

**LA RELACIÓN ENTRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL CLIMA DEL AULA DE LOS ESTUDIANTES DEL V CICLO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DE HUAMACHUCO, LA LIBERTAD**

THE RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND CLASSROOM CLIMATE OF STUDENTS OF THE FIFTH CYCLE OF A PUBLIC EDUCATIONAL INSTITUTION IN HUAMACHUCO, LA LIBERTAD

**Tesis para optar el Título de Segunda Especialidad Profesional en Educación Primaria**

**Autores**

Hernan Campos Martinez  
<https://orcid.org/0000-0002-1904-1545>

Eriberto Benedicto Garcia Paredes  
<https://orcid.org/0000-0001-8228-6951>

**Asesora**

Claudia Danielle Zegarra Pérez  
<https://orcid.org/0009-0002-9168-7911>

**Lima, diciembre, 2025**

# TESIS-ITS-HERNAN--ERIBERTO-FINAL 06.06

**15%**  
Textos sospechosos



- 8%** Similitudes  
< 1% similitudes entre comillas  
< 1% entre las fuentes mencionadas
- 8%** Idiomas no reconocidos
- 17%** Texto potencialmente generados por IA (ignorado)

Nombre del documento: TESIS-ITS-HERNAN-ERIBERTO-FINAL 06.06.docx  
ID del documento: 4bde2b18e02aa6060962473ec315a42d19663f91  
Tamaño del documento original: 563,39 kB

Depositante: MARICÉLO AGUINALGA  
Fecha de depósito: 4/8/2025  
Tipo de carga: interface  
fecha de fin de análisis: 4/8/2025

Número de palabras: 23.247  
Número de caracteres: 156.709

Ubicación de las similitudes en el documento:



## Fuentes de similitudes

### Fuentes principales detectadas

N°	Descripciones	Similitudes	Ubicaciones	Datos adicionales
1	<a href="https://repositorio.ucv.edu.pe">repositorio.ucv.edu.pe</a> <a href="https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/1/01741/Chafloque_GADM_-_SD...">https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/1/01741/Chafloque_GADM_-_SD...</a> 83 fuentes similares	3%		Palabras idénticas: 3% (710 palabras)
2	<a href="https://repositorio.ucv.edu.pe">repositorio.ucv.edu.pe</a> <a href="https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/1/5677/Sivig_PCA.pdf?sequenc...">https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/1/5677/Sivig_PCA.pdf?sequenc...</a> 62 fuentes similares	3%		Palabras idénticas: 3% (697 palabras)
3	<a href="https://repositorio.ucv.edu.pe">repositorio.ucv.edu.pe</a> <a href="https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/20.500.12692/38556/1/Peña_HI.pdf">https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/20.500.12692/38556/1/Peña_HI.pdf</a> 44 fuentes similares	3%		Palabras idénticas: 3% (669 palabras)
4	Documento de otro usuario <small>id:fb:c</small> Vene de de otro grupo 49 fuentes similares	2%		Palabras idénticas: 2% (627 palabras)
5	<a href="https://hdl.handle.net">hdl.handle.net</a>   Inteligencia emocional según género en adolescentes de 13 a 16... <a href="https://hdl.handle.net/11537/1/0755">https://hdl.handle.net/11537/1/0755</a> 38 fuentes similares	2%		Palabras idénticas: 2% (619 palabras)

## **DEDICATORIA**

A mis padres, por haberme forjado en el camino del bien. Muchos de mis éxitos se los debo a Francisca, que desde el cielo me ayuda e ilumina, y a José, quien me motiva constantemente para alcanzar mis anhelos.

**Hernán Campos Martínez**

A mi madre, Teófila, quién en vida me alentó constantemente. De igual forma, a mi hija Karen, quien me apoyó y alentó incansablemente para culminar la carrera. Finalmente, a mi compañero de tesis, por su paciencia, quien me hacía reaccionar cuando pensaba que no podía continuar.

**Eriberto Benedicto García Paredes**

## RESUMEN

El presente estudio analiza la relación entre la inteligencia emocional y el clima del aula de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad). La inteligencia emocional influye en la convivencia y el aprendizaje, mientras que el clima del aula impacta en la dinámica educativa y el rendimiento académico. El estudio emplea un enfoque cuantitativo, con diseño correlacional y no experimental. Se aplicaron instrumentos validados, como el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On y la Escala de Clima de Aula. La muestra estuvo conformada por 240 estudiantes de educación primaria, cuyas respuestas permitieron determinar la existencia de una relación significativa entre ambas variables. Los resultados obtenidos evidenciaron que un mayor desarrollo de la inteligencia emocional está asociado con un clima de aula más favorable. Específicamente, se identificó que las dimensiones de la inteligencia emocional, como la empatía, la regulación emocional y la asertividad, se relacionan de manera directa y significativa en la percepción del clima en el aula. Estos hallazgos resaltan la importancia de fomentar programas de educación emocional en las escuelas para mejorar la convivencia y el rendimiento académico. La investigación reafirma, enfáticamente, la necesidad de implementar estrategias pedagógicas que fortalezcan la inteligencia emocional en el aula para contribuir a un entorno educativo propicio para el desarrollo integral de los estudiantes.

**Palabras clave:** inteligencia emocional; emociones; clima del aula.

## ABSTRACT

This study analyzes the relationship between emotional intelligence and classroom climate among fifth-grade students at a public school in Huamachuco (La Libertad). Emotional intelligence influences classroom dynamics and learning, while classroom climate impacts educational dynamics and academic performance. The study employs a quantitative approach with a correlational and non-experimental design. Validated instruments, such as the Bar-On Emotional Intelligence Inventory and the Classroom Climate Scale, were used. The sample consisted of 240 primary school students, whose responses allowed researchers to determine the existence of a significant relationship between the two variables. The results showed that greater development of emotional intelligence is associated with a more positive classroom climate. Specifically, it was identified that dimensions of emotional intelligence, such as empathy, emotional regulation, and assertiveness, are directly and significantly related to the perception of classroom climate. These findings highlight the importance of promoting emotional education programs in schools to improve coexistence and academic performance. The research emphatically reaffirms the need to implement pedagogical strategies that strengthen emotional intelligence in the classroom to contribute to an educational environment conducive to the holistic development of students.

**Keywords:** emotional intelligence; emotions, classroom climate.

## ÍNDICE

DEDICATORIA .....	iii
RESUMEN .....	iv
ABSTRACT .....	v
INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL.....	13
1.1. Antecedentes.....	13
1.1.1. Antecedentes internacionales.....	13
1.1.2. Antecedentes nacionales.....	16
1.2. Conceptos clave.....	18
1.2.1. Inteligencia emocional.....	18
1.2.2. Clima del aula.....	24
1.2.2.1. Contexto interpersonal .....	27
1.2.2.2. Contexto regulativo .....	27
1.2.2.3. Contexto instruccional.....	28
1.2.2.4. Contexto imaginativo-creativo .....	29
CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO.....	31
2.1. Tipo, nivel, diseño y método .....	31
2.2. Variables .....	31
2.2.1. Inteligencia emocional.....	31
2.2.1.1. Componente intrapersonal.....	31
2.2.1.2. Componente interpersonal.....	32
2.2.1.3. Componente adaptabilidad .....	33
2.2.1.4. Componente manejo del estrés .....	33
2.2.1.5. Componente estado de ánimo general .....	34
2.2.2. Clima del aula.....	35
2.2. Participantes .....	36
2.3. Técnicas e instrumentos .....	36
2.4. Procedimiento.....	37
2.4.1. Validación de los instrumentos .....	38
2.4.2. Recolección de datos .....	38

2.4.3. Análisis de datos .....	39
2.4.4. Consideraciones éticas.....	39
2.4.5. Notas clave .....	40
 CAPÍTULO III: RESULTADOS .....	 41
3.1. Prueba de normalidad .....	43
3.2. Contratación de hipótesis.....	44
3.2.1. Prueba de Hipótesis General .....	44
3.2.2. Prueba de hipótesis específica 1 .....	46
3.2.3. Prueba de hipótesis específica 2 .....	47
3.2.4. Prueba de hipótesis específica 3 .....	49
3.2.5. Prueba de hipótesis específica 4 .....	50
 CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....	 51
 REFERENCIAS .....	 58
 ANEXOS.....	 633

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla 1.</b> Niveles de la inteligencia emocional y sus dimensiones en los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad) .....	41
<b>Tabla 2.</b> Niveles del clima del aula y sus dimensiones en los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad).....	42
<b>Tabla 3.</b> Prueba de Normalidad de Kolmogorov Smirnov de la inteligencia emocional y el clima del aula en estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad) .....	43
<b>Tabla 4.</b> La inteligencia emocional y su relación con el clima del aula de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad) .....	44
<b>Tabla 5.</b> Correlaciones entre las dimensiones de la inteligencia emocional y las dimensiones del clima del aula.....	45
<b>Tabla 6.</b> La inteligencia emocional y su relación con el contexto interpersonal de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad).....	47
<b>Tabla 7.</b> La inteligencia emocional y su relación con el contexto regulativo de estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad).....	48
<b>Tabla 8.</b> La inteligencia emocional y su relación con el contexto instruccional de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad).....	49
<b>Tabla 9.</b> La inteligencia emocional y su relación con el contexto imaginativo-creativo de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad) .....	50

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Figura 1.</b> Dispersión de la inteligencia emocional con el clima del aula de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad) .....	45
<b>Figura 2.</b> Dispersión de la inteligencia emocional con el contexto interpersonal de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad) .....	47
<b>Figura 3.</b> Dispersión de la inteligencia emocional con el contexto regulativo de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad).....	48
<b>Figura 4.</b> Dispersión de la inteligencia emocional con el contexto instruccional de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad) .....	49

**Figura 5.** Dispersión de la inteligencia emocional con el contexto imaginativo-creativo de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad) ..... 50

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo A.</b> Matriz de consistencia.....	633
<b>Anexo B.</b> Matriz de operacionalización de variables.....	644
<b>Anexo C.</b> Instrumento aplicado en la institución educativa en niños a través del inventario de Bar-On (ICE).....	688
<b>Anexo D.</b> Cuestionario: Clima del aula (estudiantes del V ciclo).....	722
<b>Anexo E.</b> Consentimiento informado para aplicación de cuestionarios: inteligencia emocional en niños a través del inventario de Bar-On (ICE) y clima del aula (estudiantes del V ciclo).....	755
<b>Anexo F.</b> Validación de instrumento por experto 1.....	777
<b>Anexo G.</b> Validación de instrumento por experto 2.....	788
<b>Anexo H.</b> Validación de instrumento por experto 3.....	799

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación examina la inteligencia emocional de los estudiantes del V ciclo de EBR (10-12 años) y su vinculación con el clima del aula, construido a partir de la interacción entre estudiantes y docentes. En esta etapa, los estudiantes enfrentan un periodo evolutivo caracterizado por intensos cambios afectivos, cognitivos y sociales. En este contexto, el aula se convierte en un entorno microsocio fundamental, no solo para el desarrollo académico; sino también, para la construcción de competencias socioemocionales que sostendrán su bienestar y rendimiento a lo largo de la vida. El clima del aula alude específicamente a la calidad de las interacciones inmediatas entre docentes y estudiantes, así como a las prácticas pedagógicas y normas de convivencia que operan dentro del espacio concreto de enseñanza-aprendizaje (Muijs y Reynolds, 2002; Voli, 2003). Esta distinción es crucial porque numerosas investigaciones peruanas han analizado la “convivencia escolar” o el “clima escolar” como constructos institucionales amplios (Cruzado Anampa y Rodríguez Infantes, 2018). Sin embargo, no muchas han explorado empíricamente el clima del aula como unidad de análisis diferencial y focalizada. Esta tesis asume precisamente ese enfoque micro, en estrecha articulación con el desarrollo de la inteligencia emocional de los propios estudiantes.

En Huamachuco, zona rural de La Libertad, los registros pedagógicos de la institución educativa objeto de estudio, específicamente las conclusiones descriptivas de los docentes del V ciclo, documentan sistemáticamente un conjunto de desafíos relacionados con el entorno emocional del aula: agresiones verbales y físicas recurrentes, baja empatía entre pares, desmotivación frente a las tareas académicas, escasa cooperación en el trabajo grupal y dificultades para autorregular emociones como la frustración o la ira. Estas conductas no solo obstaculizan el logro de aprendizajes, sino que también degradan la percepción de un clima del aula favorable, entendido como un entorno seguro, respetuoso y estimulante para el desarrollo integral. No obstante, hasta la fecha no existe evidencia empírica local que explore sistemáticamente si estas problemáticas están vinculadas al nivel de desarrollo de la inteligencia emocional de los propios estudiantes. Esta ausencia constituye una brecha crítica, especialmente en un contexto rural donde los recursos para intervención socioemocional suelen ser limitados y las necesidades, intensas.

A nivel regional, diversos estudios han descrito situaciones similares, aunque de forma fragmentada y sin tener en cuenta las variables centrales de esta investigación. Por ejemplo, Chafloque Garay (2022), en Los Ranchos - Piura, notó que en las aulas de la institución educativa existía un elevado número de alumnos con comportamientos depresivos, familias disfuncionales y deterioro de valores. Todo lo anterior afecta la autorregulación emocional de los alumnos. Además, identificó que en los estudiantes de primer grado de secundaria existen algunos que son cohibidos, poco participativos y que presentan dificultades en las relaciones con sus compañeros y docentes. De igual forma, hay estudiantes impulsivos, desordenados que no poseen un manejo adecuado de sus emociones, por consiguiente, no existe relaciones saludables tampoco un buen clima en el aula.

Canaval Zuñiga de Hernández (2019) identificó déficits en empatía y autocontrol emocional en una institución privada, aunque su atención no se centró en vincular estos hallazgos con la percepción del entorno áulico. García Chávez (2020) reportó baja autoestima y motivación, pero su marco de análisis se limitó a “relaciones interpersonales”, sin abordar las cuatro dimensiones del clima del aula propuestas por Voli (2003): interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo-creativo. Estos trabajos, si bien son útiles como descripciones contextuales generales, no ofrecen evidencia fundamentada sobre la relación específica entre inteligencia emocional y clima del aula, ni en contextos rurales peruanos, ni en la etapa del V ciclo. Esta limitación refuerza la pertinencia y originalidad del presente estudio.

El marco teórico que sustenta esta investigación articula dos propuestas complementarias. Por un lado, el modelo de inteligencia emocional de Bar-On (1997), operacionalizado en el Inventario de Inteligencia Emocional (ICE-NA) para población peruana por Ugarriza Chávez y Pajares del Águila (2005). Este modelo concibe la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades no cognitivas que influyen en la capacidad de afrontar demandas ambientales. Se estructura en cinco dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general.

Por otro lado, la propuesta de Voli (2003), que define el clima del aula como un constructo multifacético, sensible a las dinámicas emocionales y pedagógicas del entorno inmediato, ha sido adaptada en contextos educativos peruanos por Balongo González y Mérida Serrano (2016). La articulación de ambos marcos permite abordar el problema con

precisión conceptual y metodológica. A partir de este fundamento, la presente investigación responde a la siguiente pregunta central: ¿Cómo se relacionan entre las dimensiones de la inteligencia emocional y las dimensiones de clima del aula de estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad)?

El objetivo general es identificar dicha relación. Los objetivos específicos son: identificar la relación entre la inteligencia emocional (IE) y el contexto interpersonal de los estudiantes; identificar la relación entre IE y el contexto regulativo; identificar la relación entre IE y el contexto instruccional; e identificar la relación entre la IE y el contexto imaginativo-creativo. La hipótesis general sostiene que existe relación significativa entre las dimensiones de la IE y las dimensiones de Clima de Aula de los estudiantes, tal como lo sugieren estudios recientes focalizados en contextos similares, como los de Estrada Araoz et al. (2020) y Silva Piscocoya (2018).

Esta investigación aporta al campo educativo peruano en tres niveles. Teóricamente, propone de manera específica un vínculo entre el concepto del clima del aula —no del clima escolar— con un modelo particular de la inteligencia emocional. Metodológicamente, aplica instrumentos estandarizados y validados culturalmente en una población rural poco estudiada. Prácticamente, al generar evidencia que puede orientar la formulación de programas de educación socioemocional, la formación docente y las políticas pedagógicas institucionales. En un contexto postpandémico, donde las necesidades socioemocionales en la escuela se han intensificado, fortalecer la inteligencia emocional no es un añadido curricular, sino una condición necesaria para garantizar el derecho a una educación de calidad y humana.

Finalmente, este documento se estructura en cuatro capítulos. El primer capítulo presenta el marco conceptual, con antecedentes nacionales e internacionales que abordan específicamente la relación entre inteligencia emocional y clima del aula, así como las definiciones operativas de ambos constructos. El segundo capítulo describe el diseño metodológico: tipo de investigación, variables, población, instrumentos, procedimientos de recolección y análisis de datos, y consideraciones éticas. El tercer capítulo expone los resultados del análisis cuantitativo e incluye la estadística descriptiva e inferencial. El cuarto capítulo discute los hallazgos a la luz de la literatura y la realidad local, formula conclusiones y plantea recomendaciones para la práctica educativa en contextos similares.

## **CAPÍTULO I: MARCO CONCEPTUAL**

### **1.1. Antecedentes**

La relación entre inteligencia emocional y el entorno afectivo del aprendizaje ha sido objeto de gran y creciente interés en la investigación educativa contemporánea. Ha sido abordada desde múltiples perspectivas conceptuales, metodológicas y contextuales. Por ejemplo, se han abordado variados estudios sobre el clima escolar y la convivencia escolar. Sin embargo, pocos estudios se han centrado en el entorno áulico de modo específico, es decir, en lo que se refiere al clima en el aula.

Esta tesis se centra en entender las percepciones compartidas por estudiantes y docentes en torno a la calidad de las interacciones, las normas de convivencia y el apoyo emocional dentro del espacio inmediato de enseñanza-aprendizaje (Muijs y Reynolds, 2002; Voli, 2003). El aula depende, en gran medida, de las capacidades emocionales de sus integrantes; por eso, es el lugar donde se centra esta investigación.

#### **1.1.1. Antecedentes internacionales**

La investigación educativa internacional se ha consolidado, en las últimas dos décadas, en una línea de estudio empírica y reflexiva, centrada en la intersección entre las competencias socioemocionales de los estudiantes y la calidad del entorno inmediato del aula. En este marco, el clima del aula ha emergido como un constructo diferenciado del clima escolar institucional, al enfocarse en las percepciones subjetivas y compartidas sobre las interacciones cotidianas, las normas en el aula, el apoyo emocional y el entusiasmo pedagógico. Este microambiente, como lo definieron Moreno Madrigal et al. (2011), es un “ecosistema emocional” dinámico, altamente sensible a las competencias emocionales tanto de docentes como de estudiantes. Cinco estudios internacionales, desarrollados en contextos tan diversos como Turquía, España, Chile y Colombia, ofrecen evidencia empírica sólida de esta relación y constituyen referentes potentes para la presente investigación.

Durdu y Şahin (2018), en su investigación realizada en Turquía, abordaron la relación entre inteligencia emocional y clima del aula desde una perspectiva predictiva, a

partir de una muestra de 565 estudiantes universitarios. Se utilizaron el Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (EQ-i) y una escala específica de clima del aula basada en las dimensiones de relación interpersonal, cooperación, autonomía y orden. Se encontró que la adaptabilidad ( $\beta = 0.61$ ), las habilidades interpersonales ( $\beta = 0.58$ ) y la regulación del estrés ( $\beta = 0.40$ ) explicaban de forma significativa la percepción positiva del clima del aula ( $p < 0.05$ ). Lo notable de este estudio no es su solidez estadística; sino, la cualidad que demuestra que, incluso en contextos formativos superiores, donde se supone un mayor desarrollo cognitivo, las emociones siguen siendo un regulador fundamental del clima en el aula. Esto refuerza la idea de que la inteligencia emocional no es un recurso exclusivo en la infancia; su acompañamiento es transversal al modular la calidad de cualquier espacio educativo.

En el contexto iberoamericano, Hernández Melero (2015) realizó un trabajo de fin de máster en la Universidad de Valladolid (España) con estudiantes de secundaria, en el cual se utilizaron el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (ICE-NA) y la Escala de Clima Social del Aula (CES) de Moos y Trickett, adaptada específicamente para evaluar la percepción del entorno inmediato del aula. Su análisis reveló una relación positiva y significativa entre inteligencia emocional y clima del aula, donde los estudiantes con mayores niveles de empatía, autorregulación y comprensión emocional percibieron su aula como más cooperativa, segura y motivadora. Además, su estudio incluyó un análisis dimensional que permitió identificar que la empatía y la gestión del estrés eran los componentes emocionales más influyentes en la percepción del contexto interpersonal y regulativo del aula. Este hallazgo es crucial porque valida, en un contexto educativo obligatorio, que las emociones son un eje estructurante del ambiente áulico.

Ros Morente et al. (2017), también en España, ampliaron esta línea con una muestra de 574 estudiantes de primaria, en la cual examinaron la relación entre competencias emocionales, autoestima y clima del aula. Mediante el Cuestionario de Clima Social del Aula (CSA) y una escala de competencias emocionales basada en el modelo de Bisquerra, hallaron una correlación significativa ( $r = 0.333$ ,  $p < 0.001$ ), especialmente en dimensiones como cooperación, apoyo mutuo y regulación emocional compartida. Sus resultados sugieren que el clima del aula no se manifiesta como un entorno pasivo; por el contrario, es un producto coconstruido por las habilidades emocionales de todos los actores presentes.

Los autores concluyeron contundentemente que “el clima del aula no es un contexto neutro, sino un producto de las habilidades emocionales que los actores escolares ponen en juego cotidianamente” (p. 15). Esta afirmación refuerza la visión de la inteligencia emocional como un recurso fundamentalmente colectivo, no solo individual.

Desde una perspectiva más amplia, Moreno Madrigal et al. (2011), en Chile, realizaron una revisión sistemática sobre el clima social del aula y su vínculo con la relación profesor-alumno. Aunque su enfoque fue parcialmente teórico, incluyó análisis empíricos que demuestran que el clima del aula —definido como “la percepción compartida sobre la calidad de las interacciones, las normas y el apoyo emocional en el aula” (p. 72)— es altamente sensible a la inteligencia emocional del docente, quien actúa como regulador emocional del grupo. Su investigación muestra que aulas con docentes emocionalmente competentes registran mayores niveles de participación, respeto, creatividad y sentido de pertenencia. Este estudio es particularmente relevante porque equilibra el enfoque y recuerda que el clima del aula no depende solo de los estudiantes; sino también, de la capacidad del docente para modelar, regular y nutrir emocionalmente el entorno.

Finalmente, Cristancho Peña y Melo Muñoz (2017), en Colombia, adoptaron un enfoque cualitativo para desarrollar la estrategia pedagógica “Con-Sentido”, centrada en la integración de la inteligencia emocional en la rutina áulica de primer grado de primaria. A través de actividades sensoriales, narrativas y dramatizaciones, lograron fortalecer la empatía, la autorregulación y el sentido de pertenencia entre los niños. Las docentes participantes reportaron una “transformación notable en las relaciones entre pares y en la disposición para aprender, lo que evidencia que el clima emocional del aula se construye desde la práctica pedagógica emocionalmente intencionada” (p. 45). Este estudio complementa los enfoques cuantitativos al mostrar que la relación entre inteligencia emocional y clima del aula puede medirse, pero, sobre todo, construirse día a día a través de prácticas intencionadas.

Por lo señalado, estos cinco antecedentes internacionales, desarrollados en contextos geográficos, culturales y educativos diversos, confirman de forma convergente que la inteligencia emocional es un determinante clave del clima del aula. No obstante, ninguno de ellos se ha centrado en el V ciclo de educación primaria en una institución pública rural de un país en desarrollo como el nuestro, lo que subraya la pertinencia, originalidad y aporte

empírico de la presente investigación. Al abordar este contexto específico, esta tesis contribuye al corpus internacional y ofrece evidencia útil para la formulación de políticas educativas contextualizadas en zonas rurales del Perú.

### 1.1.2. Antecedentes nacionales

En el contexto peruano, la relación entre inteligencia emocional y clima del aula ha sido objeto de creciente atención investigativa en los últimos años, particularmente en estudios que asumen un enfoque empírico riguroso y alineado con marcos teóricos internacionales validados. Estos trabajos han confirmado la pertinencia del constructo de clima del aula como entorno microsocial diferenciado del clima escolar institucional; además, muestran que las competencias emocionales de los estudiantes, sobre todo aquellas referidas a la empatía, la autorregulación y la adaptabilidad, tienen un impacto directo en la calidad de la interacción, las normas dispuestas en el aula y el entusiasmo pedagógico percibido. A continuación, se presentan cinco estudios nacionales que, por su diseño metodológico, contexto y resultados, constituyen antecedentes sólidos y directamente pertinentes para la investigación.

Silva Piscoya (2018) llevó a cabo una investigación correlacional en la Institución Educativa María Parado de Bellido, en el distrito del Rímac (Lima), con una muestra de 135 estudiantes de cuarto año de secundaria. Mediante el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (ICE-NA) y la Escala de Clima de Aula (SES), halló una correlación extremadamente alta ( $\rho = 0.998$ ,  $p < 0.01$ ) entre ambas variables. Este resultado refuerza la hipótesis de que un mayor desarrollo de competencias emocionales se asocia con una percepción más positiva del entorno áulico. A su vez, sugiere que, incluso en contextos urbanos con alta exigencia académica, las emociones de los estudiantes actúan como un regulador inmediato de la dinámica del aula. Aunque su muestra corresponde a una institución de modalidad femenina, la robustez estadística y la coherencia instrumental de su estudio lo convierten en un referente ineludible para cualquier investigación que aborde esta relación en el Perú.

Estrada Araoz et al. (2020) replicaron este enfoque en un contexto educativo temprano: 56 estudiantes de la carrera de Educación Inicial en la IESPP Nuestra Señora del Rosario en Arequipa. A través del mismo par de instrumentos (ICE-NA y SES), encontraron una correlación moderada pero significativa ( $\rho = 0.677$ ,  $p < 0.05$ ), donde se destacó que las

dimensiones interpersonal e instruccional del clima del aula fueron las más sensibles al desarrollo emocional de los futuros docentes. Este hallazgo es relevante porque sugiere que la relación entre inteligencia emocional y clima del aula se mantiene incluso en etapas formativas previas a la docencia activa. Así también, las competencias emocionales influyen en la convivencia y en la percepción del entusiasmo y pertinencia de las estrategias pedagógicas. Su diseño incluyó un análisis dimensional que permitió identificar qué componentes de la inteligencia emocional, como el manejo del estrés ( $\rho = 0.620$ ), ejercen mayor influencia en el entorno del aula.

Díaz Choque (2019), en la Institución Educativa Max Uhle de Moquegua, estudió a 62 estudiantes del V ciclo de primaria, lo que lo convierte en uno de los antecedentes más cercanos al nivel educativo de la presente investigación. Igualmente, se aplicaron el ICE-NA y la SES, y se reportó una asociación considerable ( $r = 0.807$ ). Mediante un enfoque mixto, se logró vincular cualitativamente los niveles de empatía y autorregulación con percepciones concretas sobre justicia en las normas del aula y accesibilidad emocional del docente. Su análisis reveló que los estudiantes con mayor inteligencia emocional tendían a interpretar las correcciones docentes no como sanciones, sino como oportunidades de mejora, lo que a su vez generaba un clima de aula más cooperativo y menos defensivo. Este estudio es fundamental porque demuestra que la relación se sostiene incluso en contextos de nivel provincial y en la etapa evolutiva crítica del V ciclo, caracterizada por la consolidación de la identidad social y emocional.

Aliando Piñas (2020) amplió esta línea en la Institución Educativa Corazón de Jesús, en Chorrillos (Lima), con 135 estudiantes de sexto ciclo de secundaria. Más allá de confirmar una relación positiva y significativa entre ambas variables, su investigación aportó rigurosidad metodológica al validar ambos instrumentos mediante juicio de expertos (con un índice de concordancia del 95 %) y mediante el coeficiente Alpha de Cronbach (0.89), lo que refuerza la confiabilidad de los hallazgos. Además, su enfoque correlacional permitió identificar que la dimensión “estado de ánimo general” de la inteligencia emocional fue la que mostró mayor peso predictivo en la percepción del clima del aula, lo que sugiere que la disposición afectiva global de los estudiantes, más allá de habilidades específicas, actúa como un filtro emocional que colorea su experiencia en el aula. Este aporte es valioso

porque subraya que no solo importan las competencias, sino que también es preponderante el bienestar subjetivo de los estudiantes.

Por último, Chafloque Garay (2022) extendió esta investigación a un entorno rural en el centro poblado Los Ranchos (Piura), con 29 estudiantes de primer grado de secundaria. Aunque su muestra es pequeña, su contexto es el más cercano geográfica y socialmente al de la presente tesis. Encontró una correlación significativa ( $\rho = 0.711$ ) y observó que el clima del aula fue percibido como deficiente en las dimensiones “regulativo” e “imaginativo-creativo”, lo que refleja desafíos específicos de los entornos rurales: escasez de recursos pedagógicos, sobrecarga docente y falta de programas de educación socioemocional. No obstante, incluso en estas condiciones, la inteligencia emocional de los estudiantes emergió como un factor protector que favorecía percepciones más positivas del entorno. Este estudio confirma que la relación inteligencia emocional-clima en el aula no es un fenómeno exclusivamente urbano, sino que se mantiene en contextos con mayores limitaciones, lo que refuerza la pertinencia de intervenir desde la escuela para fortalecer dichas competencias.

En conjunto, estos cinco antecedentes nacionales validan empíricamente la hipótesis central de esta investigación; además, trazan un panorama coherente y contextualizado: la inteligencia emocional y el clima del aula están íntimamente vinculados en diversos contextos peruanos, desde lo urbano hasta lo rural, y en múltiples niveles educativos. Sin embargo, persiste una brecha crítica y específica: ninguno de estos estudios se ha centrado en el V ciclo de educación primaria en una institución pública rural como Huamachuco, ni ha analizado diferencialmente cómo cada dimensión de la inteligencia emocional influye en las cuatro dimensiones del clima del aula. Esta omisión no solo justifica la realización de la presente investigación, sino que también subraya su aporte original al campo de la educación en contextos rurales peruanos.

## **1.2. Conceptos clave**

### **1.2.1. Inteligencia emocional**

Según Goleman (2007), la inteligencia emocional es una capacidad que colabora para que las personas puedan encontrarse emocionalmente con su interior, ser asertivos, independientes, empáticos y responsables socialmente, y desarrollar la capacidad de

resolver diversas situaciones problemáticas. Entender, utilizar y administrar las propias emociones ayuda a reducir el estrés, a comunicar asertivamente, a empatizar con otras personas, a superar desafíos y a reducir diferencias.

La aplicación de la inteligencia emocional se esfuerza para destacar los aspectos emocionales y racionales en las relaciones interpersonales, evitando ceder a impulsos. Por eso, la inteligencia emocional se presenta como una forma de interactuar con el mundo, considerando los sentimientos, e implica desarrollar habilidades como el control de impulsos. En consecuencia, las personas se desenvuelven en el mundo mediante la proyección, el reconocimiento y la experimentación de sus emociones como seres conscientes.

Por otro lado, Fernández Berrocal y Extremera Pacheco (2005) definieron la inteligencia emocional como el conjunto de habilidades que incluyen la percepción, evaluación y expresión precisa de las emociones. Se identificó la inteligencia emocional, en primer lugar, como la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; en segundo lugar, como la capacidad para comprender la emoción y tener conocimiento emocional; y, en tercer lugar, como la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual. Esto implica que las personas, cuando logran equilibrar sus emociones y pensamientos para controlar los impulsos generados por sus sentimientos, actúan con inteligencia emocional (Leal Paredes, 2023).

Por su parte, Guerri (2016) afirmó que la inteligencia emocional es la capacidad que tenemos las personas para distinguir, percibir, intervenir y transformar las emociones propias y ajenas. Esta capacidad emocional influye en el comportamiento humano y es la clave para crear felicidad y paz en el mundo. Incluye tomar decisiones definitivas y claras en situaciones de crisis, reconocer y superar sus sentimientos, frustraciones y tensiones en el aula de una institución educativa.

Asimismo, Arrabal Martín (2018) explicó que la inteligencia emocional es la negociación, la aceptación y el reconocimiento de emociones a partir de experiencias y decisiones de la vida cotidiana. Un estudio de Salovey y Mayer (1990) demostró que la definición de inteligencia tiene una visión diferente a la del proceso de aprendizaje. Esto se

debe a que los niños, al igual que los maestros, tienen diferentes opciones de liderazgo que dependen de la persona que lidere la recuperación del niño en un momento dado.

De acuerdo con Kremenitzer y Miller (2008), los niños aprenden por imitación, por lo que los profesores deberían dar ejemplos positivos. Es por esta razón que es importante aprender habilidades emocionales a través de planes de estudio socioemocionales, además de programas para estudiantes. Asimismo, cuando los educadores se involucran, deben volverse más empáticos al comprender, ver, trabajar con los estudiantes y sentir sus necesidades de desarrollo para ayudarlos a potenciar sus habilidades (Boix, 2007).

Existen estrategias claves para el desarrollo de la inteligencia emocional en el aula. En muchos casos, la educación emocional tiene poca importancia; una de las razones es el desconocimiento y falta de formación del propio profesorado, que no siempre dispone de las herramientas o los recursos para poner en práctica la educación emocional (Denham et al., 2011). Por lo tanto, creemos que es necesario difundir y poner a disposición la información de quienes se dedican a esta tarea de estrategias específicas para promover el desarrollo de la institución educativa, ya que es uno de los principales pilares de nuestra programación en el aula para desarrollarlo con los estudiantes.

Cabe destacar, como estrategia clave, que “el desarrollo de la enseñanza de la inteligencia emocional, porque todas las personas de un área invierten en ella sus emociones y de una manera u otra se incluyen en las emociones del área” (Boix, 2007, p. 23). Por tanto, es necesario que los docentes sean defensores del clima emocional en el aula: cada educador debe realizar un trabajo emocional sobre sí mismo para que esté capacitado y pueda intervenir en la formación emocional de los estudiantes.

Muchos aún desconocemos lo que es la inteligencia emocional y la enorme influencia que tiene en nuestra forma de vivir, trabajar y comunicarnos con los demás (Bharwaney, 2010). Nos orienta cuando nos dirigimos hacia un futuro cada vez más incierto, difícil y potencialmente estresante. Por ello, nuestra inteligencia emocional será la que decida quién logrará el éxito y quién no; quién vivirá una vida llena de sufrimiento y quién sabrá sobrellevarla; quién será feliz y quién será desgraciado; quién mantendrá relaciones a largo plazo y quién vivirá en soledad.

De igual forma, Bharwaney (2010) sostuvo que ser emocionalmente inteligente significa sintonizar, comprender y tomar las medidas necesarias frente a las emociones propias y ajenas. Este proceso abarca tres elementos fundamentales: percibir y conectar con las emociones, interpretar su significado y actuar de manera contextualizada dentro del entorno emocional presente. Esta definición subraya que la inteligencia emocional es una habilidad dinámica, no estática, que se desarrolla mediante la práctica reflexiva y la conciencia emocional.

Asimismo, el autor planteó que la inteligencia emocional consiste en emplear adecuadamente las emociones para afrontar desafíos y construir una vida satisfactoria. Ni la razón sin emociones ni las emociones sin razón resultan suficientes por sí solas, la verdadera solución surge cuando ambos planos, cognitivo y afectivo, actúan de manera integrada. Esta visión holística resalta que la gestión emocional busca, sobre todo, canalizar las emociones para potenciar el bienestar personal y social.

Bharwaney (2010) concluyó que la inteligencia emocional es una capacidad que puede aprenderse y desarrollarse a lo largo de la vida. En la actualidad, existen varias formas de enseñanza y aprendizaje sobre este tema, desde programas escolares hasta talleres corporativos. Cualquiera que sea el nivel inicial de inteligencia emocional, con apoyo, compromiso y práctica constante, es posible mejorarla

Dentro de los modelos destacados de inteligencia emocional se encuentra el propuesto por Goleman (1995), el cual no contradice el concepto tradicional de coeficiente intelectual (CI), sino que evidencia la importancia de las relaciones emocionales, ya que ambas dimensiones buscan integrarse. Este fenómeno se manifiesta en las interacciones que se concretan. Un ejemplo claro se observa al comparar a una persona con un elevado coeficiente intelectual, pero con limitada eficacia en la práctica laboral, y otra con un CI promedio, pero con habilidades superiores en el ámbito laboral. Ambos individuos se orientan hacia objetivos similares. Según Goleman (1995), el modelo subyacente es el Modelo Bar-On, que es uno de los más reconocidos en la literatura sobre inteligencia emocional. De acuerdo con Bar-On, (1997), la inteligencia emocional se define como la capacidad de comprender y dirigir las emociones para ayudar a su desarrollo y relación de manera positiva, de modo que se evite que las emociones trabajen en nuestra contra. Esto nos ayuda a destacar en diversas áreas de nuestras vidas.

De igual forma, Ugarriza Chávez y Pajares del Aguila (2005), basándose en el modelo de Bar-On, sostuvieron que la inteligencia general se construye sobre una base cognitiva, y que las personas saludables alcanzan un nivel moderado de inteligencia emocional. Esta última puede desarrollarse con el tiempo, y su mejora puede potenciarse mediante entrenamiento, terapias y tratamientos. Gracias a este modelo, se ha obtenido un mayor entendimiento de las habilidades emocionales y de los rasgos de personalidad de cada individuo, los cuales están influenciados por el contexto. Aquellos individuos con habilidades emocionales más desarrolladas tienden a emprender proyectos con diligencia y, en consecuencia, se logra alcanzar el éxito personal.

El modelo de Mayer y Salovey (1997), conocido como el modelo de las habilidades, se basa en un estudio sobre la inteligencia emocional, el cual se centró en individuos que demostraron habilidades en cuatro áreas específicas. Estas habilidades identificadas incluyen la percepción de tipos emocionales, la promoción del pensamiento emocional, la comprensión emocional y el manejo emocional. En línea con lo anterior, se puede afirmar que estos modelos pertenecen a contextos de aplicación específicos, donde cada uno puede lograr los objetivos establecidos según sus fundamentos. No se puede sostener que un modelo sea más eficaz que otro, sino que son complementarios.

Según Roselló (2020), enseñar a los estudiantes a manejar las herramientas emocionales puede resultar más eficaz en la reducción de cambios de la conducta inadecuados en el aula. Por lo tanto, es imperativo organizar talleres educativos centrados en la inteligencia emocional.

Los talleres buscan fomentar y fortalecer conductas que mejoren las relaciones en el aula, para crear un ambiente propicio para el éxito académico. En consonancia, aunque existen avances significativos en el ámbito escolar, la formación de estudiantes no debería limitarse a estos avances, sino que también debe otorgarse importancia a aspectos como la empatía, el respeto y la creación de un clima positivo.

Mayer y Salovey (1997) resaltaron que los estudiantes en el ámbito educativo se enfrentan a diversas situaciones diarias, y el manejo de habilidades emocionales desempeñan un papel crucial en su adaptación efectiva al entorno de aprendizaje. En cuanto a la práctica docente, los profesores necesitan emplear diversas estrategias para garantizar

el éxito en la vida escolar, sin descuidar el mundo emocional interno de los estudiantes y educadores. Según Steinberg (2019), un maestro competente en la escuela se asemeja a un buen padre al proporcionar apoyo, ser firme y mantener estándares elevados y claramente definidos en cuanto a comportamiento y aprendizaje. Esto motiva a los estudiantes a cultivar relaciones sociales más sólidas, fortalecer sus lazos con la escuela y desarrollar una mayor percepción de sí mismos mientras interactúan con sus compañeros y mejoran sus habilidades sociales. Cada día, los estudiantes se encuentran con circunstancias que requieren aplicar esta habilidad, no solo en interacción con los demás; sino también, en relación consigo mismos, con el fin de ajustarse a las diversas situaciones de su vida.

A diferencia de enfoques que priorizan únicamente las habilidades cognitivas, el modelo de Bar-On (1997) introduce una visión más integral del desarrollo humano. En esa visión, la inteligencia emocional actúa como un ente modulador del bienestar psicológico y del desempeño social. Este enfoque resulta especialmente pertinente en contextos educativos, donde las emociones regulan el aprendizaje individual y también la calidad de las interacciones en el aula. En el caso del V ciclo de primaria, etapa en la que los niños consolidan su identidad social y emocional, el desarrollo de competencias como la empatía, la autorregulación y la resiliencia adquiere una relevancia medular para la construcción de un clima de aula favorable.

Ugarriza Chávez y Pajares del Aguila (2005), en su adaptación del modelo de Bar-On al contexto peruano, destacaron que la inteligencia emocional no responde a un rasgo fijo; por el contrario, se desarrolla progresivamente y puede potenciarse mediante experiencias educativas planificadas. Esta perspectiva refuerza la pertinencia de intervenir desde la escuela, sobre todo en entornos rurales como Huamachuco, donde los recursos para el desarrollo socioemocional suelen ser limitados. En tales entornos, el aula se convierte en un espacio privilegiado para cultivar dichas competencias, ya sea a través de contenidos curriculares o mediante la gestión emocional del docente y la construcción conjunta de normas de convivencia.

En este sentido, el modelo de Bar-On permite medir la inteligencia emocional de los estudiantes y, además, ofrece una base teórica para diseñar estrategias pedagógicas orientadas a fortalecer cada una de sus dimensiones: intrapersonal, interpersonal,

adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general. Estas, a su vez, se traducen en entornos percibidos como más positivos en el clima dentro del aula.

### 1.2.2. Clima del aula

Según Muijs y Reynolds (2002), “el clima en el aula es la disposición o atmósfera generada por un profesor, influenciada por las reglas establecidas, la interacción del profesor con los estudiantes y el entorno físico donde se lleva a cabo la enseñanza” (p. 107). Estos autores destacaron que la relación entre el profesor y los estudiantes es el aspecto más significativo del clima en el aula, el cual puede variar desde ser formal hasta informal, desde cálido hasta frío. Además, han mencionado la importancia del entusiasmo del profesor al impartir la enseñanza, la presentación de los materiales de aprendizaje, las expectativas del profesor hacia los estudiantes, así como un entorno físico limpio y ordenado.

El clima del aula se centra en la percepción subjetiva de las relaciones, normas y dinámicas pedagógicas dentro del espacio que se entiende por aula (Moreno Madrigal et al., 2011). El clima del aula se articula en cuatro dimensiones clave: interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo-creativo (Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado, 2006; Voli, 2003). Esta distinción es crucial, pues el aula es el microsistema donde las competencias emocionales de los estudiantes, como la empatía, la autorregulación y la adaptabilidad, tienen un impacto más directo y observable (Carbonero et al., 2011). En este marco, los resultados del estudio de Barriga Prado y Fonseca Mendoza (2019) mostraron que existe una correlación entre las variables inteligencia emocional y el clima del aula. Se obtuvo una correlación positiva significativa ( $r = ,480$ ) lo que significa que a mayor inteligencia emocional, mejor clima del aula. Esta relación que también se observa con las dimensiones de inteligencia emocional: intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo. Se halló una correlación directa entre estas dos variables, que resultan valiosas como evidencia directa: confirman que la inteligencia emocional influye positivamente en el clima del aula.

En esa línea, esta tesis aporta a cerrar dicha brecha al analizar de qué manera esas competencias emocionales se expresan en percepciones específicas sobre el clima interpersonal, regulativo, instruccional e imaginativo-creativo del aula. Ello conforme a la propuesta conceptual de Voli (2003) y los estudios recientes realizados en el Perú (Estrada Araoz et al., 2020; Silva Piscoya, 2018).

Por su parte, Silva Piscocoya (2018) realizó estudios sobre la inteligencia emocional y el clima del aula de los estudiantes de la Institución Educativa María Parado de Bellido en el distrito del Rímac. Se determinó que la relación entre la inteligencia emocional y el clima del aula demuestra que hay una relación directa, alta y significativa al obtener un valor de 0.998, es decir, a mayor inteligencia emocional mejor clima en el aula. El estudio fue de tipo descriptivo correlacional, con una población de 207 estudiantes y aplicada a una muestra final de 135 alumnas del cuarto año de secundaria (VII Ciclo). La variable “inteligencia emocional” fue medida a través del instrumento del Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (ICE), adaptación peruana hecha por Nelly Ugarriza Chavez y Liz Pajares, mientras que la variable “clima del aula” se utilizó el instrumento denominado ficha técnica del cuestionario escala SES, cuyo autor es Kevin Marjoribanks, de nacionalidad australiana y su adaptación fue hecha por Aurelio Villa de España.

Según Espadero y Vilches (2018), instruir a los estudiantes en la adopción de conductas constructivas y solidarias, así como en la organización dentro del aula, se convierte en un requisito esencial para la enseñanza y el aprendizaje. La presencia en la escuela de una mayor diversidad de intereses, posturas y perspectivas genera nuevos desafíos, lo que obliga al docente a familiarizarse con nuevas estrategias para abordarlos. Ante la creciente complejidad de la realidad educativa, las técnicas de respuesta convencionales a menudo resultan insuficientes. La mediación emerge como una posible aproximación para hacer frente a esta creciente conflictividad.

Los desafíos de la convivencia en las instituciones educativas exigen un enfoque integral. Lograrlo requiere la colaboración de toda la comunidad educativa y el respaldo de las instituciones. Lo que nuestros estudiantes aprenden está fuertemente influenciado por lo que observan y experimentan, y gran parte de este proceso tiene lugar en el seno familiar. Por lo tanto, es fundamental mejorar, a través de la capacitación, las habilidades educativas fundamentales de los padres. La educación para la convivencia implica fomentar el respeto y la tolerancia, promover la aceptación de la diversidad, cultivar la empatía y emplear el diálogo como medio para el enriquecimiento mutuo y la resolución de conflictos. Asimismo, implica educar en la participación, la democracia, la solidaridad y el compromiso con el bien común.

De acuerdo con Espadero y Vilches (2018), el clima del aula es, en cierto sentido, un espacio importante en la enseñanza-aprendizaje que se centra en comparar los procesos e interacciones psicosociales que se desarrollan en el aula. Este tópico cobró gran relevancia, porque es parte del ambiente de aprendizaje del estudiante donde que interactúa constantemente.

Balongo González y Mérida Serrano (2016) han expresado que la importancia del clima del aula se evidencia en los procesos educativos y la implementación de mecanismos que permitan la integración de las diferentes habilidades de los estudiantes en las aulas escolares.

Por su naturaleza, la escuela es un universo pequeño que, por las peculiaridades del aprendizaje, depende de las relaciones entre la escuela y el aula (Casassus, 2007). La atmósfera del aula se basa en las percepciones, los pensamientos y los juicios de estudiantes y docentes; ella se relaciona con la dinámica enseñanza-aprendizaje (Bayas et al., 2018).

Para satisfacer el déficit emocional, se proporcionan elementos del ambiente del aula que refuerzan un entorno de aprendizaje efectivo. Las necesidades emocionales, elementos potenciados por el respeto a los demás, entre profesor y alumnos, no pueden excluirse por ningún motivo (raza, cultura, lengua o religión); se debe considerar que todas las personas tienen valores y merecen que se respete su dignidad en las aulas.

El crecimiento personal es un elemento más del grupo; a partir de él, los estudiantes desarrollan sus conocimientos, habilidades y otras capacidades, priorizan su estilo de vida, repiensen la educación moral y, poco a poco, comprenden que no todos los grupos pertenecen a un entorno con las mismas necesidades, pues tienen diferentes niveles de aprendizaje. Hay emociones que es necesario fomentar en las aulas, como la búsqueda de la identidad y la autoestima; por ejemplo, la identidad se adquiere y se forma en el núcleo familiar. Se llega a las aulas con el objetivo de que la comunidad estudiantil valore este tipo de procesos que tienen un papel dominante.

Es importante no crear etiquetas dañinas y despectivas que dañen la autoestima de los estudiantes. Lo relevante es que los profesores busquen crear un buen ambiente en clase que se observa desde su ambientación. Los docentes deben fomentar y establecer relaciones sanas entre compañeros, así como otras necesidades emocionales para que los estudiantes

puedan ser libres y tomar decisiones decisivas (Méndez Paz, 2013). Las dimensiones correspondientes a la variabilidad del clima en el aula se consideran un grupo de constantes recogidas en el denominado contexto climático que se muestra a continuación (Voli, 2003):

#### 1.2.2.1. Contexto interpersonal

Voli (2003) evaluó el grado de conocimiento que los estudiantes tienen en función de la cercanía que mantienen con sus docentes, así como la sensibilidad que demuestran frente a las dificultades de estos. Asimismo, midió la percepción en cualquier nivel educativo respecto a la proximidad y preocupación manifestadas por los profesores, configurando un ambiente caracterizado por habilidades interpersonales.

#### 1.2.2.2. Contexto regulativo

Voli (2003) también se refirió a la percepción de los estudiantes con respecto a las normas y estructuras de gobierno dentro de la institución educativa. En este contexto, existen códigos que recopilan las directrices de convivencia y que especifican lo que está permitido o prohibido, así como los derechos y deberes de la comunidad educativa. Además, evalúa el nivel de conocimiento de los estudiantes en relación con la severidad del autoritarismo en estas instituciones y destaca la importancia de las reglas justas y claras, elaboradas con la participación de los estudiantes. Esto promueve el autocontrol, la autodisciplina y una conducta apropiada.

Se debe involucrar a los estudiantes en la elaboración de normas consensuadas que regulen la convivencia en el aula para fomentar su participación, aceptación y colaboración en la organización de las relaciones grupales. Asimismo, es fundamental explicarles el propósito de aquellas normas en cuya creación no han participado, para que puedan comprenderlas y decidir por sí mismos, y aceptarlas y cumplirlas como algo propio, en lugar de percibir las como una imposición externa (Voli, 2003).

Se requiere valorar y elogiar sus logros para fortalecer su autoestima cuando realizan algo de manera adecuada; tener presente el aprendizaje implícito que surge de cada error, tanto propio como ajeno; abordar este tema durante las tutorías para fomentar la reflexión, ayudándoles a reconocer su valor formativo y motivándolos a aprender de sus equivocaciones de manera voluntaria y consciente; transmitirles nuestra confianza en sus capacidades físicas e intelectuales; y tomar en cuenta, al establecer nuestras expectativas,

los conocimientos, la personalidad, los estilos de aprendizaje y los intereses individuales de cada estudiante (Voli, 2003).

También es relevante valorar y respetar su privacidad en el ámbito emocional y físico; motivarlos a desarrollar una percepción positiva de sí mismos y a construir un buen autoconcepto, recordándoles que son capaces de lograr grandes cosas; destacar que la vida puede tener un propósito y ser maravillosa, emocionante y llena de aventuras si ellos lo deciden; y fomentar en ellos la disposición para aceptarse tal como son y para expresar sus emociones y deseos, siempre con la comprensión de que hacerlo es positivo para su bienestar, siempre y cuando no perjudique a los demás (Voli, 2003).

Por último, guiarlos para que reconozcan y acepten la capacidad de aprendizaje y crecimiento continuo, tanto la propia como la de cualquier ser humano, sin importar su situación; mantener una actitud abierta y respetuosa en la comunicación sobre el propio cuerpo y la sexualidad; y reconocer a cada alumno por su potencial ilimitado de aprendizaje, a pesar de las dificultades circunstanciales que pueda enfrentar. La práctica de la facilitación en el aula nos brinda la oportunidad de encontrar la mejor manera de implementar muchas de estas estrategias (Voli, 2003).

#### 1.2.2.3. Contexto instruccional

Voli (2003) destacó el nivel de conocimiento que los estudiantes tienen sobre la actitud de los profesores, ya sea de compromiso o indiferencia, hacia el desarrollo de su aprendizaje. Es evidente que los estudiantes perciben el grado de interés o desinterés de los docentes en su proceso formativo, así como el uso de diversas estrategias para fomentar la motivación y el compromiso con el estudio. Esto contribuye a la creación de vínculos sólidos, tanto cognitivos como afectivos, entre estudiantes y profesores.

Un programa es un conjunto de acciones y respuestas predeterminadas por el programador. Si no modificamos o desinstalamos el programa original que no nos resulta adecuado, el ordenador seguirá funcionando según las instrucciones iniciales del usuario. Para cambiar estas instrucciones, es necesario instalar un nuevo programa que incorpore avances técnicos y prácticos que nos permita alcanzar lo que deseamos. En las versiones más recientes de los programas básicos, al instalar una nueva versión, esta reemplaza

automáticamente las partes del programa anterior que necesitan actualización, mientras que conserva aquellas que nos resultan satisfactorias y no deseamos cambiar (Voli, 2003).

Igualmente, es primordial relacionar, cuando sea posible, el tema de la lección con situaciones de interés para los estudiantes. Por ejemplo, el educador brasileño Paulo Freire enseñó a leer y a escribir a los campesinos brasileños en pocos meses, pues se centró en aspectos que les resultaran atractivos y emocionantes. Esto les permitía evitar elementos que bloquearan la mente abierta al aprendizaje, como la dificultad, el miedo a no ser capaces o las dudas sobre si vale la pena o no. Al dirigir la atención de los estudiantes hacia aspectos de su vida cotidiana que los motivaran, su visión de la escuela cambió de manera significativa (Voli, 2003).

#### 1.2.2.4. Contexto imaginativo-creativo

Voli (2003) demostró la creatividad en diversos contextos donde fue necesario generar nuevas ideas o explorar alternativas, así como evocar situaciones o escenarios imaginados o reinterpretados desde un enfoque diferente. Esta capacidad se emplea para adaptarnos a circunstancias que deseamos incorporar a nuestra realidad. El autor consideró los siguientes aspectos:

- Imaginación: Evocar en la mente situaciones o contextos creados o reinterpretados desde un enfoque diferente. Se emplea para familiarizarnos con situaciones que deseamos integrar en nuestra realidad.
- Incondicional: Aceptación o afecto otorgados sin requisitos previos, simplemente por el hecho de existir.
- Mecanismo de supervivencia: Son conductas aprendidas en la infancia para enfrentar situaciones difíciles o dolorosas, que con el tiempo se convierten en estrategias fundamentales para la vida del individuo. Si no se identifican y abordan adecuadamente, obstaculizan el desarrollo y la maduración personal.
- Modestia: Es la dificultad para reconocer nuestras propias cualidades y virtudes, lo que dificulta el reforzamiento de nuestro propio valor e importancia. Por lo tanto, es un sentimiento negativo, a diferencia de la humildad que nos permite reconocer y valorar lo que hemos logrado, sin perder de vista que aún tenemos mucho por aprender y alcanzar.

- Motivación: Son las razones que nos impulsan a actuar de una manera específica en los diferentes contextos de nuestra vida. Por ejemplo, la motivación para el crecimiento son los impulsos que nos llevan a buscar nuevas formas de vivir y enseñar.
- Niño interior: Es aquella parte de cada individuo que no se desarrolló completamente durante la infancia y actúa de manera infantil en la adultez. Puede ser positivo cuando refleja una visión lúdica y placentera de la vida, pero resulta negativo cuando se manifiesta a través de mecanismos de defensa, miedos, culpabilidad, vergüenza, entre otros. No es adecuado para afrontar la realidad en la que vivimos.
- Participación: Significa involucrarse en las dinámicas, decisiones y acciones que nos afectan directamente, para evitar que se tomen en nuestro lugar.

## **CAPÍTULO II: DISEÑO METODOLÓGICO**

### **2.1. Tipo, nivel, diseño y método**

La investigación realizada fue de tipo básico y de análisis correlacional. El diseño utilizado, como mencionaron Hernández Sampieri et al. (2018), fue no experimental, ya que se enfocó en examinar y evaluar los fenómenos y variables en su entorno natural para su análisis. El método fue de tipo básico, ya que tuvo como objetivo principal incrementar la comprensión para facilitar futuras investigaciones, sin abordar aplicaciones prácticas en este estudio específico (Hernández Sampieri et al., 2018).

### **2.2. Variables**

#### 2.2.1. Inteligencia emocional

Desde su definición operacional, la inteligencia emocional se midió a través del cuestionario Bar-On ICE en la versión planteada por Ugarriza (2001), la cual comprende cinco dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general. Para ello, se utilizó una escala de Likert de cuatro alternativas.

##### 2.2.1.1. Componente intrapersonal

Para Ugarriza (2001), este factor está constituido por los elementos: autoconcepto, independencia, asertividad, autorreconocimiento emocional y autorrealización. Las cuales se definen a continuación:

- Autoconcepto: Es una práctica de autoaceptación, respeto y comprensión, donde se reconocen las cualidades negativas, limitantes y positivas. Permite una mirada sobre uno mismo, asocia juicios de valor como la confianza en sí mismo y la autoestima, que están estrechamente relacionadas, es decir, una no puede existir sin la otra. En conclusión, el concepto de uno mismo representa la idea de nosotros mismos (Ugarriza, 2001).
- Asertividad: Es la capacidad de expresar y defender los sentimientos, las emociones y las creencias propias de forma no destructiva y sin herir a los demás,

es decir, se considera que el valor del acierto es la razón que le faculta defender sus emociones y creencias ante los demás (Ugarriza, 2001).

- **Autorreconocimiento emocional:** Es la capacidad de comprender y diferenciar los propios sentimientos (Ugarriza, 2001). Cooper y Sawaf (1998) sostuvieron que escuchar los sentimientos es esencial para entendernos unos a otros. De manera similar, el crecimiento de la inteligencia emocional está relacionado con la reflexión, la intuición y la conciencia. El desarrollo de esta capacidad es la única que nos permite conocernos a nosotros mismos y eso conlleva mostrar actitudes con madurez y responsabilidad en las actividades diarias, en particular, en el quehacer educativo, donde los estudiantes obtienen mejores resultados en sus aprendizajes; es decir, los que les serán más útiles para sus necesidades e intereses, sobre todo, la resolución de problemas (Ugarriza, 2001). Una persona segura es aquella que utiliza esta cualidad en la comunicación con los demás y su comportamiento se basa en el respeto a sí mismo y a los demás. Significa tener el compromiso de respetar los derechos de todas las personas, la capacidad de entablar un diálogo sobre las diferencias y la intención de llegar a un acuerdo (Ugarriza, 2001).
- **Autorrealización.:** Es la capacidad de alcanzar las metas propuestas en la vida y disfrutarlas después de lograr lo planificado y asumido como un reto. También, es el proceso de desarrollo de la personalidad, donde una persona intenta realizar plenamente su potencial y lograr satisfacción en la vida. En este estado, una persona se siente realizada y satisfecha consigo misma y tiene un fuerte sentido de propósito y significado en la vida (Ugarriza, 2001).
- **Independencia:** Es la capacidad de seguridad y autocontrol. Está relacionada con los sentimientos, los pensamientos y las decisiones. De igual forma, se entiende como la autonomía, la cual es la capacidad de hacer cosas por uno mismo, de actuar libremente y de elegir opciones, sean pertinentes o no. Además, ocurre por iniciativa de todos. En conclusión, la independencia es la capacidad de hacer cosas de forma autónoma, sin depender de otros (Ugarriza, 2001).

#### 2.1.1.2. Componente interpersonal

De acuerdo con Ugarriza (2001), es la capacidad de reconocer, escuchar y comprender los sentimientos de los demás, siendo este un dominio que engloba los siguientes componentes:

- Empatía: Se trata de la habilidad para entender, valorar y discernir los sentimientos de otras personas. Según Goleman (2007), implica la capacidad de comprender las necesidades y limitaciones de los demás, lo cual se combina para abrazar y servir a los intereses de los involucrados (Ugarriza, 2001).
- Competencia: Radica en la aptitud para comprender, apreciar y distinguir las emociones de los demás. Siguiendo a Goleman (2007), se refiere a la habilidad para comprender las necesidades y restricciones de los demás. Esta capacidad se fusiona para apoyar y atender a los intereses de las personas involucradas (Ugarriza, 2001).
- Relaciones interpersonales: Se trata de la capacidad de mantener y formar relaciones satisfactorias que se destacan por su cercanía emocional. Conforme a Goleman (2007), esta habilidad involucra el dominio de estrategias e interacciones afectivas entre individuos, lo que da lugar a entornos agradables y promueve una comunicación sin problemas (Ugarriza, 2001).
- Responsabilidad social: Es la habilidad de aportar y ser cooperativo con otras personas (Ugarriza, 2001).

#### 2.1.1.3. Componente adaptabilidad

Para Ugarriza (2001), esta faceta incluye la flexibilidad, la resolución de problemas y la comprensión de la realidad:

- Flexibilidad: Consiste en la habilidad para adaptar conductas, emociones y pensamientos a entornos que experimentan cambios constantes.
- Resolución de problemas: Implica la habilidad para reconocer y definir problemas, así como para crear soluciones frente a ellos.
- Comprensión de la realidad: Se refiere a la práctica de evaluar la relación entre lo objetivo y lo subjetivo en la vida cotidiana.

#### 2.1.1.4. Componente manejo del estrés

Conforme a Ugarriza (2001), el aspecto sobre el manejo del estrés comprende los siguientes elementos:

- Tolerancia al estrés: Es la capacidad para afrontar sucesos inesperados, circunstancias estresantes y emociones intensas sin sufrir moralmente, de modo que el estrés se confronte de manera activa y positiva.
- Control de los impulsos: Es la destreza para soportar o aplazar impulsos o incitaciones de proceder, así como para gestionar nuestras emociones.

#### 2.1.1.5. Componente estado de ánimo general

Considerando el estudio de Ugarriza (2001), el estado de ánimo está compuesto por los siguientes elementos:

- Felicidad: Implica la habilidad de experimentar satisfacción por la vida, expresar emociones positivas y disfrutar de las interacciones con otros y con uno mismo.
- Optimismo: Se refiere a la capacidad de buscar lo más favorable en la vida y mantener una disposición optimista frente a situaciones adversas.

En este contexto, la inteligencia emocional adquiere una importancia fundamental, ya que influye en la gestión y regulación de las emociones y sentimientos de un individuo, así como en su percepción de sí mismo y de los demás. Además, implica manejar y utilizar de manera adecuada estas emociones y dirigir adecuadamente los pensamientos y acciones.

Se sostiene que la habilidad para mediar en las emociones está relacionada con los éxitos que una persona alcance en su vida. En consecuencia, aquellos que logran manejar y controlar sus emociones buscan alcanzar un equilibrio con el propósito de lograr éxito en distintos aspectos de su vida (Salovey et al., 1995).

Esta primera variable presenta las siguientes dimensiones. En primer lugar, el componente intrapersonal es concebido como el autoconcepto, la independencia, la asertividad, el autorreconocimiento emocional y la autorrealización; presenta 16 ítems. En segundo lugar, el componente interpersonal se refiere a la capacidad de reconocer, escuchar y comprender los sentimientos de los demás; se consideran 14 ítems. En tercer lugar, el componente adaptabilidad es concebido como la flexibilidad, la resolución de problemas y la comprensión de la realidad; presenta 10 ítems. En cuarto lugar, el componente manejo del estrés presenta 12 ítems. Finalmente, el componente estado de ánimo general presenta la felicidad y el optimismo; contiene 8 ítems.

### 2.2.2. Clima del aula

La definición operacional del clima del aula se midió a través del cuestionario School Environment Scale de Marjoribanks (1980), empleada por Chafloque Garay (2022), la misma que fue adaptado a nuestra investigación y validada por tres juicios de expertos, estructurado en cuatro dimensiones: contexto interpersonal, contexto regulativo, contexto instruccional y contexto imaginativo-creativo. Para ello, se utilizó una escala de Likert de cuatro alternativas.

- Contexto interpersonal: Es la apreciación por parte del estudiante de la calidad de la relación que tiene con el profesor (interés por la actualidad), y esto se extiende al nivel universitario, lo que refuerza la amistad y la confianza.
- Contexto regulativo: Esto incluye las percepciones de los estudiantes sobre las reglas, normas y relaciones que tienen con el gobierno estudiantil. El grado de cumplimiento de las normas documentadas de la organización. Cabe destacar que estas reglas primero deben negociarse y acordarse entre las partes.
- Contexto instruccional: Es la atención que un profesor puede prestar al aprendizaje o el proceso de aprendizaje del que se beneficia al estudiante. Los estudiantes determinan el interés del docente en las actividades de aprendizaje, el enfoque estratégico, el fomento de la motivación, la incitación a conflictos cognitivos y necesidades emocionales, lo que contribuirá a la cohesión en el aprendizaje. Se puede decir que el contexto educativo está representado en el ambiente del aula que mide la capacidad del aprendizaje de los estudiantes utilizando el modelo académico en un contexto caracterizado por la excelencia en la enseñanza y el aprendizaje.
- Contexto imaginativo-creativo: Este aspecto refuerza la estimulación, el entretenimiento y la experimentación, mide las impresiones de los estudiantes sobre un entorno donde prevalece la imaginación y la creatividad, donde encuentran un entorno flexible y compatible con la razón para poder desarrollarse; sin embargo, si se notan características opuestas, se creará un hábito. El clima es tradicional y rígido.

Las cuatro dimensiones: el contexto interpersonal se fundamenta en la apreciación del estudiante en torno a la calidad de la relación que tiene con el profesor consta de 7 ítems;

el contexto regulativo incluye las percepciones sobre las reglas, normas y relaciones que tienen en las instituciones educativas, la misma que presenta 7 ítems; el contexto instruccional fundamenta la atención que un profesor presta al aprendizaje o proceso de aprendizaje, consta de 7 ítems; finalmente, el contexto imaginativo-creativo trata sobre la estimulación, el entretenimiento y la experimentación, considera 7 ítems.

## **2.2. Participantes**

Según Hernández Sampieri et al. (2018), se trata de una agrupación de casos que comparten características similares y que se seleccionan con el objetivo de estudiarlos y generalizar resultados. Por tanto, la población de este estudio fue de 240 estudiantes del V ciclo.

En cuanto a la determinación de la muestra, se tomó en consideración la definición previamente mencionada, se puede inferir que la población es finita, ya que el investigador tiene acceso al registro de los individuos que la componen (Hernández Sampieri et al., 2018). En este caso, el estudio se desarrolló en una institución educativa pública del V ciclo en Huamachuco (La Libertad), la muestra fue censal, porque se seleccionó el 100 % de los discentes: 118 estudiantes de quinto grado y 122 estudiantes de sexto grado de educación primaria.

Respecto a las técnicas para la selección de las unidades de análisis, este estudio de investigación fue no probabilístico, debido a que la selección de las unidades no se basa en la probabilidad; sino, en sus características particulares y el contexto de la investigación (Hernández Sampieri et al., 2018). Por lo tanto, se requirió tomar decisiones respecto a los ejemplares a analizar.

## **2.3. Técnicas e instrumentos**

En este estudio se empleó la metodología de encuestas; de acuerdo con Niño Rojas (2011), es una técnica para recopilar datos relevantes con el fin de llevar a cabo un análisis exhaustivo de conocimientos y actitudes. Además, se utilizó un cuestionario para evaluar la variable inteligencia emocional, que, según el mismo autor, se define como un instrumento destinado a recopilar información precisa de la realidad concreta. Sumado a ello, se usó un cuestionario para medir la variable del clima en el aula.

En la tesis, se obtuvieron datos mediante las encuestas para evaluar la inteligencia emocional (Peña Huamán, 2019) y el clima en el aula para establecer la relación entre estas variables. Además de la encuesta, el instrumento fue el cuestionario aplicado.

Se aplicó un cuestionario estructurado para recopilar datos sobre las variables en estudio:

- Inteligencia emocional: Se aplicó el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (ICE) adaptado para niños y adolescentes al contexto peruano (Ugarriza Chávez y Pajares del Aguila, 2005). El instrumento incluyó 60 ítems distribuidos en cinco dimensiones: componente intrapersonal, componente interpersonal, componente adaptabilidad, componente manejo del estrés y estado de ánimo general.
- Clima del aula: Se empleó un cuestionario validado con 28 ítems, organizados en cuatro dimensiones: contexto interpersonal, contexto regulativo, contexto instruccional y contexto imaginativo-creativo (Balongo González y Mérida Serrano, 2016).

Ambos instrumentos usaron una escala Likert de 4 puntos (1, “Deficiente”; 2, “Regular”; 3, “Bueno”; 4, “Muy bueno”), lo que garantizó la consistencia en la medición.

## **2.4. Procedimiento**

Para cumplir con los objetivos planteados en la investigación, se estableció un procedimiento metodológico que abarcó las siguientes etapas:

- Parte 1: Coordinaciones iniciales. Se efectuaron gestiones iniciales con los participantes con la finalidad de solicitar su participación voluntaria, ofrecer información sobre el estudio y detallar las etapas del proceso de participación.
- Parte 2: Consentimiento informado. Se presentó el consentimiento informado a los padres de familia, en el cual se describió el propósito del estudio, los instrumentos y técnicas a utilizar y la duración aproximada del proceso. Del mismo modo, se detallaron los aspectos éticos vinculados a la protección de la identidad de los participantes. Una vez obtenido el consentimiento, se definieron la fecha, el lugar y el horario para llevar a cabo el encuentro.
- Parte 3: Obtención de información. Los investigadores se encargaron de aplicar los instrumentos. Para ello, se siguieron los lineamientos estándar de

administración, como la supervisión del tiempo, la lectura clara de las instrucciones, la resolución de dudas y el énfasis en la sinceridad de las respuestas. La aplicación de los cuestionarios se efectuó de manera individual a los estudiantes del V ciclo y tuvo una duración aproximada de una hora cada uno, las mismas que fueron registradas mediante fotografías.

- Parte 4: Análisis de información recopilada. Una vez obtenida la información necesaria, los datos fueron transcritos y codificados para facilitar su organización y comprensión. Después, se identificaron y describieron las dimensiones de inteligencia emocional y clima del aula presentes, lo que permitió realizar un análisis correlacional. A continuación, se respondieron a las preguntas de investigación y, finalmente, se redactaron las conclusiones y las recomendaciones respectivas.

#### 2.4.1. Validación de los instrumentos

Antes de la aplicación masiva, se realizó una validación técnica con expertos en psicología educativa y docentes especializados en educación primaria (Anexo F). Además, se aplicó una prueba piloto a un grupo de 30 estudiantes no incluidos en la muestra final para verificar claridad y confiabilidad. Los coeficientes alfa de Cronbach obtenidos fueron:

- Inteligencia emocional:  $\alpha = 0.87$
- Clima del aula:  $\alpha = 0.82$

#### 2.4.2. Recolección de datos

La recolección se realizó en tres fases:

- Fase de contacto: Se coordinó con la dirección de la institución educativa y los docentes para definir fechas y horarios.
- Fase de administración: Los cuestionarios se aplicaron en sesiones grupales de 40 minutos, bajo condiciones controladas para evitar sesgos. Un equipo de investigadores supervisó el proceso, lo que aseguró la comprensión de las instrucciones.
- Fase de registro: Las respuestas se digitaron en una base de datos en SPSS v.25; posteriormente, se codificaron para su análisis estadístico.

### 2.4.3. Análisis de datos

- Estadística descriptiva: Se calcularon frecuencias absolutas, porcentajes, medias y desviaciones estándar para caracterizar las variables.
- Análisis inferencial: Se aplicó el coeficiente de correlación de Spearman ( $\rho$ ) para determinar la relación entre inteligencia emocional y clima del aula. Además, se realizó un análisis de regresión lineal para identificar predictores significativos.
- Nivel de significancia: Se adoptó un umbral de  $p < 0.01$  para validar las hipótesis.

### 2.4.4. Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló bajo los principios éticos establecidos en la Ley N.º 27337 (Ley de Protección al Niño y al Adolescente) y el Decreto Supremo N.º 004-2018-MINEDU (Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar), los cuales reconocen a los menores de edad como sujetos de derechos.

En primer lugar, se obtuvo consentimiento informado por escrito de los padres o tutores legales de los estudiantes participantes, mediante un documento (Anexo E) que explicaba claramente los objetivos, procedimientos, duración, riesgos mínimos y beneficios del estudio. En segundo lugar, se solicitó el asentimiento de los estudiantes del V ciclo (10-12 años); se respetó su capacidad para entender y dar su acuerdo a participar. Durante la aplicación de los instrumentos, se les informó que su participación era voluntaria, que podían abstenerse de responder cualquier ítem y que no existirían sanciones ni consecuencias por negarse a participar. En tercer lugar, se garantizó la confidencialidad y el anonimato de toda la información recogida. Los cuestionarios no incluyeron nombres ni datos identificatorios. Los resultados fueron presentados de forma agregada, sin posibilidad de identificar individualmente a ningún estudiante. En cuarto lugar, los instrumentos aplicados, el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (ICE-NA) y la Escala de Clima de Aula, fueron revisados para evitar preguntas que pudieran inducir angustia, vergüenza o malestar emocional. Finalmente, se contó con la aprobación previa de la dirección de la institución educativa, lo que aseguró la pertinencia pedagógica y la coherencia con las políticas de convivencia escolar del centro. Los resultados del estudio se devolvieron a la comunidad educativa, con el fin de orientar estrategias de mejora del clima áulico y el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

#### 2.4.5. Notas clave

El procedimiento se alineó con la metodología cuantitativa no experimental de tipo descriptivo-correlacional.

Los criterios de categorización, como los niveles de inteligencia emocional: “Deficiente”, “Regular”, “Bueno” y “Muy bueno”, se basaron en las escalas propuestas en la codificación de la variable “clima del aula” incluida en el documento.

### CAPÍTULO III: RESULTADOS

En este capítulo, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis de los datos recopilados. En primer lugar, se muestran los resultados descriptivos, los cuales permiten caracterizar la muestra y ofrecer una visión general de las variables estudiadas. En segunda instancia, se detallan los resultados inferenciales, mediante los cuales se evalúan las relaciones y diferencias significativas entre variables, con el fin de responder a las hipótesis planteadas en la investigación. Esta estructura facilita una comprensión progresiva de los hallazgos, desde lo general hasta lo específico.

**Tabla 1.** Niveles de la inteligencia emocional y sus dimensiones en los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad)

Niveles	Deficiente		Regular		Bueno		Muy bueno		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Inteligencia emocional	2	0.80 %	66	27.5 %	154	64.2 %	18	7.5 %	240	100 %
Componente intrapersonal	2	0.80 %	48	20 %	172	71.7 %	18	7.5 %	240	100 %
Componente interpersonal	2	0.80 %	83	34.6 %	146	60.8 %	9	3.8 %	240	100 %
Componente adaptabilidad	2	0.80 %	70	29.2 %	158	65.8 %	10	4.2 %	240	100 %
Componente manejo del estrés	2	0.80 %	74	30.8 %	145	60.4 %	19	7.9 %	240	100 %
Componente estado de ánimo general	8	3.30 %	168	70 %	64	26.7 %	0	0 %	240	100 %

Fuente. Aplicación del cuestionario sobre la inteligencia emocional a estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad).

En la Tabla 1, se observó que el 64.2 % de los estudiantes alcanzó un nivel bueno respecto a la inteligencia emocional, el 27.5 % estuvo en el nivel regular y el 7.5 % obtuvo un nivel muy bueno. El 71.7 % de los estudiantes tuvo un nivel bueno respecto al componente intrapersonal, el 20.0 % estuvo en el nivel regular y el 7.5 % alcanzó un nivel muy bueno. El 60.8 % de los estudiantes obtuvo un nivel bueno respecto al componente interpersonal, el 34.6 % estuvo en el nivel regular y el 3.8 % alcanzó un nivel muy bueno. El 65.8 % de los estudiantes obtuvo un nivel bueno respecto al componente adaptabilidad,

el 29.2 % estuvo en un nivel regular y el 4.2 % alcanzó un nivel muy bueno. El 60.4 % de los estudiantes obtuvo un nivel bueno respecto al componente manejo del estrés, el 30.8 % estuvo en el nivel regular y el 7.9 % alcanzó un nivel muy bueno. El 70.0 % de los alumnos obtuvo un nivel regular respecto al componente estado de ánimo general, el 26.7 % estuvo en el nivel bueno y el 3.3 % tuvo un nivel deficiente.

Como se apreció, en el estado de ánimo general, se advierte una distribución distinta: el 70.0 % se encontró en el nivel regular, un 26.7 % en el bueno y un 3.3 % en el deficiente, sin registrarse estudiantes en el nivel muy bueno. Este hallazgo merece especial atención, ya que podría reflejar la presencia de un clima emocional tenso o indicar que un número considerable de estudiantes estaría experimentando emociones negativas o estados anímicos poco favorables, lo que podría repercutir en su bienestar general y en su desempeño académico. Esta situación amerita una exploración de tipo cualitativa por parte de la institución educativa.

**Tabla 2.** Niveles del clima del aula y sus dimensiones en los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad)

Niveles	Deficiente		Regular		Bueno		Muy bueno		Total	
	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
Clima del aula	0	0.00 %	24	10.00 %	135	56.30 %	81	33.80 %	240	100 %
Contexto interpersonal	0	0.00 %	24	10.00 %	78	32.50 %	138	57.50 %	240	100 %
Contexto regulativo	0	0.00 %	112	46.70 %	121	50.40 %	7	2.90 %	240	100 %
Contexto instruccional	0	0.00 %	24	10.00 %	130	54.20 %	86	35.80 %	240	100 %
Contexto imaginativo-creativo	0	0.00 %	29	12.10 %	137	57.10 %	74	30.80 %	240	100 %

Fuente. Aplicación del cuestionario sobre el clima del aula a estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad).

En la Tabla 2, se observó que el 56.3 % de los estudiantes obtuvo un nivel bueno respecto al clima en el aula, el 33.8 % estuvo en el nivel muy bueno y el 10.0 % tuvo un nivel regular. El 57.5 % de los estudiantes alcanzó un nivel muy bueno respecto al contexto interpersonal, el 32.5 % estuvo en nivel bueno y el 10.0 % obtuvo un nivel regular. El 50.4 % de los estudiantes tuvo un nivel bueno respecto al contexto regulativo, el 46.7 % estuvo

en un nivel regular y el 2.9 % alcanzó un nivel muy bueno. El 54.2 % de los estudiantes obtuvo un nivel bueno respecto al contexto instruccional, el 35.8 % estuvo en un nivel muy bueno y el 10.0 % tuvo un nivel regular. El 57.1 % de los estudiantes alcanzó un nivel bueno respecto al contexto imaginativo-creativo, el 30.8 % estuvo en un nivel muy bueno y el 12.1 % obtuvo un nivel regular.

No obstante, en el contexto regulativo, que se refiere al establecimiento y cumplimiento de normas, así como a la gestión del comportamiento, se identificó un patrón distinto: un 46.7 % de los estudiantes lo percibió como regular y solo un 2.9 % como muy bueno. Este hallazgo merece una atención particular, ya que podría indicar dificultades en la aplicación coherente de las normas, falta de claridad en las reglas del aula o percepciones de injusticia en su cumplimiento, y demás factores que pueden afectar negativamente la convivencia y el ambiente de aprendizaje. Por ello, al igual que en el caso del estado de ánimo general, este resultado amerita una revisión al interior de la institución educativa.

### 3.1. Prueba de normalidad

**Tabla 3.** Prueba de Normalidad de Kolmogorov Smirnov de la inteligencia emocional y el clima del aula en estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad)

Variables / Dimensiones	Kolmogorov Smirnov		
	Estadístico	Gl	Sig.
<b>Inteligencia emocional</b>	0.031	240	0.200
Componente intrapersonal	0.063	240	0.023
Componente interpersonal	0.061	240	0.031
Componente adaptabilidad	0.081	240	0.001
Componente manejo del estrés	0.060	240	0.033
Componente estado de ánimo general	0.081	240	0.001
<b>Clima del aula</b>	0.111	240	0.000
Contexto interpersonal	0.148	240	0.000
Contexto regulativo	0.098	240	0.000
Contexto instruccional	0.131	240	0.000
Contexto imaginativo-creativo	0.144	240	0.000

Fuente. Aplicación del cuestionario sobre la inteligencia emocional y el clima del aula a estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad).

En la Tabla 3, se visualizó que la prueba de Kolmogorov Smirnov para muestras mayores o iguales a 50 ( $n \geq 50$ ) revela el tipo de comportamiento que tienen las variables y sus respectivas dimensiones. Se evidenció que los niveles de significancia de la prueba de normalidad son menores al 5 % ( $p < 0.05$ ), lo que demuestra que los datos se distribuyen de manera no normal; por ello, es necesario utilizar la prueba no paramétrica correlación de Spearman para contrastar la hipótesis general y cada una de las hipótesis específicas.

### 3.2. Contrastación de hipótesis

#### 3.2.1. Prueba de Hipótesis General

- Hipótesis nula ( $H_0$ ): No existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el clima del aula de estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad).
- Hipótesis alterna ( $H_1$ ): Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el clima del aula de estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad).

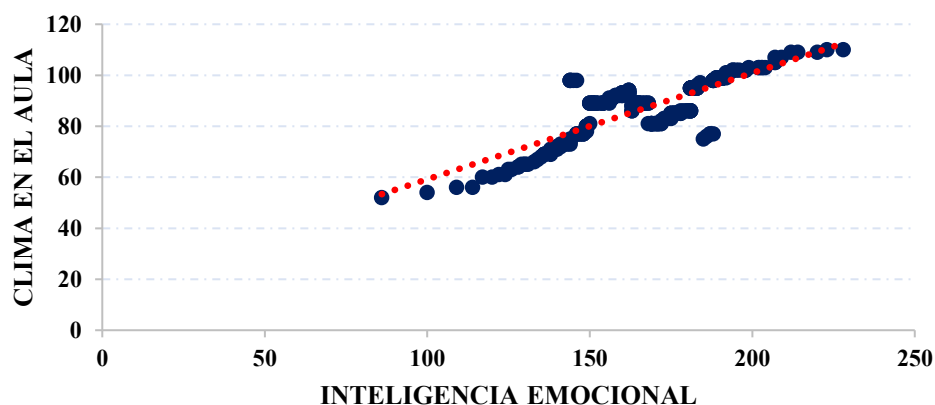
**Tabla 4.** *La inteligencia emocional y su relación con el clima del aula de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad)*

Correlación de Spearman		Clima del aula
Inteligencia emocional	Coefficiente de Spearman Rho	0.686**
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	240

Fuente. Aplicación del cuestionario sobre la inteligencia emocional y el clima del aula a estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad). \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 4, se reconoció que el coeficiente de correlación de Spearman es  $Rho = 0.686$  (existiendo una alta relación) con un nivel altamente significativo ( $p < 0.01$ ); por ende, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir, se demuestra que la inteligencia emocional se relaciona de manera directa y muy significativa con el clima del aula de estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad).

**Figura 1.** *Dispersión de la inteligencia emocional con el clima del aula de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad)*



**Tabla 5.** *Correlaciones entre las dimensiones de la inteligencia emocional y las dimensiones del clima del aula*

Dimensiones	Clima del Aula			
	Contexto interpersonal	Contexto regulativo	Contexto instruccional	Contexto imaginativo-creativo
	Coefficiente correlación (p)	Coefficiente correlación (p)	Coefficiente correlación (p)	Coefficiente correlación (p)
Inteligencia emocional	0.652	0.582	0.620	0.589
Componente intrapersonal	0.719	0.640	0.678	0.610
Componente interpersonal	0.599	0.548	0.591	0.570
Componente adaptabilidad	0.580	0.631	0.598	0.560
Componente manejo del estrés	0.669	0.609	0.649	0.630
Componente estado de ánimo general				

Fuente. Aplicación del cuestionario sobre la inteligencia emocional y el clima del aula a estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad). \*\*. La correlación es significativa  $p < 0.01$  (bilateral).

En la Tabla 5, se observó que el coeficiente de correlación de Spearman está entre  $Rho = 0.548 - 0.719$  (existiendo una relación) con un nivel altamente significativo ( $p < 0.01$ ); en consecuencia, se aceptan las hipótesis específicas alternas, es decir, se demuestra que las dimensiones de la variable “inteligencia emocional” se relaciona de manera directa, significativa y consistente con el “clima del aula” en todas las combinaciones analizadas de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad). Estas asociaciones positivas subrayan la importancia de cada componente de la inteligencia emocional en la percepción que los estudiantes tienen sobre su entorno escolar.

Además, se identificó que la menor correlación de Spearman es  $Rho = 0.548$  entre las dimensiones “componente adaptabilidad” de la variable “inteligencia emocional” y el “contexto regulativo” de la variable “clima del aula”. Asimismo, se evidenció que la mayor correlación de Spearman es  $Rho = 0.719$  entre las dimensiones “componente interpersonal” de la variable “inteligencia emocional” y el “contexto interpersonal” de la variable “clima del aula”.

Estas asociaciones positivas subrayan la importancia de cada componente de la inteligencia emocional en la percepción que los estudiantes tienen sobre su entorno escolar. Los hallazgos han evidenciado que el desarrollo integral de la inteligencia emocional no solo beneficia a los estudiantes a nivel individual, sino que también contribuye a la creación de un entorno escolar más favorable y cohesivo. Las relaciones identificadas resaltan la necesidad de implementar programas educativos que fomenten el desarrollo de todas las dimensiones de la inteligencia emocional, con especial énfasis en aquellas que muestran correlaciones más fuertes con aspectos clave del clima del aula.

### 3.2.2. Prueba de hipótesis específica 1

- Hipótesis nula ( $H_0$ ): No existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el contexto interpersonal de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad).
- Hipótesis alterna ( $H_1$ ): Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el contexto interpersonal de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad).

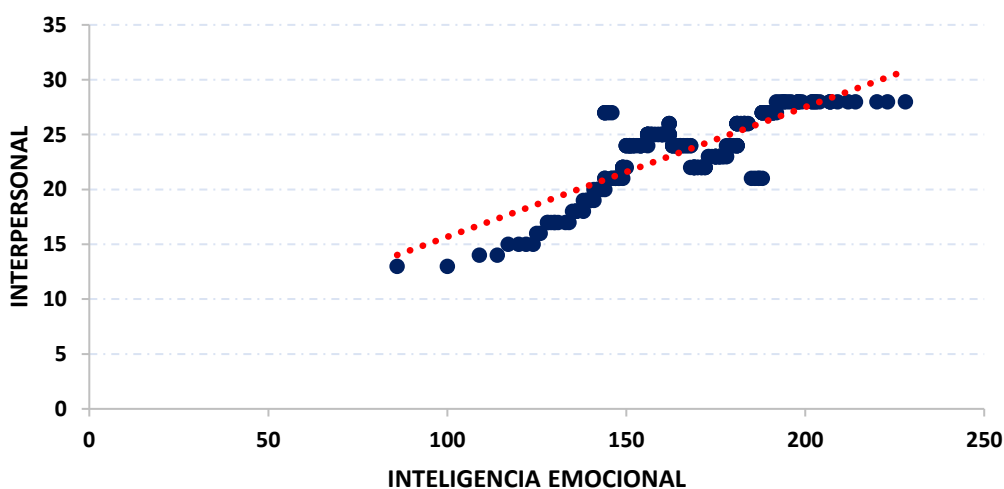
**Tabla 6.** La inteligencia emocional y su relación con el contexto interpersonal de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad)

	Correlación de Spearman	Contexto interpersonal
	Coefficiente de Spearman Rho	0.688**
Inteligencia emocional	Sig. (bilateral)	0
	N	240

Fuente. Aplicación del cuestionario sobre la inteligencia emocional y el contexto interpersonal a estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad). \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 6, se explicitó que el coeficiente de correlación de Spearman es  $Rho = 0.688$  (existiendo una alta relación) con un nivel altamente significativo ( $p < 0.01$ ); por ende, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir, se demuestra que la inteligencia emocional se relaciona de manera directa y muy significativa con el contexto interpersonal de estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad).

**Figura 2.** Dispersión de la inteligencia emocional con el contexto interpersonal de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad)



### 3.2.3. Prueba de hipótesis específica 2

- Hipótesis nula ( $H_0$ ): No existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el contexto regulativo de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad).

- Hipótesis alterna (H1): Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el contexto regulativo de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad).

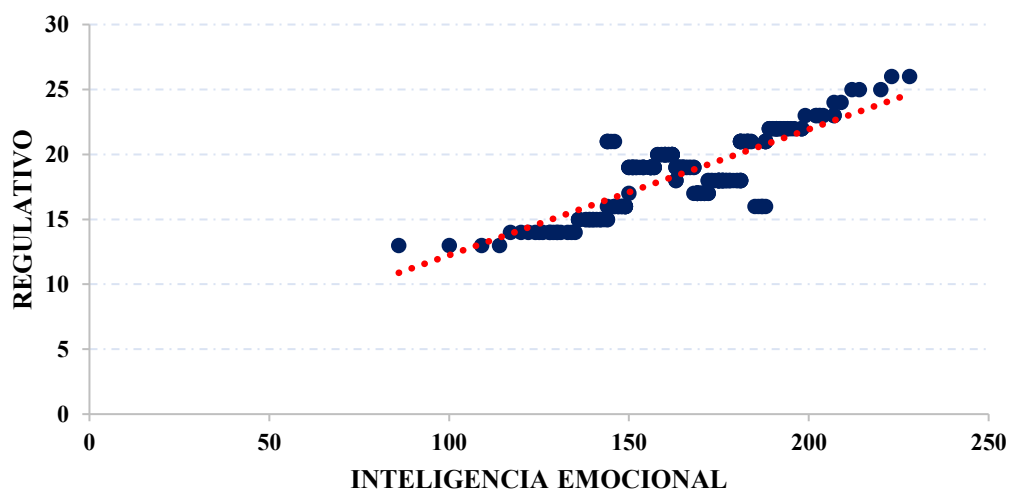
**Tabla 7.** La inteligencia emocional y su relación con el contexto regulativo de estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad)

	Correlación de Spearman	Contexto regulativo
	Coefficiente de Spearman Rho	0.697**
Inteligencia emocional	Sig. (bilateral)	0.000
	N	240

Fuente. Aplicación del cuestionario sobre la inteligencia emocional y el contexto regulativo a estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad). \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 7, se identificó que el coeficiente de correlación de Spearman es  $Rho = 0.697$  (existiendo una alta relación) con un nivel altamente significativo ( $p < 0.01$ ); por ello, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir, se demuestra que la inteligencia emocional se relaciona de manera directa y muy significativa con el contexto regulativo de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad).

**Figura 3.** Dispersión de la inteligencia emocional con el contexto regulativo de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad)



### 3.2.4. Prueba de hipótesis específica 3

- Hipótesis nula (Ho): No existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el contexto instruccional de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad).
- Hipótesis alterna (H1): Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el contexto instruccional de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad).

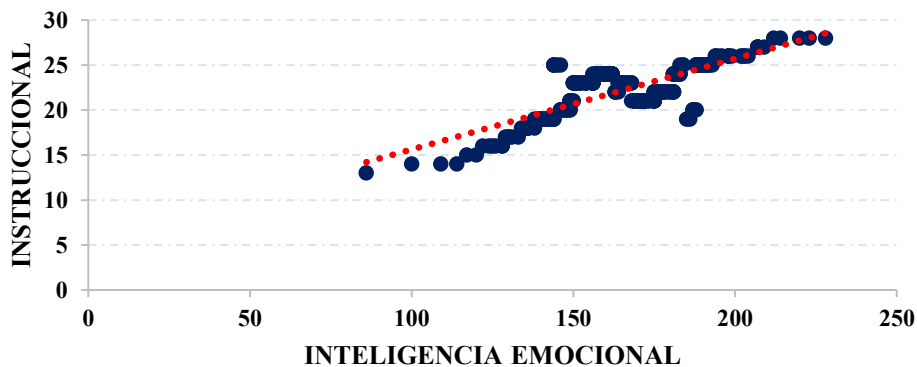
**Tabla 8.** La inteligencia emocional y su relación con el contexto instruccional de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad)

	Correlación de Spearman	Contexto instruccional
Inteligencia emocional	Coefficiente de Spearman Rho	0.697**
	Sig. (bilateral)	0.000
	N	240

Fuente. Aplicación del cuestionario sobre la inteligencia emocional y el contexto instruccional a estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad). \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 8, se visualizó que el coeficiente de correlación de Spearman es  $Rho = 0.697$  (existiendo una alta relación) con un nivel altamente significativo ( $p < 0.01$ ); en consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir, se demuestra que la inteligencia emocional se relaciona de manera directa y muy significativa con el contexto instruccional de estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad).

**Figura 4.** Dispersión de la inteligencia emocional con el contexto instruccional de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad)



### 2.3.5. Prueba de hipótesis específica 4

- Hipótesis nula (Ho): No existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el contexto imaginativo-creativo de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad).
- Hipótesis alterna (H1): Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el contexto imaginativo-creativo de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad).

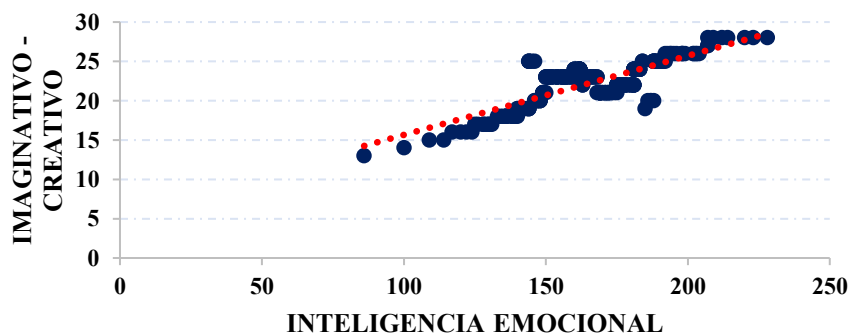
**Tabla 9.** La inteligencia emocional y su relación con el contexto imaginativo-creativo de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad)

	Correlación de Spearman	Contexto imaginativo-creativo
	Coefficiente de Spearman Rho	0.676**
Inteligencia emocional	Sig. (bilateral)	0.000
	N	240

Fuente. Aplicación del cuestionario sobre la inteligencia emocional y el contexto imaginativo-creativo a estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad). \*\*. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

En la Tabla 9, se observó que el coeficiente de correlación de Spearman es  $Rho = 0.676$  (existiendo una alta relación) con un nivel altamente significativo ( $p < 0.01$ ); por ende, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, es decir, se demuestra que la inteligencia emocional se relaciona de manera directa y muy significativa con el contexto imaginativo-creativo de estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad).

**Figura 5.** Dispersión de la inteligencia emocional con el contexto imaginativo-creativo de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad)



## **CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

Al analizar los resultados descriptivos obtenidos en esta investigación, se evidencia que la mayoría de los estudiantes del V ciclo evaluados presentaron niveles “buenos”, tanto en la variable “inteligencia emocional” (64.2 %) como en el “clima del aula” (56.3 %), lo cual sugiere un desarrollo adecuado, aunque no sobresaliente, de estas dimensiones en el contexto estudiado. Sin embargo, llama la atención que solo un pequeño porcentaje de estudiantes alcanzó niveles “muy buenos” en la “inteligencia emocional” (7.5 %) y en el “clima del aula” (33.8 %), lo que podría reflejar áreas de mejora aún pendientes.

Estos hallazgos coinciden con el estudio de García Chávez (2020), quien destacó que, si bien muchos estudiantes desarrollan habilidades emocionales básicas, aún persisten desafíos significativos en aspectos como el manejo del estrés, la agresión y la regulación emocional. Además, es importante observar que las dimensiones relacionadas con el componente intrapersonal de la inteligencia emocional y el contexto interpersonal del clima del aula obtuvieron puntajes más altos en comparación con las subdimensiones, como el manejo del estrés y el contexto regulativo. Esto puede interpretarse como una mayor facilidad de los estudiantes para gestionar sus emociones individuales y establecer relaciones interpersonales positivas, pero también como una necesidad de fortalecer habilidades específicas que les permitan adaptarse mejor a normas y enfrentar situaciones de presión académica o social.

Por otro lado, al contrastar el marco teórico con los resultados obtenidos en esta investigación, es posible identificar tanto las coincidencias como las divergencias, las cuales contribuyen a fortalecer y enriquecer el presente trabajo de investigación.

El estudio de la inteligencia emocional (IE) y el clima del aula (CA) en los estudiantes de una institución educativa pública, sin duda alguna, se trata de una tarea compleja, puesto que implica examinar el desarrollo de la inteligencia emocional (IE) y sus diversas dimensiones en los estudiantes. De igual manera, CA se genera a través de las interacciones en el proceso educativo; por tal motivo, se aprecia que la IE es favorable para la salud y contribuye a potenciar el éxito académico y las relaciones interpersonales que se

relacionan significativamente con el CA, la misma que contribuye a mejorar el logro de los aprendizajes en los estudiantes.

Con respecto a la hipótesis general, se constató que la IE se relaciona de manera directa y altamente significativa con el CA de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad). Se determinó que el coeficiente de correlación de Spearman es  $Rho = 0.686$  (alta relación positiva) con un nivel de significancia menor al 1 % ( $p < 0.01$ ), lo que concuerda.

Barriga Prado y Fonseca Mendoza (2019) evidenciaron en sus hallazgos la existencia de una relación significativa entre la inteligencia emocional y el clima del aula, con una correlación positiva moderada ( $r = 0,480$ ). Este resultado indica que niveles más altos de inteligencia emocional se asocian con un mejor clima de aula. Asimismo, dicha relación se manifiesta en las dimensiones intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo. Por último, establece una correlación directa entre ambas variables. Estos hallazgos constituyen evidencia relevante que confirma la influencia positiva de la inteligencia emocional en el clima del aula.

De la misma manera, Chafloque Garay (2022) abordó la inteligencia emocional y el clima en el aula en estudiantes de educación secundaria de una institución educativa. Concluyó que existe una relación estadísticamente significativa ( $\rho = 0.711$ ) entre la inteligencia emocional y el clima de aula en estudiantes de primer año de secundaria de una institución educativa. A medida que se incrementan las puntuaciones en IE, se evidencia una mejora del CA; estos hallazgos certifican un impacto favorable en el clima del aula.

Tales resultados respaldan de forma sólida la hipótesis que plantea una relación positiva entre ambas variables y resaltan la relevancia de promover el desarrollo de la IE en el ámbito educativo, lo que demuestra la concordancia con nuestros resultados. Se observa que la IE se debe desarrollar y fortalecer mediante actividades de largo plazo que exigen disciplina para ser sostenidas en contextos académicos y socioemocionales. De este modo, se favorece el desarrollo de la IE de cada estudiante, lo que se traduce en un incremento significativo en esta inteligencia y, por ende, la mejora de las relaciones interpersonales, tal como el clima del aula.

En referencia a la primera hipótesis específica, se obtuvo que la inteligencia emocional se relaciona de manera directa y muy significativa con el contexto interpersonal de estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad), porque el coeficiente de correlación de Spearman es  $Rho = 0.688$  (existe una alta relación) con un nivel altamente significativo ( $p < 0.01$ ). Esto concuerda con Diaz Choque (2019), quien identificó la relación entre la inteligencia emocional y el clima del aula en un ámbito interpersonal en los estudiantes de la I.E.P. Max Uhle de Moquegua. El autor reconoció la gran importancia de la influencia que genera un ambiente adecuado para el aprendizaje. En este contexto, el uso de emociones positivas puede servir como una herramienta para promover su bienestar emocional. Este enfoque contribuye a fortalecer su habilidad para crear un clima positivo en el aula y favorecer la calidad de las relaciones entre docentes y estudiantes.

En línea con la segunda hipótesis específica, se advierte que la inteligencia emocional se relaciona de manera directa y muy significativa con el contexto regulativo de estudiantes del V ciclo de la institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad), ya que el coeficiente de correlación de Spearman es  $\rho = 0.697$  (existe una alta relación), con un nivel altamente significativo ( $p < 0.01$ ). Esto es similar a lo obtenido por Diaz Choque (2019), cuyo estudio tuvo como objetivo analizar la relación entre la inteligencia emocional y el clima de aula en los estudiantes, considerando la creciente relevancia de la influencia de la inteligencia emocional en la creación de un entorno adecuado para el aprendizaje. Por lo tanto, planteamos que un entorno de aula bien cuidado y planificado no solo facilita el aprendizaje académico, sino que también contribuye a un clima socioemocional saludable al considerar normas y acuerdos de convivencia que también favorecen el desarrollo integral del estudiante.

De acuerdo con la tercera hipótesis específica, se evidencia que la inteligencia emocional se relaciona de manera directa y muy significativa con el contexto instruccional de estudiantes del V ciclo de la institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad), porque el coeficiente de correlación de Spearman es  $\rho = 0.697$  (existe una alta relación positiva) con nivel de significancia menor a 1 % ( $p < 0.01$ ). Este resultado concuerda con Kremenitzer y Miller (2008), quienes sostuvieron que los niños aprenden por imitación, por lo que los profesores deberían dar ejemplos positivos. Es importante aprender habilidades

emocionales a través de planes de estudio socioemocionales; de igual manera, cuando los educadores se involucran, deben volverse más empáticos al comprender, ver, trabajar con los estudiantes y sentir sus necesidades de desarrollo para ayudarlos a desarrollar sus habilidades (Boix, 2007). Así, se demuestra que tanto el aspecto cognitivo de enseñanza aprendizaje como el emocional se deben considerar y desarrollar paralelamente en el desarrollo integral de los discentes.

Por último, en la cuarta hipótesis específica, se obtuvo que la inteligencia emocional se relaciona de manera directa y muy significativa con el contexto imaginativo-creativo de estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad), porque el coeficiente de correlación de Spearman es  $Rho = 0.676$  (existiendo una alta relación) con un nivel altamente significativo ( $p < 0.01$ ). Se evidenció una similitud con Bar-On (1997), quien definió a la inteligencia emocional como la capacidad de comprender y dirigir las emociones. La inteligencia emocional nos ayuda a desarrollarnos y relacionarnos de manera positiva, evita que las emociones trabajen en nuestra contra, destaca diversas áreas de nuestras vidas y desarrolla habilidades de alta demanda cognitiva como la creatividad, la imaginación y el razonamiento.

## CONCLUSIONES

1. La investigación confirmó una relación estadísticamente significativa entre la inteligencia emocional (IE) y el clima del aula en estudiantes del V ciclo de la institución educativa pública estudiada. La correlación obtenida mediante la prueba de Spearman indicó que, a mayor nivel de inteligencia emocional, más favorable tiende a ser el entorno aula. Este hallazgo respalda la hipótesis planteada y se alinea con estudios previos como los de Estrada Araoz et al. (2020) y Chafloque Garay (2022). Asimismo, se sugiere que factores externos, como el estilo pedagógico o las dinámicas grupales, se relacionan decisivamente en esta interacción.
2. Al analizar las dimensiones específicas del clima del aula, se observó que la relación con la inteligencia emocional varía en intensidad. La dimensión imaginativo-creativa mostró la correlación más alta ( $\rho = 0.676$ ), lo que refleja que los estudiantes con mayores habilidades emocionales participan más activamente en actividades colaborativas y creativas. En contraste con ello, el contexto regulativo e instruccional presentó asociaciones más débiles, posiblemente, debido a la rigidez de las normas escolares o la falta de participación estudiantil en su diseño. Estos resultados destacan la variedad del impacto de la inteligencia emocional en los distintos aspectos del clima escolar.
3. Los datos obtenidos revelaron que el 71 % de los estudiantes alcanzó niveles “buenos” o “muy buenos” de inteligencia emocional, con puntajes entre 92-112 en el Inventario de Bar-On adaptado. Sin embargo, el 29 % restante mostró deficiencias en áreas críticas como la autorregulación emocional y el manejo del estrés, lo cual podría explicar conflictos reportados en la convivencia escolar, como agresiones verbales o falta de empatía. Esta diferencia subraya la necesidad de efectuar intervenciones puntuales para abordar estas carencias y promover un desarrollo emocional integral.
4. Los hallazgos enfatizan la importancia de integrar programas sistemáticos de inteligencia emocional en el currículo escolar primario. Estrategias como talleres emocionales (Voli, 2003) y la cocreación de normas de convivencia y metodologías basadas en la facilitación emocional pueden potenciar el clima del aula y el aprendizaje

significativo. Además, los docentes deben recibir formación continua en herramientas emocionales para modelar comportamientos asertivos y gestionar conflictos de manera constructiva, de modo que se refuerce el vínculo entre la inteligencia emocional y un entorno escolar positivo.

5. Sin embargo, a pesar de los avances, este estudio presentó limitaciones que deben considerarse. La muestra trabajada, aunque puntual y contextual para un caso específico, no tiene un carácter representativo y limita la aplicación y generalización de los resultados a otras realidades educativas. Asimismo, el diseño transversal impide establecer “una causalidad” entre las variables estudiadas, por lo que futuras investigaciones podrían explorar cambios en el clima escolar tras la implementación de intervenciones en inteligencia emocional. Otra área crítica es la adaptación cultural de los instrumentos utilizados, especialmente, en contextos rurales, donde factores socioeconómicos y culturales pueden modular la relación entre la inteligencia emocional y el entorno escolar.
6. Por último, se puede afirmar que la inteligencia emocional emerge como un pilar fundamental para construir un clima escolar positivo, principalmente, en etapas formativas como la educación primaria. En ese sentido, promoverla desde edades tempranas no solo mejora la convivencia y la salud mental de los estudiantes; sino, establece las bases para un desarrollo integral que trasciende lo puramente académico. Como señaló Ugarriza (2001), el autoconocimiento y la gestión emocional son esenciales para enfrentar desafíos personales y sociales con resiliencia; un principio que debe guiar las reformas educativas contemporáneas.

## RECOMENDACIONES

1. Se propone a los directivos y docentes de la educación básica regular implementar programas educativos centrados en el desarrollo de habilidades emocionales, como talleres de autoconocimiento, regulación emocional y empatía. Esto permitirá potenciar las capacidades emocionales de los estudiantes para mejorar su desempeño académico y social, a fin de fortalecer la inteligencia emocional de los estudiantes.
2. Es importante que docentes y estudiantes participen en el establecimiento de normas y acuerdos de convivencia que permitan direccionar las acciones en el ámbito escolar, con el objetivo de promover un clima de aula positivo que regule el aspecto socioemocional y, por ende, contribuya a la mejora del logro del aprendizaje.
3. Las instituciones educativas deben contar con los servicios de un profesional en psicología, debido a que existen hallazgos preocupantes como el estado de ánimo general: la mayoría de los estudiantes obtuvieron un nivel regular y pocos alcanzaron un nivel bueno. Por tal motivo, se debe promover la gestión y regulación de las emociones, de modo que se puedan canalizar emociones negativas que son inherentes a cada persona, sobre todo, en los estudiantes; de esta manera, se podrá apoyar a los docentes en el desarrollo de orientaciones que generen el bienestar del educando y su rendimiento académico.
4. Se recomienda implementar programas a cargo de profesionales y especialistas en psicología para atender la Educación Básica Regular y, en consecuencia, para desarrollar la inteligencia emocional desde temprana edad. Para ello, se debe involucrar a los todos los actores educativos, como estudiantes, padres de familia, docentes, administrativos y directivos, considerando aspectos específicos de cada uno.
5. Los resultados de esta investigación son aplicables al contexto específico de una institución educativa pública de educación básica regular ubicada en la ciudad de Huamachuco (La Libertad), pero no necesariamente pueden generalizarse a otras realidades educativas, por lo que se sugiere adaptar las intervenciones propuestas a las características culturales, sociales y económicas de cada comunidad educativa, para asegurar su relevancia y efectividad.

## REFERENCIAS

- Aliando Piñas, A. (2020). *Inteligencia emocional y clima del aula en estudiantes del sexto ciclo de una institución educativa pública del distrito de Chorrillos* [Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola Repositorio institucional. <https://dx.doi.org/10.20511/USIL.thesis/10303>
- Arrabal Martín, E. M. (2018). *Inteligencia emocional*. Editorial Elearning.
- Balongo González, E. y Mérida Serrano, R. (2016). El clima de aula en los proyectos de trabajo. Crear ambientes de aprendizaje para incluir la diversidad infantil. *Perfiles Educativos*, 38(152), 146-162. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13244824009.pdf>
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Multi-HealthSystems. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=768114>
- Barriga Prado, C. A. y Fonseca Mendoza, E. G. (2019). *Inteligencia emocional y el clima en el aula en los estudiantes del colegio Innova Schools sede Larapa - Cusco 2018* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica del Perú]. <https://hdl.handle.net/20.500.12867/2434>
- Bayas, C., Rodríguez, A., Molina, L. y Ordoñez, E. (2018). Creencias y prácticas alrededor del clima en el aula frente al problema de las drogas. *Revista Lasallista*, 15(2), 141-152. <https://www.redalyc.org/journal/695/69559233012/html/>
- Bharwaney, G. (2010). *Vida emocionalmente Inteligente. Estrategias para incrementar el coeficiente emocional*. Desclée de Brouwer.
- Boix, C. (2007). *Educación para ser feliz. Una propuesta de educación emocional*. Ediciones Ceac.
- Canaval Zuñiga de Hernandez, C. M. (2019). *Programa educativo para mejorar las relaciones interpersonales en estudiantes de educación primaria de una institución educativa particular – Trujillo* [Tesis de maestría, Universidad Privada Antenor Orrego]. <https://hdl.handle.net/20.500.12759/5073>
- Carbonero, M. Á., Martín-Antón, L. J. y Reoyo, N. (2011). El profesor estratégico como favorecedor del clima de aula. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2), 133-142. <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129322659004.pdf>
- Casassus, J. (2007). *La educación del ser Emocional*. (2ª ed.). Cuarto Propio. [https://www.u-cursos.cl/facso/2016/1/PS01027/1/material\\_docente/detalle?id=1370911](https://www.u-cursos.cl/facso/2016/1/PS01027/1/material_docente/detalle?id=1370911)
- Chafloque Garay, A. del R. (2022). *Inteligencia emocional y clima en el aula en estudiantes de secundaria de una institución educativa, Los Ranchos, 2022* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].

[https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/101741/Chafloque\\_GADM%20-%20SD.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/101741/Chafloque_GADM%20-%20SD.pdf?sequence=4&isAllowed=y)

- Cooper, R. K. y Sawaf, A. (1998). *La inteligencia emocional aplicada al liderazgo y a las Organizaciones*. Editorial Norma.
- Cristancho Peña, M. A. y Melo Muñoz, D. C. (2017). *Con-Sentido: Exploración de los Sentidos e Inteligencia Emocional para Construir un Clima de Aula Emocional* [Tesis de licenciatura, Universidad de la Sabana]. <https://hdl.handle.net/10818/32850>
- Cruzado Anampa, H. M. y Rodríguez Infantes, R. V. (2018). *Actividades tutoriales para mejorar la convivencia escolar en los estudiantes del nivel primario, Virú - 2017* [Tesis de maestría, Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI]. <https://repositorio.uct.edu.pe/server/api/core/bitstreams/d4fb9302-1dae-413e-9e67-4fe266754661/content>
- Decreto Supremo No. 004-2018-MINEDU. (2018). *Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia Contra Niñas, Niños y Adolescentes*. Ministerio de Educación. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/273491-004-2018>
- Denham, S. A., Zinsser K. y Bailey, C. S. (2011). Emotional Intelligence in the First Five Years of Life. *Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1, 1-7. <https://www.child-encyclopedia.com/emotions/according-experts/emotional-intelligence-first-five-years-life>
- Díaz Choque, Y. Z. (2019). *Relación entre la Inteligencia Emocional y el clima del aula, en los estudiantes de la institución educativa particular Max Uhle de Moquegua, en el año 2018* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Agustín]. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/8958>
- Durdu, I. y Sahin, S. (2018). Relationship between emotional intelligence and classroom climate. *European Journal of Education Studies*, 4(4), 424-444. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1218637>
- Espadero, I. y Vilches, A. (2018). Clima del aula en la Educación Científica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, (35), 59-76. <https://www.researchgate.net/publication/330025668>
- Estrada Araoz, E. G., de La Torre Hermoza, M. B., Mamani Uchasara, H. J. y Zuloaga Araoz, M. C. (2020). La inteligencia emocional y el clima de aula en estudiantes de educación superior. *SCIÉENDO*, 23(1), 53-58. <https://doi.org/10.17268/sciendo.2020.008>
- Fernández Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>

- García Chávez, D. R. (2020). *Inteligencia emocional y relaciones interpersonales en estudiantes de 6° grado de una institución educativa particular de Trujillo, 2020* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/48189>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia Emocional*. Editorial Kairós. [http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia\\_emocional\\_daniel\\_goleman.pdf](http://www.cutonala.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/inteligencia_emocional_daniel_goleman.pdf)
- Goleman, D. (2007). *Inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Editorial Kairós. <https://etikhe.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/goleman-daniel-inteligencia-social.pdf>
- Guerri, M. (2016). *Inteligencia emocional. Una guía útil para mejorar tu vida*. (2ª edición). Mestas Ediciones.
- Hernández Melero, A. (2015). *Inteligencia emocional y percepción del clima del aula en alumnos de Secundaria* [Trabajo fin de máster, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/14991>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2018). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw-Hill. [https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/metodologia-de-la-investigaci%C3%83%C2%B3n\\_sampieri.pdf](https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/metodologia-de-la-investigaci%C3%83%C2%B3n_sampieri.pdf)
- Kremenitzer, J. P. y Miller, R. (2008). Are You a Highly Qualified, Emotionally Intelligent Early Childhood Educator? *Young Children*, 63(4), 106-112. [https://www.wcu.edu/WebFiles/PDFs/CEAP-HS-BK\\_EmotionalIntelligenceQuiz\\_LoriCaudle.pdf](https://www.wcu.edu/WebFiles/PDFs/CEAP-HS-BK_EmotionalIntelligenceQuiz_LoriCaudle.pdf)
- Leal Paredes, S. M. (2023). Inteligencia Emocional y Compromiso Laboral en las MiPymes de Ecuador. *Ciencias administrativas*, (21). <https://dx.doi.org/https://doi.org/10.24215/23143738e116>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). ¿Qué es la inteligencia emocional? En: P. Salovey, y D. Sluyter, (Eds.), *Desarrollo emocional, alfabetización emocional y emocional: implicaciones educativas* (pp. 3-34). Basic Books.
- Méndez Paz, C. (2013). *Pensar la psicología*. Siglo XXI.
- Marjoribanks, K. (1980). *School Environment Scale (SES)* [Instrumento de investigación]. Universidad de Adelaida, Australia.
- Molina de Colmenares, N. y Pérez de Maldonado, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula: Un caso de estudio. *Revista Paradigma*, 27(2), 1-19. [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512006000200010](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200010)

- Moreno Madrigal, C., Díaz Mujica, A., Cuevas Tamarín, C., Nova Olave, C. y Bravo Carrasco, I. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: Alcances, herramientas de evaluación, y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(3), 70-84. <https://revistas.unam.mx/index.php/rep/article/download/27647/25599>
- Muijs, W. y Reynolds, K. (2002). *El clima de clase un factor de control emocional*. Mc Graw Hill.
- Niño Rojas, V. M. (2011). *Metodología de la Investigación*. Ediciones de la U. [https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24802w/Nino-Rojas-Victor-Miguel\\_Metodologia-de-la-Investigacion\\_Disenoy-ejecucion\\_2011.pdf](https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w24802w/Nino-Rojas-Victor-Miguel_Metodologia-de-la-Investigacion_Disenoy-ejecucion_2011.pdf)
- Roselló, L. A. (2020). Relación entre inteligencia emocional y disminución de conductas disruptivas. *Praxis Investigativa ReDIE*, 12(22), 30-45. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7378869>
- Ros-Morente, A., Filella Guiu, G., Ribes Castells, R. y Pérez-Escoda, N. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en Educación Primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition Personality*, 9, 185-211. [https://center.uoregon.edu/StartingStrong/uploads/STARTINGSTRONG2016/HANDOUTS/KEY\\_46201/pub153\\_SaloveyMayerICP1990\\_OCR.pdf](https://center.uoregon.edu/StartingStrong/uploads/STARTINGSTRONG2016/HANDOUTS/KEY_46201/pub153_SaloveyMayerICP1990_OCR.pdf)
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125–154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Silva Piscoya, C. A. (2018). *Inteligencia emocional y clima del aula de las estudiantes de la Institución Educativa María Parado de Bellido del distrito del Rímac, 2017* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/15677>
- Steinberg, L. (2019). *Adolescence*. (12<sup>a</sup> ed.). Mc Graw Hill. <https://www.mheducation.com/unitas/highered/sample-chapters/9781260058895.pdf>
- Ugarriza Chávez, N. y Pajares del Aguila, L. (2005). *Adaptación y estandarización del Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE - NA en niños y adolescentes muestra de Lima Metropolitana*. [https://www.academia.edu/36406153/Manual\\_Baron\\_Ice\\_Na](https://www.academia.edu/36406153/Manual_Baron_Ice_Na)

Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana. *Persona*, 4(1), 129-160. <https://doi.org/10.26439/persona2001.n004.817>

Voli, F. (2003). *Sentirse bien en el aula. Manual de convivencia para profesores*. PPC.

## ANEXOS

### Anexo A. Matriz de consistencia

Autores: Hernán Campos Martínez y Eriberto Benedicto García Paredes			Fecha: 20 de marzo de 2025	
Título: Relación entre Inteligencia emocional y Clima del aula de estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad)				
Problema	Objetivos	Hipótesis	Variables	Metodología
Problema General	Objetivo General	Hipótesis General	<p><b>Variable 1:</b> Inteligencia emocional</p> <p><b>Variable 2:</b> Clima del aula</p>	<p><b>Tipo de investigación:</b> Básica</p> <p><b>Nivel de la investigación:</b> Correlacional</p> <p><b>Diseño de la investigación:</b> Transversal</p> <p><b>Método:</b> Cuantitativo</p> <p><b>Población:</b> 240 estudiantes del V ciclo</p> <p><b>Muestra:</b> 240 estudiantes del V ciclo</p> <p><b>Unidad de Estudio:</b> Estudiantes del V ciclo</p> <p><b>Técnica de recolección:</b> Encuesta</p> <p><b>Instrumento de recolección:</b> Cuestionario</p>
¿Cómo se relacionan las dimensiones de la inteligencia emocional con las dimensiones de clima del aula de estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad)?	Identificar la relación entre las dimensiones de la inteligencia emocional y las dimensiones de clima del aula de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad)	Existe relación significativa entre las dimensiones de la inteligencia emocional y las dimensiones de clima del aula de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad)		
Problemas Específicos	Objetivos Específicos	Hipótesis Específicas		
¿Cómo se relaciona la inteligencia emocional y el contexto interpersonal de estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad)?	Identificar la relación entre la inteligencia emocional y el contexto interpersonal de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad)	Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el contexto interpersonal de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad)		
¿Cómo se relaciona la inteligencia emocional y el contexto regulativo de estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad)?	Identificar la relación entre la inteligencia emocional y el contexto regulativo de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad)	Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el contexto regulativo de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad)		
¿Cómo se relaciona la inteligencia emocional y el contexto instruccional de estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad)?	Identificar la relación entre la inteligencia emocional y el contexto instruccional de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad)	Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el contexto instruccional de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad)		
¿Cómo se relaciona la inteligencia emocional y el contexto imaginativo-creativo de estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad)?	Identificar la relación entre la inteligencia emocional y el contexto imaginativo-creativo de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad)	Existe relación significativa entre la inteligencia emocional y el contexto imaginativo-creativo de los estudiantes del V ciclo de una institución educativa pública de Huamachuco (La Libertad)		

**Anexo B. Matriz de operacionalización de variables**

Variables	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Respuesta
V1: Inteligencia emocional	Según, Goleman, (2007), la inteligencia emocional es un instrumento que colabora para que las personas puedan encontrarse emocionalmente con su interior, de ser asertivos, independientes, empáticos, responsables socialmente, con capacidad de resolver diversas situaciones problemáticas, entendiendo, utilizando y administrando las propias emociones de tal forma que reduzcan el estrés, ayuden a comunicar asertivamente, empatizar con otras personas, superar desafíos y aminorar diferencias.	La inteligencia emocional se medirá a través de cuestionario Bar-On ICE en la versión planteada por Ugarriza (2001) que comprende cinco dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general; utilizando una escala de Likert de cinco alternativas.	D1: Componente intrapersonal (1-16)	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Me gusta divertirme</li> <li>2. Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.</li> <li>3. Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.</li> <li>4. Soy feliz.</li> <li>5. Me importa lo que les sucede a las personas.</li> <li>6. Me es difícil controlar mi cólera.</li> <li>7. Es fácil decirle a la gente cómo me siento.</li> <li>8. Me gustan todas las personas que conozco.</li> <li>9. Me siento seguro (a) de mí mismo (a).</li> <li>10. Sé cómo se sienten las personas.</li> <li>11. Sé cómo mantenerme tranquilo (a)</li> <li>12. Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.</li> <li>13. Pienso que las cosas que hago salen bien.</li> <li>14. Soy capaz de respetar a los demás.</li> <li>15. Me molesto demasiado de cualquier cosa.</li> <li>16. Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.</li> </ol>	1 = Muy rara vez 2 = Rara vez 3 = A menudo 4 = Muy a menudo
		Esta primera variable presenta las siguientes dimensiones: componente intrapersonal, que es concebida como el autoconcepto, independencia, asertividad, autorreconocimiento emocional y la autorrealización, presenta dieciséis (16) ítems; componente interpersonal, refiere a la capacidad de reconocer, escuchar y comprender los sentimientos de los demás, se considera catorce (14) ítems; componente adaptabilidad, concebida como la flexibilidad, la resolución de problemas y la comprensión de la realidad, presenta diez (10) ítems; componente manejo del estrés, aspecto sobre el manejo	D2: Componente interpersonal (17-30)	<ol style="list-style-type: none"> <li>17. Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.</li> <li>18. Pienso bien de todas las personas.</li> <li>19. Espero lo mejor.</li> <li>20. Tener amigos es importante.</li> <li>21. Peleo con la gente.</li> <li>22. Puedo comprender preguntas difíciles.</li> <li>23. Me agrada sonreír.</li> <li>24. Intento no herir los sentimientos de las personas.</li> <li>25. No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.</li> <li>26. Tengo mal genio.</li> <li>27. Nada me molesta.</li> <li>28. Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.</li> <li>29. Sé que las cosas saldrán bien.</li> <li>30. Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.</li> </ol>	
			D3: Componente	<ol style="list-style-type: none"> <li>31. Puedo fácilmente describir mis sentimientos.</li> <li>32. Sé cómo divertirme.</li> <li>33. Debo decir la verdad.</li> </ol>	

		del estrés, presenta doce (12) ítems, y componente estado de ánimo general, presenta a la felicidad y optimismo, la que contiene ocho (08) ítems.	<p>adaptabilidad (31-40)</p> <p>34. Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.</p> <p>35. Me molesto fácilmente.</p> <p>36. Me agrada hacer cosas para los demás.</p> <p>37. No me siento muy feliz.</p> <p>38. Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.</p> <p>39. Demoro en molestarme.</p> <p>40. 40. Me siento bien conmigo mismo (a).</p>	
			<p>D4: Componente manejo del estrés (41-52)</p> <p>41. Hago amigos fácilmente.</p> <p>42. Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.</p> <p>43. Para mí es fácil decirles a las personas cómo me siento.</p> <p>44. Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.</p> <p>45. Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.</p> <p>46. Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.</p> <p>47. Me siento feliz con la clase de persona que soy.</p> <p>48. Soy bueno (a) resolviendo problemas.</p> <p>49. Para mí es difícil esperar mi turno.</p> <p>50. Me divierte las cosas que hago.</p> <p>51. Me agradan mis amigos.</p> <p>52. 52. No tengo días malos.</p>	
			<p>D5: Componente estado de ánimo general (53-60)</p> <p>53. Me es difícil decirles a los demás mis sentimientos.</p> <p>54. Me disgusto fácilmente.</p> <p>55. Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.</p> <p>56. Me gusta mi cuerpo</p> <p>57. Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.</p> <p>58. Cuando me molesto actúo sin pensar.</p> <p>59. Sé cuándo la gente está molesta aun cuando no me dicen nada.</p> <p>60. Me gusta la forma como me veo.</p>	
V2: Clima del aula	Según, Mujs y Reynolds, (2002), el clima en el aula es la disposición o atmósfera generada por un profesor, influenciada	El clima del aula se medirá a través de un cuestionario del mismo nombre, que ha sido elaborado por los autores de esta investigación, comprende cuatro dimensiones: contexto	<p>D1: Contexto interpersonal (1-7)</p> <p>1. En clase, los docentes se interesan por los asuntos personales de sus estudiantes.</p> <p>2. En clase, las relaciones personales son buenas entre profesor y estudiantes.</p> <p>3. En clase, los docentes destinan su tiempo para atender a los estudiantes, en sus actividades de aprendizaje y orientación emocional.</p>	1 = Totalmente en desacuerdo

<p>por las reglas establecidas, la interacción del profesor con los estudiantes y el entorno físico donde se lleva a cabo la enseñanza (p. 107). Destacan que la relación entre el profesor y los estudiantes es el aspecto más significativo del clima en el aula, que puede variar desde ser formal hasta informal, desde cálido hasta frío. Luego de esto, mencionan la importancia del entusiasmo del profesor al impartir la enseñanza, la presentación de los materiales de aprendizaje, las expectativas del profesor hacia los estudiantes, así como un entorno físico limpio y ordenado.</p>	<p>interpersonal, contexto regulativo, contexto instruccional y contexto imaginativo-creativo; utilizando una escala de Likert de cuatro alternativas. Al ser validado por juicio de expertos, se aplicará primero una prueba piloto a una población con características similares para luego a la muestra establecida.</p>	<p>4. En clase, los docentes demuestran interés por los sentimientos de los estudiantes.</p> <p>5. Una cualidad de los docentes de la institución educativa es que demuestran interés por sus estudiantes.</p> <p>6. Los docentes de mi clase se interesan por mejorar nuestros aprendizajes.</p> <p>7. Los docentes de mi clase se interesan en conocer a sus estudiantes.</p>	<p>2 = En desacuerdo</p> <p>3 = De acuerdo</p> <p>4 = Totalmente de acuerdo</p>	
	<p>Esta variable comprende cuatro dimensiones: contexto interpersonal, que se fundamenta en la apreciación por parte del estudiante como la calidad de la relación que tiene con el profesor y consta de siete (07) ítems; contexto regulativo, que incluye las percepciones sobre las reglas, normas y relaciones que tienen en las instituciones educativas, la misma que presenta siete (07) ítems; contexto instruccional, fundamenta la atención que un profesor presta al aprendizaje o proceso de aprendizaje, consta de siete (07) ítems y finalmente el contexto imaginativo-creativo, trata sobre la estimulación, el entretenimiento y la experimentación y se considera siete (07) ítems</p>	<p>D2: Contexto regulativo (8-14)</p>	<p>8. Me siento a gusto en esta institución educativa, porque los docentes no imponen reglas estrictas que debamos cumplir.</p> <p>9. En clase, los docentes muestran paciencia y comprensión a sus estudiantes.</p> <p>10. A veces, algunos de mis compañeros de clase son sancionados por los profesores sin averiguar los motivos.</p> <p>11. En clase, hay demasiadas reglas y normas de convivencia. Se requiere autorización para realizar cualquier actividad.</p> <p>12. Frecuentemente, mis profesores, en clase, responsabilizan a los estudiantes por las acciones que se realizaron y las que no se realizaron.</p> <p>13. En esta institución educativa, la mayoría de los docentes creen que los estudiantes siempre mienten y los sancionan por algo leve.</p> <p>14. Los docentes esperan que cumplamos con todas las reglas y normas, en esta institución educativa.</p>	
		<p>D3: Contexto instruccional (15-21)</p>	<p>15. En clase, los docentes demuestran un admirable entusiasmo por la enseñanza-aprendizaje.</p> <p>16. En la mayoría de mis clases, estoy adquiriendo aprendizajes significativos.</p> <p>17. Los docentes planifican de manera adecuada sus actividades educativas.</p> <p>18. Mis docentes demuestran interés por nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>19. Mis docentes demuestran conocimiento de sus áreas curriculares y desarrollan clases útiles, interesantes y motivadoras.</p> <p>20. Algunos docentes de esta institución educativa no se preocupan por nuestro aprendizaje.</p> <p>21. Mis docentes conocen plenamente los temas de sus áreas y no involucran activamente.</p>	

			<p>D4: Contexto imaginativo- creativo (22-28)</p>	<p>22. En clase, los docentes nos motivan permanentemente a cumplir con nuestras metas y objetivos de estudio.</p> <p>23. En clase, los docentes promueven constantemente la creatividad en nuestras actividades educativas.</p> <p>24. En clase, los docentes buscan, constantemente desarrollan actividades novedosas y atractivas.</p> <p>25. Mis docentes nos animan para realizar actividades de aprendizaje de manera autónoma.</p> <p>26. Mis docentes nos apoyan y valoran a realizar actividades de acuerdo a nuestro interés.</p> <p>27. En esta institución educativa, tengo docentes creativos e imaginativos que ayudan a utilizar distintas alternativas de solución ante distintos problemas.</p> <p>28. En clase, los docentes muy poco alientan a los estudiantes para que realicen las actividades educativas de manera diferente.</p>	
--	--	--	---	--	--

**Anexo C. Instrumento aplicado en la institución educativa en niños a través del inventario de Bar-On (ICE)**

Sexo: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Fecha de aplicación: \_\_\_\_\_ Grado y sección: \_\_\_\_\_

Este no constituye una prueba, así que no te preocupes. Te pido que respondas con honestidad, por favor.

Instrucciones: Por favor, lee detenidamente cada uno de los siguientes enunciados y selecciona con una "X" la opción que considera refleja tu comportamiento. No hay respuestas correctas o incorrectas.

Escala	Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
Valor	1	2	3	4

Nº	Ítems	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Me gusta divertirme				
2	Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.				
3	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.				
4	Soy feliz.				
5	Me importa lo que les sucede a las personas.				
6	Me es difícil controlar mi cólera.				
7	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.				
8	Me gustan todas las personas que conozco.				
9	Me siento seguro (a) de mí mismo (a).				
10	Sé cómo se sienten las personas.				
11	Sé cómo mantenerme tranquilo (a).				
12	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.				
13	Pienso que las cosas que hago salen bien.				
14	Soy capaz de respetar a los demás.				
15	Me molesto demasiado de cualquier cosa.				
16	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.				
17	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.				
18	Pienso bien de todas las personas.				
19	Espero lo mejor.				

20	Tener amigos es importante.				
21	Peleo con la gente.				
22	Puedo comprender preguntas difíciles.				
23	Me agrada sonreír.				
24	Intento no herir los sentimientos de las personas.				
25	No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.				
26	Tengo mal genio.				
27	Nada me molesta.				
28	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.				
29	Sé que las cosas saldrán bien.				
30	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.				
31	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.				
32	Sé cómo divertirme.				
33	Debo decir la verdad.				
34	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.				
35	Me molesto fácilmente.				
36	Me agrada hacer cosas para los demás.				
37	No me siento muy feliz.				
38	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.				
39	Demoro en molestarme.				
40	Me siento bien conmigo mismo (a).				
41	Hago amigos fácilmente.				
42	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.				
43	Para mí es fácil decirles a las personas cómo me siento.				
44	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.				
45	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.				
46	Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.				
47	Me siento feliz con la clase de persona que soy.				
48	Soy bueno (a) resolviendo problemas.				

49	Para mí es difícil esperar mi turno.				
50	Me divierte las cosas que hago.				
51	Me agradan mis amigos.				
52	No tengo días malos.				
53	Me es difícil decirles a los demás mis sentimientos				
54	Me disgusto fácilmente.				
55	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.				
56	Me gusta mi cuerpo				
57	Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.				
58	Cuando me molesto actúo sin pensar.				
59	Sé cuándo la gente gente está molesta aun cuando no me dicen nada.				
60	Me gusta la forma como me veo.				

## CODIFICACIÓN VARIABLE INTELIGENCIA EMOCIONAL

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

DIMENSIÓN	ÍTEMS
1. Componente intrapersonal	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16.
2. Componente interpersonal	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30.
3. Componente adaptabilidad	31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40.
4. Componente manejo del estrés	41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52.
5. Componente estado de ánimo general	53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60.

CATEGORÍA	CATEGORÍA POR INSTRUMENTO
Deficiente	60 -105
Regular	106 - 151
Bueno	152 - 197
Muy bueno	198 - 240

Categoría	Categoría Dimensión 1	Categoría Dimensión 2	Categoría Dimensión 3	Categoría Dimensión 4	Categoría Dimensión 5
Deficiente	16 - 28	14 - 24	10 - 17	12 - 21	8 - 16
Regular	29 - 40	25 - 35	18 - 25	22- 30	17 - 24
Bueno	41 - 52	36 - 46	26 - 33	31 - 39	25 - 32
Muy bueno	53 - 64	47 - 56	34 - 40	40 - 48	33 - 40

Dimensiones	Peso %	Nº Ítems	Codificación máxima
1	26,7 %	16	64
2	23,3 %	14	56
3	16,7 %	10	40
4	20 %	12	48
5	13,3 %	8	32
Total	100 %	60	240

**Anexo D. Cuestionario: Clima del aula (estudiantes del V ciclo)**

Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Grado y sección: \_\_\_\_\_

Estimado estudiante:

El propósito de este cuestionario es obtener información acerca de tu percepción del ambiente en el aula. Por favor, lee cuidadosamente cada pregunta y responde honestamente. Marca con una "X" la opción que mejor refleja tu opinión. Esta información ayudará a mejorar la interacción con tus profesores en el aula y facilitará tu proceso de aprendizaje. Es importante que respondas todas las preguntas y recuerda que tus respuestas son anónimas y no tiene valor calificativo.

Nº	Ítems	Totalmente desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
<b>DIMENSIÓN 1: CONTEXTO INTERPERSONAL</b>					
1	En clase, los docentes se interesan por los asuntos personales de sus estudiantes.				
2	En clase, las relaciones personales son buenas entre profesor y estudiantes.				
3	En clase, los docentes destinan su tiempo para atender a los estudiantes, en sus actividades de aprendizaje y orientación emocional.				
4	En clase, los docentes demuestran interés por los sentimientos de los estudiantes.				
5	Una cualidad de los docentes de la institución educativa es que demuestran interés por sus estudiantes.				
6	Los docentes de mi clase se interesan por mejorar los aprendizajes.				
7	Los docentes de mi clase se interesan en conocer a sus estudiantes.				
<b>DIMENSIÓN 2: CONTEXTO REGULATIVO</b>					
8	Me siento a gusto en esta institución educativa, porque los docentes no imponen reglas estrictas que debemos cumplir.				
9	En clase, los docentes muestran paciencia y comprensión a sus estudiantes.				
10	A veces, algunos de mis compañeros de clase son sancionados por los profesores sin averiguar los motivos.				
11	En clase, hay demasiadas reglas y normas de convivencia. Ejemplo: se requiere autorización para realizar cualquier actividad.				

12	Frecuentemente, mis profesores, en clase, responsabilizan a los estudiantes por las acciones que se realizaron y las que no se realizaron.				
13	En esta institución educativa, la mayoría de los docentes creen que los estudiantes siempre mienten y los sancionan por algo leve.				
14	Los docentes esperan que cumplamos con todas las reglas y normas, en esta institución educativa.				
<b>DIMENSIÓN 3: CONTEXTO INSTRUCCIONAL</b>					
15	En clase, los docentes demuestran un admirable entusiasmo por la enseñanza-aprendizaje.				
16	En la mayoría de mis clases, estoy adquiriendo aprendizajes significativos.				
17	Los docentes planifican de manera adecuada sus actividades educativas.				
18	Los docentes demuestran interés por nuestro proceso de enseñanza-aprendizaje.				
19	Los docentes demuestran conocimiento de sus áreas curriculares y desarrollan clases útiles, interesantes y motivadoras.				
20	Algunos docentes de esta institución educativa no se preocupan por nuestro aprendizaje.				
21	Los docentes conocen plenamente los temas de sus áreas y no involucran activamente.				
<b>DIMENSIÓN 4: CONTEXTO IMAGINATIVO-CREATIVO</b>					
22	En clase, los docentes nos motivan permanentemente a cumplir con nuestras metas y objetivos de estudio.				
23	En clase, los docentes promueven constantemente la creatividad en nuestras actividades educativas.				
24	En clase, los docentes buscan, constantemente desarrollan actividades novedosas y atractivas.				
25	Los docentes nos animan para realizar actividades de aprendizaje de manera autónoma.				
26	Los docentes nos apoyan y valoran a realizar actividades de acuerdo a nuestro interés.				
27	En esta institución educativa, tengo docentes creativos e imaginativos que ayudan a utilizar distintas alternativas de solución ante distintos problemas.				
28	En clase, los docentes muy poco alientan a los estudiantes para que realicen las actividades educativas de manera diferente.				

## CODIFICACIÓN VARIABLE CLIMA DEL AULA

Totalmente en desacuerdo	1
En desacuerdo	2
De acuerdo	3
Totalmente de acuerdo	4

Dimensión	Ítems
1. Contexto interpersonal	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7.
2. Contexto regulativo	8, 9, 10, 11, 12, 13, 14.
3. Contexto instruccional	15, 16, 17, 18, 19, 20, 21.
4. Contexto imaginativo-creativo	22, 23, 24, 25, 26, 27, 28.

Categoría	Categoría por instrumento
Deficiente	28 - 49
Regular	50 - 70
Bueno	71 - 91
Muy bueno	92 - 112

Categoría	Categoría dimensión 1	Categoría dimensión 2	Categoría dimensión 3	Categoría dimensión 4
Deficiente	7 - 12	7 - 12	7 - 12	7 - 12
Regular	13 - 18	13 - 18	13 - 18	13 - 18
Bueno	19 - 23	19 - 23	19 - 23	19 - 23
Muy bueno	24 - 28	24 - 28	24 - 28	24 - 28

Dimensiones	Peso %	Nº Ítems	Codificación máxima
1	25 %	7	28
2	25 %	7	28
3	25 %	7	28
4	25 %	7	28
Total	100 %	28	112

*Anexo E. Consentimiento informado para aplicación de cuestionarios: inteligencia emocional en niños a través del inventario de Bar-On (ICE) y clima del aula (estudiantes del V ciclo)*

La presente investigación: “Relación entre inteligencia emocional y clima del aula de estudiantes del V Ciclo de una IE pública de Huamachuco (La Libertad)” que es conducida por Hernán Campos Martínez y Eriberto Benedicto García Paredes, participantes del Programa de Segunda Especialidad en Educación Primaria de la PSEEP Innova Teaching School, es parte de la sustentación de la tesis indicada, bajo el asesoramiento de la Mg. Claudia Danielle Zegarra Pérez. El objetivo de la aplicación de estos instrumentos es “Identificar la relación entre inteligencia emocional y clima del aula en V ciclo de una IE pública de Huamachuco (La Libertad)”.

Si usted autoriza a participar a su menor hijo(a), quien desarrollará los cuestionarios antes mencionados previamente coordinado con usted, las mismas que brindarán información que será sistematizada y procesada para facilitar el proceso de análisis en la investigación. El material obtenido SOLO será empleado con fines de investigación.

La participación en el desarrollo de estos cuestionarios es estrictamente voluntaria y la información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los objetivos de esta investigación que persigue la tesis. Ante cualquier duda, puede contactar a la Mg. Claudia Danielle Zegarra Pérez, docente asesora del indicado trabajo de investigación, al siguiente correo electrónico: [czegarra@its.edu.pe](mailto:czegarra@its.edu.pe).

Desde ya se le agradece su participación.

Yo, \_\_\_\_\_  
identificado(a) con DNI N° \_\_\_\_\_, autorizo voluntariamente a mi menor hijo(a) que participe desarrollando los cuestionarios Inteligencia Emocional en niños a través del inventario de Bar-On. (ICE) y Clima del aula (estudiantes del V ciclo), conducido por Hernán Campos Martínez y Eriberto Benedicto García Paredes, participantes del Programa de Segunda Especialidad en Educación Primaria de la PSEEP Innova Teaching School. Además, he sido informado(a) de que el objetivo de esta investigación es que los participantes de la segunda especialidad obtengan información sobre la inteligencia emocional y el clima en el aula de los estudiantes.

Me han indicado, también, que el estudiante desarrollará dos cuestionarios, los mismos que serán recogidos para facilitar el proceso de análisis de investigación. Entiendo que el material obtenido SOLO será empleado con fines de investigación. Los que tendrán una duración de 45 minutos cada uno y se aplicará el 16 y el 18 diciembre

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los cuestionarios una vez esta haya culminado. Para ello, puedo contactar a la Mg. Claudia Danielle Zegarra Pérez, docente encargada del curso Evaluación Formativa de la Práctica Docente, al siguiente correo electrónico: [czegarra@its.edu.pe](mailto:czegarra@its.edu.pe).

Huamachuco, 13 de diciembre de 2024

-----  
Firma del padre/madre o apoderado

-----  
Firma del tesista 1

-----  
Firma del tesista 2

Anexo F. Validación de instrumento por experto 1

**Título de la investigación: RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CLIMA DEL AULA DE ESTUDIANTES DEL V CICLO DE UNA IE PÚBLICA DE HUAMACHUCO (LA LIBERTAD)**

**I. DATOS GENERALES**

- 1.1 Apellidos y nombres del experto: Gálvez Varas, Nilda Jeannette
- 1.2 Grado académico: Magíster
- 1.3 Áreas de experiencia profesional: Educación.
- 1.4 Cargo e institución donde labora: Innova Teaching School.
- 1.5 Nombre del instrumento motivo de evaluación: Clima del aula (estudiantes del V ciclo) (Aplicado a los estudiantes)
- 1.6 Autor(es) del Instrumento: Hernán Campos Martínez y Eriberto Benedicto García Paredes

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 –20 %	Regular 21– 40 %	Bueno 41– 60 %	Muy bueno 61– 80 %	Excelente 81–100 %
1. CLARIDAD	El instrumento está elaborado en lenguaje claro y preciso.			60		
2. OBJETIVIDAD	Cada ítem expresa conductas que pueden ser observadas o están referidas a aspectos teóricos en conformidad con bases teóricas.				80	
3. ACTUALIDAD	El instrumento es adecuado al enfoque de investigación.				80	
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems reflejan la relación con las preguntas y objetivos de investigación en forma ordenada.					90
5. SUFICIENCIA	Los ítems consideran los aspectos de cantidad y calidad					90
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos del contexto interpersonal, contexto regulativo, contexto instruccional y contexto imaginativo - creativo					85
7. CONSISTENCIA	Basados en aspectos Teóricos-científicos de la Clima del aula.					90
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones (o aspectos, subcategorías y categoría) hay relación lógica científica.				80	
9. METODOLOGIA	El instrumento corresponde al diseño planteado.					90

**II. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:** es aplicable, se recomienda ajustar de acuerdo con las sugerencias brindadas en el documento.

**III. PROMEDIO DE VALORACIÓN:** 82.78%

Lima, 24 de noviembre de 2024



Firma del experto

Anexo G. Validación de instrumento por experto 2

**Título de la investigación: RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CLIMA DEL AULA DE ESTUDIANTES DEL V CICLO DE UNA IE PÚBLICA DE HUAMACHUCO (LA LIBERTAD)**

**I. DATOS GENERALES**

- 1.1 Apellidos y nombres del experto: Chacón Espejo Deily Emily
- 1.2 Grado académico: Licenciada en Psicología
- 1.3 Áreas de experiencia profesional: Psicología educativa – y clínica.
- 1.4 Cargo e institución donde labora: Especialista en convivencia escolar-UGEL-SC-La Libertad.
- 1.5 Nombre del instrumento motivo de evaluación: Clima del aula (estudiantes del V ciclo) (Aplicado a los estudiantes)
- 1.6 Autor(es) del Instrumento: Hernán Campos Martínez y Eriberto Benedicto García Paredes

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 –20 %	Regular 21– 40 %	Bueno 41– 60 %	Muy bueno 61– 80 %	Excelente 81–100 %
1. CLARIDAD	El instrumento está elaborado en lenguaje claro y preciso.				80	
2. OBJETIVIDAD	Cada ítem expresa conductas que pueden ser observadas o están referidas a aspectos teóricos en conformidad con bases teóricas.					90
3. ACTUALIDAD	El instrumento es adecuado al enfoque de investigación.				80	
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems reflejan la relación con las preguntas y objetivos de investigación en forma ordenada.					90
5. SUFICIENCIA	Los ítems consideran los aspectos de cantidad y calidad					90
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos del contexto interpersonal, contexto regulativo, contexto instruccional y contexto imaginativo - creativo					90
7. CONSISTENCIA	Basados en aspectos Teóricos-científicos de la Clima del aula.				80	
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones (o aspectos, subcategorías y categoría) hay relación lógica científica.					90
9. METODOLOGIA	El instrumento corresponde al diseño planteado.					90

**II. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:** es aplicable, se recomienda ajustar de acuerdo con las sugerencias brindadas en el documento.

**III. PROMEDIO DE VALORACIÓN:** 86.67%

Lima, 22 de enero de 2025



Firma del experto

Anexo H. Validación de instrumento por experto 3

**Título de la investigación: RELACIÓN ENTRE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y CLIMA DEL AULA DE ESTUDIANTES DEL V CICLO DE UNA IE PÚBLICA DE HUAMACHUCO (LA LIBERTAD)**

**I. DATOS GENERALES**

- 1.1 Apellidos y nombres del experto: Reyes Cevallos, Jhonny Alexis
- 1.2 Grado académico: Licenciado en Psicología
- 1.3 Áreas de experiencia profesional: Psicología educativa
- 1.4 Cargo e institución donde labora: Especialista en convivencia escolar-UGEL-SC-La Libertad.
- 1.5 Nombre del instrumento motivo de evaluación: Clima del aula (estudiantes del V ciclo) (Aplicado a los estudiantes)
- 1.6 Autor(es) del Instrumento: Hernán Campos Martínez y Eriberto Benedicto García Paredes

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0 -20 %	Regular 21- 40 %	Bueno 41- 60 %	Muy bueno 61- 80 %	Excelente 81-100 %
1. CLARIDAD	El instrumento está elaborado en lenguaje claro y preciso.				70	
2. OBJETIVIDAD	Cada ítem expresa conductas que pueden ser observadas o están referidas a aspectos teóricos en conformidad con bases teóricas.				80	
3. ACTUALIDAD	El instrumento es adecuado al enfoque de investigación.					90
4. ORGANIZACIÓN	Los ítems reflejan la relación con las preguntas y objetivos de investigación en forma ordenada.				80	
5. SUFICIENCIA	Los ítems consideran los aspectos de cantidad y calidad					85
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos del contexto interpersonal, contexto regulativo, contexto instruccional y contexto imaginativo - creativo					90
7. CONSISTENCIA	Basados en aspectos Teóricos-científicos de la Clima del aula.					90
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones (o aspectos, subcategorías y categoría) hay relación lógica científica.					85
9. METODOLOGIA	El instrumento corresponde al diseño planteado.					90

**II. OPINIÓN DE APLICABILIDAD:** es aplicable, se recomienda ajustar de acuerdo con las sugerencias brindadas en el documento.

**III. PROMEDIO DE VALORACIÓN:** 84.4%

Lima, 22 de enero de 2025

REGIÓN "LA LIBERTAD"  
UGEL ESCUELA CABRERO  
  
Jhonny Alexis Reyes Zevallos  
ESP. CONVIVENCIA ESCOLAR AGP

Firma del experto