación o sobre cómo los demás perciben su participación.

Finalmente, el 3 % se encuentra en un nivel alto. Estos estudiantes se sienten seguros al interactuar, se integran con facilidad y mantienen una percepción positiva de sus relaciones sociales dentro del entorno escolar.

En cuanto a los ítems representativos de esta dimensión, según el ítem N.º 2, “Me resulta difícil hablar frente a un grupo”, el 57 % respondió “Verdadero” y el 43 % “Falso”. Esto muestra que a más de la mitad de los estudiantes les cuesta expresarse frente a otras personas, lo cual puede afectar su participación en actividades grupales.

De acuerdo con el ítem N.º 8, “Soy popular entre las personas de mi edad”, el 85 % respondió “Falso” y el 15 % “Verdadero”. Estos resultados indican que la mayoría no se percibe como especialmente reconocida entre sus compañeros, lo que puede relacionarse con dudas sobre su aceptación social.

Respecto al ítem N.º 21, “Muchas personas son más preferidas que yo”, el 62 % respondió “Verdadero” y el 38 % “Falso”. Esto refleja que un número importante de estudiantes siente que otros son más aceptados, lo que puede influir en su seguridad en las relaciones sociales.

Según el ítem N.º 5, “Soy una persona muy divertida”, el 71 % respondió “Verdadero” y el 29 % “Falso”. Esto sugiere que muchos se perciben sociables y con

facilidad para relacionarse, aunque todavía existe un grupo que no se siente tan confiado en ese aspecto.

En el ítem N.º 14, “Mis compañeros casi siempre aceptan mis ideas”, el 47 % indicó “Verdadero” y el 53 % “Falso”. Esta distribución muestra que algunos sienten que sus opiniones son tomadas en cuenta, mientras que una parte ligeramente mayor siente lo contrario, lo que puede hacer que duden al participar en conversaciones grupales.

Respecto al ítem N.º 28, “Me aceptan fácilmente”, el 61 % respondió “Verdadero” y el 39 % “Falso”. Esto indica que muchos estudiantes perciben que logran integrarse sin mayor dificultad.

En relación con el ítem N.º 40, “Preferiría jugar con los niños más pequeños que yo”, el 50 % respondió “Verdadero” y el 50 % “Falso”. Esta distribución equilibrada sugiere diferentes niveles de seguridad social: algunos se sienten más cómodos con niños menores, mientras que otros prefieren interactuar con sus pares.

Por último, según el ítem N.º 49, “No me gusta estar con otras personas”, el 41 % respondió “Verdadero” y el 59 % “Falso”. Esto refleja que, aunque la mayoría disfruta de la convivencia con otras personas, todavía existe un grupo que prefiere mantenerse más reservado.

Según los resultados presentados anteriormente, la mayoría de los estudiantes se encuentra en un nivel bajo dentro de la dimensión social, lo que refleja dificultades en su percepción de aceptación y valoración por parte de los demás. Esta situación se refuerza con los ítems analizados, donde gran parte de los adolescentes manifiesta inseguridad para hablar en grupo, poca percepción de popularidad y la sensación de que otros son más preferidos o aceptados.

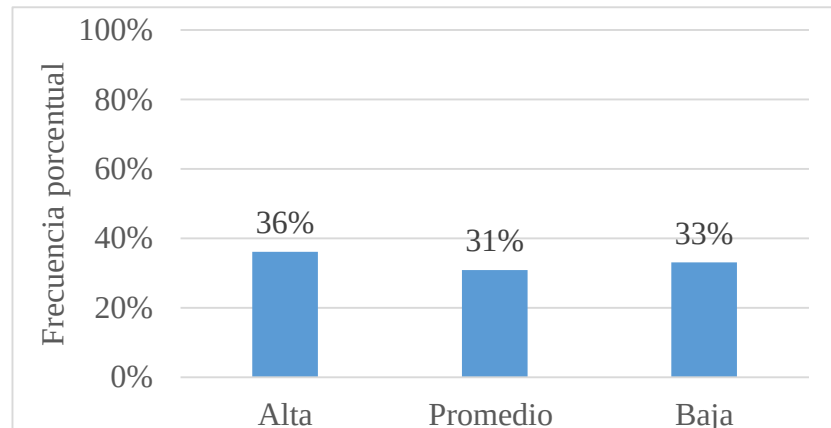
Cuadro N° 17
Ítems de la dimensión hogar (versión escolar)

Dimensión Hogar	V		F		Total	
	f	%	f	%	f	%
6.En mi casa me enoja fácilmente.	54	41%	79	59%	133	100%
9.Mis padres generalmente toman en cuenta mis sentimientos.	72	54%	61	46%	133	100%
11.Mis padres esperan demasiado de mí.	110	83%	23	17%	133	100%
16. Muchas veces me gustaría irme de casa.	47	35%	86	65%	133	100%
20.Mi familia me comprende.	87	65%	46	35%	133	100%
22. Generalmente siento como si mi familia me estuviera presionando.	58	44%	75	56%	133	100%
29.Mi familia y yo la pasamos bien juntos.	103	77%	30	23%	133	100%
44.Nadie me presta mucha atención en casa.	63	47%	70	53%	133	100%

Fuente: Inventario de autoestima de Coopersmith.

Elaboración: Propia.

Gráfica N° 13
Dimensión hogar (versión escolar)



Fuente: Inventario de autoestima de Coopersmith.

Elaboración: Propia.

En la dimensión hogar, los resultados evidencian una distribución dispersa entre los niveles de autoestima: un 36 % de los estudiantes se encuentra en un nivel alto, el 31 % en un nivel promedio y el 33 % en un nivel bajo. Esta variabilidad muestra que las experiencias

familiares no son iguales para todos, ya que algunos perciben un ambiente de apoyo y cercanía, mientras que otros experimentan menos comprensión o comunicación dentro del hogar.

De acuerdo con Satir (1991), la autoestima se forma principalmente en la dinámica familiar, a partir del afecto, la comunicación y el reconocimiento que reciben los hijos en casa. Cuando el entorno familiar es cálido y comprensivo, los adolescentes suelen sentirse más seguros y valorados; por el contrario, cuando existe poca comunicación o altas exigencias, pueden surgir dudas sobre sí mismos o dificultades para sentirse confiados.

Tal como se observa en la gráfica N.º 13 (versión escolar), los ítems más representativos permiten comprender mejor cómo los estudiantes perciben su entorno familiar. En el ítem N.º 29, “Mi familia y yo la pasamos bien juntos”, el 77 % respondió “verdadero” y el 23 % “falso”. La mayoría percibe una convivencia agradable.

En el ítem N.º 11, “Mis padres esperan demasiado de mí”, el 83 % marcó “verdadero” y el 17 % “falso”. Este resultado muestra que muchos estudiantes sienten que las expectativas familiares son altas, lo que puede generar presión y preocupación por cumplir lo que sus padres esperan de ellos.

Finalmente, en el ítem N.º 20, “Mi familia me comprende”, el 65 % respondió “verdadero” y el 35 % “falso”. Aunque una mayoría se siente comprendida, existe un grupo considerable que no percibe este nivel de apoyo, lo cual puede afectar su estabilidad emocional y su confianza personal.

En conjunto, los resultados de la dimensión hogar muestran experiencias familiares diversas entre los estudiantes. Quienes sienten comprensión, convivencia positiva y afecto tienden a mostrar mayor seguridad personal, mientras que aquellos que perciben presión o falta de comprensión pueden presentar niveles más bajos de autoestima familiar. Esta dimensión reafirma la importancia del entorno familiar en el desarrollo emocional del adolescente.

Cuadro N° 18

Ítems de la dimensión hogar (versión adultos)

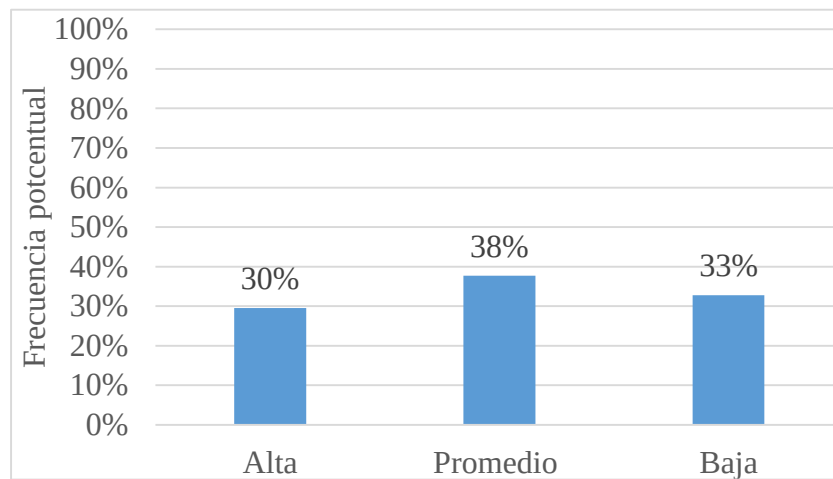
Dimensión Hogar	V		F		Total	
	f	%	f	%	f	%
6.Me altero fácilmente en casa.	27	44%	34	56%	61	100%
9.Generalmente mi familia considera mis sentimientos.	31	51%	30	49%	61	100%
11.Mi familia espera mucho de mí.	53	87%	8	13%	61	100%
16.Hay muchas ocasiones que me gustaría irme de mi casa.	24	39%	37	61%	61	100%
20.Mi familia me comprende.	41	67%	20	33%	61	100%
22.Frecuentemente siento como si mi familia me estuviera presionando.	20	33%	41	67%	61	100%

Fuente: Inventario de autoestima de Coopersmith.

Elaboración: Propia.

Gráfica N° 14

Dimensión hogar (versión adultos)



Fuente: Inventario de autoestima de Coopersmith.

Elaboración: Propia.

Como se observa en la Gráfica N.º 18, el 38 % de los estudiantes se encuentra en un nivel promedio, el 33 % en un nivel bajo y el 30 % en un nivel alto. Estos resultados no muestran una tendencia clara hacia un solo nivel, sino una distribución equilibrada. Esto significa que las percepciones sobre el ambiente familiar varían considerablemente entre los estudiantes: mientras algunos se sienten aceptados y apoyados, otros experimentan menor comprensión o reconocimiento dentro de su hogar.

En la dimensión hogar Cuadro N.º 18, los resultados detallados por ítems reflejan estas diferencias. En el ítem 1, “Me altero fácilmente en casa”, el 44 % respondió verdadero y el 56 % falso. Esto indica que la mayoría mantiene la calma en el hogar, aunque un grupo muestra dificultad para regular sus emociones en ese contexto.

En el ítem 2, “Generalmente mi familia considera mis sentimientos”, el 51 % respondió verdadero y el 49 % falso. Las respuestas están divididas casi por igual, mostrando que algunos estudiantes sienten que sus emociones son tomadas en cuenta, mientras que otros no perciben suficiente atención emocional.

En el ítem 3, “Mi familia espera mucho de mí”, el 87 % respondió verdadero y el 13 % falso. Una gran mayoría percibe expectativas altas por parte de su familia, lo que para algunos puede resultar motivador, pero para otros puede generar presión o preocupación por no cumplir lo que se espera de ellos.

En el ítem 4, “Hay muchas ocasiones que me gustaría irme de mi casa”, el 39 % señaló verdadero y el 61 % falso. La mayoría mantiene una relación estable en el hogar, aunque un número significativo expresa incomodidad o malestar en ciertos momentos.

En el ítem 5, “Mi familia me comprende”, el 67 % respondió verdadero y el 33 % falso. Esto muestra que la mayoría percibe apoyo y comprensión familiar, aunque un grupo menor siente que no siempre recibe ese acompañamiento.

Finalmente, en el ítem 6, “Frecuentemente siento como si mi familia me estuviera presionando”, el 33 % respondió verdadero y el 67 % falso. La mayoría no siente una presión

constante, pero un grupo importante sí percibe cierta exigencia dentro del hogar, lo cual puede influir en su bienestar emocional.

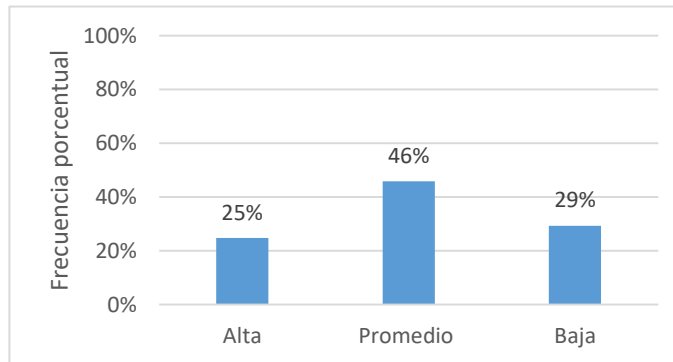
En conjunto, los resultados muestran que la experiencia familiar varía notablemente entre los estudiantes. Algunos perciben un entorno comprensivo y cercano, mientras que otros enfrentan tensiones, expectativas elevadas o menor atención emocional. Estas diferencias influyen directamente en la seguridad personal y en la forma en que cada estudiante construye su autoestima dentro del ambiente familiar.

Cuadro N° 19
Dimensión escolar

Dimensión Escolar	V		F		Total	
	f	%	f	%	f	%
2.Me cuesta mucho trabajo hablar en público.	103	77%	30	23%	133	100%
17.Con frecuencia me siento a disgusto con mi grupo.	59	44%	74	56%	133	100%
23.Generalmente me siento desmoralizado en mi grupo.	55	41%	78	59%	133	100%
33.Estoy orgulloso de mi rendimiento como estudiante en la escuela.	80	60%	50	40%	133	100%
37.Estoy haciendo lo mejor que puedo.	122	92%	11	8%	133	100%
42.Me gusta cuando me invitan a la pizarra.	63	47%	70	53%	133	100%
46.No me está yendo tan bien en los estudios como yo quisiera.	81	61%	52	39%	133	100%
54.Mis profesores me hacen sentir que no soy lo suficientemente capaz.	43	32%	90	68%	133	100%

Fuente: Inventario de autoestima de Coopersmit.
Elaboración: Propia.

Gráfica N° 15
Dimensión hogar



Fuente: Inventario de autoestima de Coopersmith.
Elaboración: Propia

La dimensión escolar, según Coopersmith (1996), evalúa la percepción que tiene el estudiante sobre su competencia académica y la confianza respecto a su capacidad para aprender, comprender y rendir en el entorno educativo (p. 36).

Como se observa en el Gráfico N.º 19, el 46 % se ubica en un nivel promedio, el 29 % en un nivel bajo y el 25 % en un nivel alto. Estos resultados evidencian una ligera tendencia hacia niveles promedio y bajos, lo que indica que la mayoría mantiene una percepción intermedia de sus capacidades académicas, aunque con ciertas dudas o inseguridades acerca de su desempeño.

En cuanto a los ítems más representativos de la dimensión escolar (Cuadro N.º 17), se observa que en el ítem 2, “Me cuesta mucho trabajo hablar en público”, el 77% respondió verdadero y el 23% falso. Esto muestra que la mayoría experimenta inseguridad al expresarse frente a otros, lo que podría reflejar una baja autoconfianza en situaciones académicas que implican exposición.

En el ítem 33, “Estoy orgulloso de mi rendimiento como estudiante”, el 60% respondió verdadero y el 40% falso, evidenciando que más de la mitad se siente conforme con su desempeño, aunque aún existe un grupo que percibe limitaciones o insatisfacción con sus logros.

Por su parte, en el ítem 37, “Estoy haciendo lo mejor que puedo”, el 92% respondió verdadero y el 8% falso, lo que demuestra una actitud de esfuerzo y compromiso hacia las actividades académicas.

En conjunto, tanto los resultados generales de la dimensión escolar como los ítems analizados reflejan que los estudiantes muestran disposición y esfuerzo por superarse, pero aún mantienen ciertas inseguridades al momento de participar o evaluar su propio rendimiento, lo que sitúa su autoestima escolar en un nivel promedio.

5.3. Tercer objetivo específico

En coherencia con el tercer objetivo específico, que plantea “Examinar los niveles generales de inteligencia emocional y de autoestima según el grado de instrucción y relacion entre ambas variables”

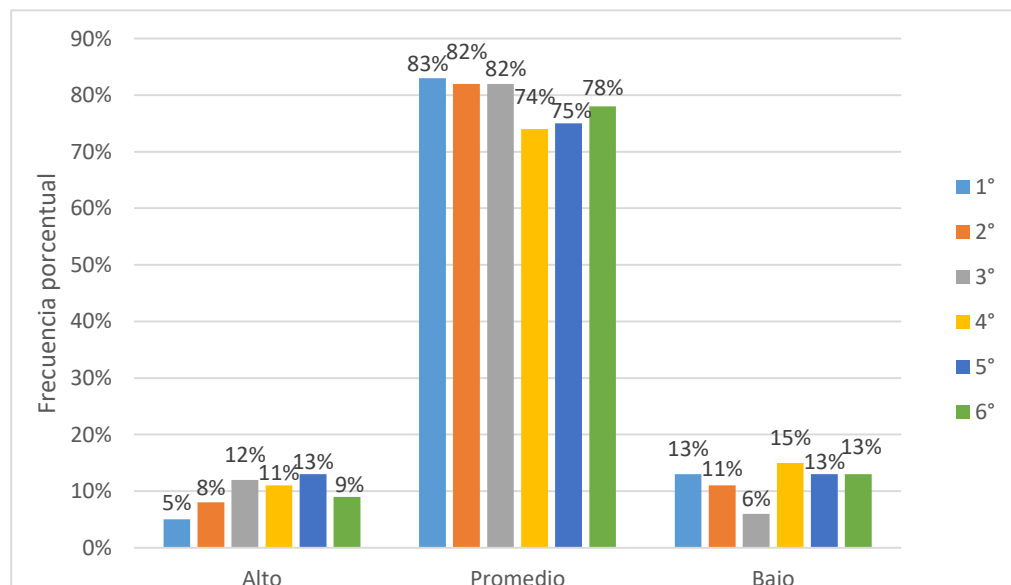
Cuadro N°20
Nivel de Inteligencia emocional según el grado de instrucción

Inteligencia emocional	Grado de instrucción													
	1°		2°		3°		4°		5°		6°		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Alto	2	5%	3	8%	4	12%	3	11%	4	13%	2	9%	18	9%
Promedio	33	83%	31	82%	28	82%	20	74%	24	75%	18	78%	154	79%
Bajo	5	13%	4	11%	2	6%	4	15%	4	13%	3	13%	22	11%
Total General	40	100%	38	100%	34	100%	27	100%	32	100%	23	100%	194	100%

Fuente: Inventario de autoestima de Coopersmith.

Elaboración: Propia.

Gráfica N° 16
Nivel de inteligencia emocional según el grado de instrucción



Fuente: Inventario de autoestima de Coopersmith.

Elaboración: Propia.

El análisis de los resultados nos permite observar objetivamente a través del cuadro N° 20 y su correspondiente gráfica N°16, el nivel de inteligencia emocional según el grado de instrucción. Encontramos en primer lugar al grupo con grado de instrucción de 1° a 6° de secundaria representado con un 79% de nivel promedio de la población total. Lo cual refleja una competencia emocional aceptable, aunque no plenamente desarrollada. Este nivel se caracteriza por una comprensión básica de las propias emociones y una capacidad moderada para regularlas en contextos escolares, sociales y personales. Según Serrano (2020, p. 77), las personas con este nivel suelen mantener un control aceptable de sus reacciones afectivas, pero ante situaciones inesperadas o de alta presión emocional tienden a mostrar inestabilidad y una menor tolerancia al estrés, lo que limita su afrontamiento eficaz ante eventos adversos.

Posteriormente, en segundo lugar, hallamos al grupo de estudiantes de 1° a 6° de secundaria del área rural de Villa Montes que representa al 11% de la población total, ubicada en un nivel de inteligencia emocional bajo, se caracteriza por la escasa capacidad para percibir, comprender y regular las propias emociones, así como para reconocer las de los demás. Según Goleman (2013), las personas con bajo desarrollo emocional tienden a reaccionar de manera impulsiva ante el estrés o la frustración, presentan dificultades para mantener la calma en situaciones adversas y muestran limitada empatía hacia su entorno social. En este sentido, es fundamental prestar especial atención a este grupo, ya que su bajo manejo emocional puede influir negativamente en su rendimiento académico, y en la convivencia escolar. Además, al no contar la institución educativa con psicólogos, se limita la posibilidad de brindar acompañamiento adecuado.

En tercer lugar, se puede observar a un grupo minoritario de 1° a 6° de secundaria con un 9% de la población total, que representa un nivel de inteligencia emocional alto lo cual significa que los estudiantes de este nivel poseen habilidades desarrolladas para identificar, comprender y gestionar sus emociones de manera equilibrada, así como para establecer relaciones empáticas y cooperativas con su entorno. Según Fernández-Berrocal y Extremera (2006), un alto nivel de inteligencia emocional se asocia con una mayor capacidad

de afrontamiento, una comunicación interpersonal más eficaz y un mejor ajuste psicológico, factores que inciden positivamente en el rendimiento académico y el bienestar personal. En este sentido, los estudiantes de este grupo muestran una buena madurez emocional, son capaces de mantener la calma ante los problemas y apoyar a sus compañeros. Su actitud positiva y manera de relacionarse favorecen un ambiente escolar más armonioso, donde promueve la colaboración, el respeto y el bienestar entre todos.

En conclusión, de acuerdo a los resultados obtenidos podemos observar que el grado de instrucción no influye de manera relativa en el desarrollo de la inteligencia emocional ya que los estudiantes de los 6 niveles de secundaria se encuentran en su mayoría en un nivel de inteligencia emocional promedio según la población total.

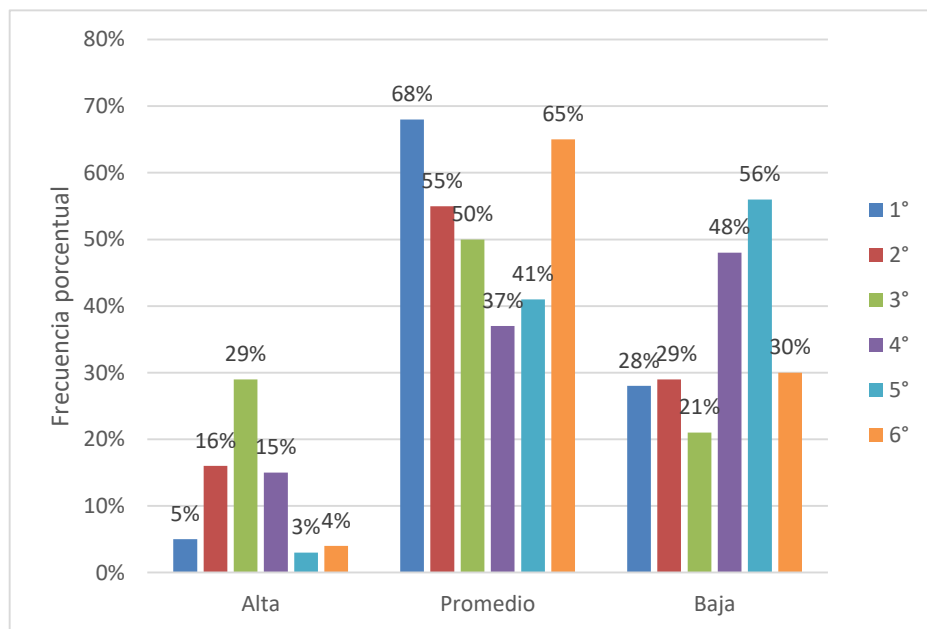
Cuadro N° 21
Nivel de autoestima según el grado de instrucción

Autoestima	Grado de instrucción													
	1°		2°		3°		4°		5°		6°		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Alta	2	5%	6	16%	10	29%	4	15%	1	3%	1	4%	24	12%
Promedio	27	68%	21	55%	17	50%	10	37%	13	41%	15	65%	103	53%
Baja	11	28%	11	29%	7	21%	13	48%	18	56%	7	30%	67	35%
Total General	40	100%	38	100%	34	100%	27	100%	32	100%	23	100%	194	100%

Fuente: Inventario de autoestima de Coopersmith.

Elaboración: Propia.

Gráfica N° 17
Nivel de autoestima según el grado de instrucción



Fuente: Inventario de autoestima de Coopersmith.

Elaboración: Propia.

Según los resultados plasmados en el cuadro N° 21 y su correspondiente gráfica N°17, el nivel de autoestima según el grado de instrucción.

Encontramos en primer lugar al grupo con grado de instrucción de 1° a 6° de secundaria representado con un 53% de la población total, el cual se localiza en un nivel de autoestima promedio, lo que significa que la mayoría de los estudiantes presenta una percepción relativamente equilibrada de sí mismos. Este nivel de autoestima se asocia con valoración personal estable, aunque su confianza y seguridad pueden variar según las circunstancias. De acuerdo con Branden (1995), las personas con autoestima promedio suelen aceptar sus capacidades y limitaciones, pero todavía dependen en cierta medida de la aprobación externa para mantener su autoconfianza. En el ámbito escolar, este grupo tiende a mostrar un desempeño adecuado y relaciones sociales positivas, aunque puede verse afectado ante críticas o situaciones de fracaso académico.

Posteriormente, en segundo lugar, hallamos al grupo de estudiantes de 1° a 6° de secundaria, representado con un 35% de la población total, ubicado en un nivel de autoestima bajo, lo cual se considera un dato preocupante dentro del contexto educativo. Este porcentaje representa más de una cuarta parte de la población estudiantil, lo que sugiere la existencia de un grupo considerable de adolescentes con una autopercepción negativa, inseguridad personal y limitada confianza en sus propias capacidades. Según Branden (1995) sostiene que la baja autoestima afecta la disposición del sujeto a actuar con autonomía, limitando su iniciativa y capacidad para superar errores o desafíos. Por otro lado, Silva-Escorcía (2015), los adolescentes con baja autoestima suelen experimentar sentimientos de incapacidad y aislamiento social, especialmente cuando no disponen de redes de apoyo ni espacios de diálogo emocional en el aula.

En tercer lugar, se puede observar al grupo de estudiantes de 1° a 6° de secundaria representados por el 12% de la población total, que presentan un nivel alto de autoestima, lo cual quiere decir que este grupo demuestra una percepción positiva de sí mismo, confianza en sus capacidades y una valoración equilibrada de su identidad personal. Asimismo, Branden (1995) destaca que los estudiantes con una autoestima elevada tienden a manifestar una actitud más segura y resiliente, mostrando mayor disposición al aprendizaje y una

interacción social más saludable. De acuerdo con Martínez y Álvarez (2019), los niveles altos de autoestima favorecen el rendimiento académico, la regulación emocional y el sentido de autoeficacia, factores que inciden directamente en la motivación escolar.

En síntesis, los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes presenta una autoestima de nivel intermedio, con variaciones entre las diferentes áreas evaluadas. Algunos aspectos se encuentran más fortalecidos, mientras que otros muestran inseguridad o dudas. Este conjunto de resultados permite comprender cómo se perciben los estudiantes en su vida personal, social, familiar y escolar, reflejando que la autoestima se encuentra en proceso de desarrollo.

Cuadro N°22

Cruce de variables inteligencia emocional y autoestima

Inteligencia emocional	Autoestima			Total
	Alta	Promedio	Baja	
Alta	8%	13%	6%	27%
Promedio	3%	34%	24%	61%
Baja	1%	6%	5%	11%
Total	12%	53%	35%	100%

Fuente: Elaboración Propia.

Tal como se aprecia en el Cuadro N.º 22, el cruce de variables entre inteligencia emocional y autoestima permite analizar cómo se distribuyen los estudiantes en las distintas combinaciones de ambas variables de estudio. Los resultados muestran que el porcentaje más alto correspondiente a quienes presentan inteligencia emocional promedio y autoestima promedio (34%), lo que indica que la mayoría de los participantes se ubica en un nivel intermedio en ambas variables.

Asimismo, un 24% de los participantes combina inteligencia emocional promedio con autoestima baja, lo que refleja que, aunque este grupo logra gestionar sus emociones en un nivel medio, mantiene una valoración menos consolidada. Por otro lado, un 13% presenta inteligencia emocional alta con autoestima promedio, lo que evidencia que ciertos estudiantes han logrado avanzar más en el desarrollo de sus habilidades emocionales, aunque su autoestima no alcanza un nivel alto.

Respecto a los grupos que se ubican en los extremos de ambas escalas, el 8% de los adolescentes presentan inteligencia emocional y autoestima alta, conformando el grupo más fortalecido en ambas dimensiones. A diferencia del 5% que se sitúa en el extremo opuesto, con inteligencia emocional baja y autoestima baja lo que representa al grupo más vulnerable en términos emocionales y autovaloración.

Los totales generales evidencian que predominan los niveles promedio de inteligencia emocional 61% y 53% del promedio de autoestima. De manera descriptiva, la

distribución de los datos muestra que los niveles altos tienden a coincidir entre sí, al igual que los bajos, sin que ello implique una relación estadística entre las variables.

Esta tendencia también se observa en otros estudios. Según Coronado (2022), que realizó un estudio en adolescentes de la ciudad de Tarija, los niveles altos de inteligencia emocional suelen aparecer junto con niveles altos de autoestima, mientras que los niveles bajos también coinciden con mayor frecuencia. Aunque este estudio se llevó a cabo en el contexto rural, los resultados muestran un patrón parecido, lo que indica que ambas variables se distribuyen de forma similar en estas dos poblaciones.

En conclusión, el cruce permite identificar que los niveles promedio son los más frecuentes en ambas variables, describiendo la situación de los estudiantes.

CAPÍTULO VI
CONCLUSIONES Y
RECOMENDACIONES

CAPÍTULO VI

6. Conclusiones y recomendaciones

6.1 Conclusiones

Tras el análisis de las variables del estudio, tomando como base los resultados obtenidos a través de los instrumentos de valoración, el Inventario emocional BarOn ICE: NA-completa (Adaptado por: Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares del Águila) y el inventario de Autoestima de Coopermith (SEI) versión escolar y la versión adultos, que posteriormente fueron interpretados, se llegó a las siguientes conclusiones, las mismas que están presentadas en el orden de los objetivos específicos.

Objetivo N° 1: Evaluar el nivel de inteligencia emocional, en sus dimensiones intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo de estrés y estado de ánimo.

La inteligencia emocional comprende la capacidad de reconocer las propias emociones, entender las de los demás, adaptarse a los cambios y mantener estabilidad emocional en diferentes situaciones. De acuerdo con los resultados obtenidos, el nivel general de inteligencia emocional de los estudiantes se concentra principalmente en el nivel *promedio* (60 %), seguido del nivel *bajo* (31 %). Esto muestra que la mayoría presenta habilidades emocionales aceptables para la vida escolar diaria, aunque aún no plenamente desarrolladas.

Al analizar las dimensiones de la inteligencia emocional, se identifica que la dimensión mejor desarrollada es el *manejo del estrés* 59%. Esto indica que más de la mitad de los estudiantes logra mantener la calma en situaciones exigentes y cuenta con estrategias básicas para enfrentar momentos de presión.

La dimensión *intrapersonal* presenta un nivel promedio 60%. Esto significa que los estudiantes reconocen sus emociones, aunque aún están aprendiendo a controlarlas de manera adecuada.

Entre las dimensiones menos desarrolladas se encuentra la dimensión *interpersonal* 48%. Esto indica que algunos estudiantes presentan dificultades para comprender como

sienten las demás personas y para relacionarse de manera adecuada, lo que puede afectar su interacción social.

Asimismo, la dimensión *adaptabilidad* se encuentra en un nivel bajo 78%, lo que indica que a los estudiantes todavía les cuesta ajustarse a los cambios o enfrentar situaciones nuevas.

Por otro lado, la dimensión *estado de ánimo*, también se encuentra en un nivel bajo 46%. Esto sugiere que algunos estudiantes pueden presentar cambios frecuentes en su ánimo o muestran menor motivación en vida diaria.

En relación con la hipótesis planteada: “*Los estudiantes de 1° a 6° de secundaria de las Unidades Educativas Teniente Víctor Zeballos Claros y Cabo Juan Caigua presentan un nivel bajo de inteligencia emocional*”, se concluye que esta se **rechaza**, ya que la mayoría se encuentra en un nivel promedio.

Objetivo N°2: Identificar el nivel de autoestima, en sus dimensiones sí mismo, social, escolar y familiar.

La autoestima comprende la valoración que cada estudiante tiene de sí mismo, incluyendo cómo se percibe, cómo interpreta su relación con los demás y cómo evalúa su desempeño académico y su rol en el hogar. Los resultados muestran que, a nivel general, la autoestima de los estudiantes se concentra principalmente en el nivel promedio, con un 53 % de la población. Esto significa que la mayoría mantiene una valoración intermedia de sí mismos: reconocen algunas de sus capacidades y cualidades, aunque aún presentan inseguridades que pueden variar según las situaciones que enfrentan.

Al analizar las dimensiones de la autoestima, se identifica que la dimensión mejor desarrollada es la dimensión hogar (versión escolar), donde el 36% de los estudiantes se ubica en un nivel alto. esto significa que los estudiantes se sienten escuchados, apoyados y valorados en su familia, lo que fortalece su seguridad personal y contribuye a una autoestima positiva.

En cuanto a las dimensiones que se encuentran en nivel promedio, se observa que la dimensión hogar (versión adultos) alcanza el 38% lo que indica que este grupo de estudiantes reciben un apoyo familiar adecuado, aunque no tan fuerte como en la versión escolar.

Además, la dimensión sí mismo, tanto en la (versión escolar) 53% como en la (adultos) 57%, muestra que los estudiantes tienen una percepción positiva de sí mismos, pero aun necesitan fortalecer su confianza personal para sentirse, más seguros en sus capacidades. Asimismo, la dimensión escolar el 46%, evidencia un desarrollo estable, lo que significa que los estudiantes se sienten funcionales dentro del ámbito académico. Aunque con aspectos que pueden fortalecerse.

La dimensión social es la menos desarrollada, con resultados bajos en la versión escolar 37% y en la versión adultos 74%. Esto muestra que a los estudiantes les cuesta relacionarse con otras personas y sentirse aceptados por sus compañeros, lo que puede afectar su confianza al interactuar y la forma en la que construyen amistades.

En relación con la hipótesis planteada: *“Los estudiantes presentan un nivel de autoestima entre bajo y promedio en sus distintas dimensiones, sí mismo, social, escolar, y familiar”*. se concluye que esta se rechaza, ya que los resultados muestran que la dimensión Hogar en su versión escolar alcanza un nivel alto (36%), lo cual no coincide con lo propuesto inicialmente.

Aunque la mayoría de las dimensiones se ubica en niveles promedio o bajos, la presencia de una dimensión con nivel alto impide confirmar la hipótesis. Estos resultados evidencian que la autoestima de los estudiantes presenta fortalezas importantes en el entorno familiar, mientras que otros aspectos aún se encuentran en proceso de desarrollo.

Objetivo N°3: Examinar los niveles generales de inteligencia emocional y autoestima según el grado de instrucción, y describir la distribución conjunta de ambas variables en los estudiantes.

Al analizar los niveles de inteligencia emocional según el grado de instrucción, se observó que el 79 % de los estudiantes de 1.º a 6.º de secundaria se encuentra en un *nivel promedio*. Esto indica que, sin importar el curso, la mayoría presenta un desarrollo emocional

intermedio, con habilidades para reconocer sus emociones, aunque aún con dificultades para manejarlas en situaciones de presión.

De la misma manera, al revisar los niveles de autoestima según el grado de instrucción, se encontró que el 53 % de los estudiantes presenta un nivel promedio. Esto muestra que los distintos cursos tampoco presentan diferencias marcadas en la percepción que tienen de sí mismos, ya que los porcentajes se mantienen similares entre todos los niveles de secundaria.

El cruce entre inteligencia emocional y autoestima evidencia que la combinación más frecuente corresponde a los estudiantes que presentan niveles promedio en ambas variables (34%), mostrando que la mayoría se ubica en un punto intermedio tanto en el manejo emocional como en la autovaloración personal. Asimismo, se identifican grupos en los extremos, como aquellos con inteligencia emocional alta y autoestima alta (8%), que representan al grupo más fortalecido, y los estudiantes con ambos niveles bajos (5%), quienes conforman el grupo más vulnerable. El resto de las combinaciones se distribuye entre niveles promedio y bajos, lo que permite observar ciertas coincidencias descriptivas, aunque sin implicar una relación entre las variables.

En relación con la hipótesis planteada que señalaba *“los niveles de inteligencia emocional y autoestima en los estudiantes se concentran principalmente en rangos promedios”* los resultados permiten confirmarla, ya que los niveles intermedios son más frecuentes en ambas dimensiones.

6.2 Recomendaciones

Mediante los resultados de la presente investigación y con la oportunidad de mejorar la temática abordada se considera esencial plantear las siguientes recomendaciones:

A los adolescentes:

Se recomienda que los estudiantes busquen espacios seguros dentro de la escuela o en casa para expresar cómo se sienten. Guardarse todo puede generar malestar emocional.

Buscar información sencilla (videos, guías, lecturas breves) sobre cómo manejar emociones intensas, para mejorar poco a poco su autocontrol.

Reconocer la importancia de la autoestima y la inteligencia emocional para su vida diaria, ya que estas habilidades les ayudarán más adelante en el colegio, en la vida social y en futuras tareas académicas o laborales.

A los Establecimientos Educativos

(Considerando que no cuentan con psicólogos)

Organizar actividades sencillas dentro del horario escolar, como dinámicas de integración, juegos cooperativos o reflexiones guiadas por los docentes para fortalecer la convivencia y la autoestima.

Implementar talleres breves dirigidos por los propios profesores o por personas invitadas (trabajadores sociales, profesionales del municipio, enfermeras, orientadores comunitarios) sobre emociones, convivencia y autocuidado emocional.

Incluir en las horas de tutoría momentos para que los estudiantes hablen de sus emociones, aprendan a identificar lo que sienten y practiquen formas saludables de comunicarse.

Brindar a los docentes capacitaciones básicas, por parte de la Dirección Distrital o instituciones aliadas, sobre manejo de emociones en adolescentes y estrategias sencillas para apoyar la autoestima en el aula.

Fomentar entre los docentes un clima de respeto, empatía y escucha, ya que los estudiantes aprenden mucho observando la manera en que los adultos manejan sus emociones.

Recordar que el aprendizaje no solo es académico: también es importante desarrollar habilidades socioemocionales, como el respeto, la colaboración, la empatía y la comunicación.

Para los padres de familia

Dedicar tiempo de calidad a los hijos, escuchándolos con atención y brindándoles apoyo emocional en momentos de dificultad.

Reforzar la autoestima de los adolescentes con palabras de reconocimiento y estímulo, evitando críticas o comparaciones negativas. Promover los valores como el respeto, la responsabilidad y la empatía, que ayudan a fortalecer el desarrollo emocional y las relaciones familiares.

Participar activamente en las reuniones y actividades escolares, manteniendo comunicación constante con los docentes para conocer el progreso académico y personal de sus hijos.

Para futuros investigadores:

Desarrollar estudios que profundicen en la relación entre inteligencia emocional y autoestima en contextos rurales, donde existen pocos recursos y poco acceso a apoyo psicológico.

Explorar intervenciones escolares adaptadas al contexto rural que ayuden a fortalecer las habilidades emocionales desde temprana edad.

Al elegir instrumentos de evaluación, considerar escalas que no sean demasiado extensas, para evitar cansancio en los estudiantes y mejorar la calidad de las respuestas.

Ampliar investigaciones similares incluyendo a estudiantes de primaria, para identificar cómo se van formando las habilidades socioemocionales desde etapas más tempranas.