UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI

ESCUELA DE POSGRADO

EFICACIA DEL PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL INTENSIVO (PIEI) EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI, AÑO 2022.

Tesis para optar el grado académico de

DOCTOR EN SALUD PÚBLICA

YEPSI LONG CAMPOS

Pucallpa - Perú

2025

UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI
ESCUELA DE POSGRADO

ANEXO N°4

ACTA DE SUSTENTACION DE TESIS O TRABAJO DE INVESTIGACION PARA OBTENCION DEL GRADO DEL MAESTRO O MAESTRO EN CIENCIAS

En la Sala de Grados de la Universidad Nacional de Ucayali siendo las 11.....horas, del día 25....de....ABRIL....., ante el Jurado de Tesis o trabajo de investigación constituido por:

Así mismo, el Jurado plantea a la tesis o trabajo de investigación las observaciones siguientes:

DR. WALTER ROMAN LEVEAU BARTRA.....Presidente
DR. LUIS FERNANDO CAHUA ROCA.....Secretario
DR. VICTOR MISAEL HERNANDEZ MENDOZA.....Vocal

El aspirante al **GRADO DE DOCTOR** en:

SALUD PUBLICA

Mencion: SALUD PUBLICA

Don(ña) YEPRI LONG CAMPOS.

Procedió al acto de Defensa:

a. Con la exposición de la tesis o trabajo de investigación, titulada:

" EFICACIA DEL PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL INFETIVO (PIEI) EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGIA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI, AÑO 2022"

b. Respondiendo las preguntas formuladas por los miembros del Jurado y público asistente.
Concluido el acto de defensa, cada miembro del Jurado procedió a la evaluación del aspirante a Doctor, teniendo presente los criterios siguientes:

UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI

Escuela de Posgrado

a) Presentación personal
b) Exposición: el problema a resolver, hipótesis, objetivos, resultados, conclusiones, los aportes, contribución a la ciencia y/o solución a un problema social y recomendaciones
c) Grado de convicción y sustento bibliográfico utilizados para las respuestas a las interrogantes del Jurado y público asistente
d) Dicción y dominio de escenario

Así mismo, el Jurado plantea a la Tesis o Trabajo De Investigación las observaciones siguientes: —

.....
.....
.....
.....
.....

Obteniendo en consecuencia el Doctorando la **Nota** de ..DIECIOCHO..(18.)

Equivalente a ..APROBADO.., por lo que se recomienda ..CONTINUAR SU TRAMITE...

(Aprobado o desaprobado)

Los miembros del Jurado, firman el presente **ACTA** en señal de conformidad, en Pucallpa, siendo las 12:20.. horas del ..25.. de ..ABRIL..... Del 20.25

PRESIDENTE
WALTER LEVEAU BARTRA

LUIS FERNANDO CASTRO PUCCA
SECRETARIO

VOCAL
Victor Hernandez Mendoza

ASESOR
DR. FAIDER PASTOR DIOSES

UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI

DIRECCIÓN DE PRODUCCIÓN INTELECTUAL

CONSTANCIA

ORIGINALIDAD DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Nº **V/102-2025**.

La Dirección de Producción Intelectual de la Universidad Nacional de Ucayali, hace constar por la presente, que el trabajo académico de investigación, titulado:

"**EFICACIA DEL PROGRAMA DE INTELIGENCIA EMOCIONAL INTENSIVO (PIEI) EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES DE LA ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI, AÑO 2022**"

Autor(es)	:	**LONG CAMPOS, YEPSI**
Escuela	:	**POSGRADO**
Doctorado	:	**SALUD PÚBLICA**
Asesor(a)	:	**Dr. PASTOR SEGURA JAIME ALBERTO**

Presenta un **porcentaje de similitud de 5%,** verificado en el Sistema Antiplagio COMPILATIO,

De acuerdo a los criterios de porcentaje establecidos en el artículo 9 de la DIRECTIVA DE USO DEL SISTEMA ANTIPLAGIO, el cual indica que todo trabajo de investigación no debe superar el 10%. **En tal sentido, se declara, que el presente trabajo de investigación: SI Contiene un porcentaje aceptable de similitud,** procediéndose a emitir la presente Constancia de Originalidad de Trabajo de Investigación (COTI) a solicitud del asesor.

En señal de conformidad se firma y sella el presente documento.

Fecha: 14/02/2025

Mg. JOSÉ MANUEL CÁRDENAS BERNAOLA
Director de Producción Intelectual

UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI

DIRECCIÓN DE PRODUCCIÓN INTELECTUAL

AUTORIZACIÓN DE PUBLICACIÓN

Repositorio de la Universidad Nacional de Ucayali

Yo, Yeesi Long Campos

Autor de la tesis titulada : Eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en la Inteligencia Emocional de los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali, año 2022.

Sustentada el año: 2025

Asesor(a): Dr. Jaime Alberto Pastor Segura

Escuela de Posgrado

Doctorado: Salud Pública

Autorizo la publicación:

PARCIAL [ ] TOTAL [X]

De mi trabajo de investigación en el Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Ucayali (www.repositorio.unu.edu.pe), bajo los siguientes términos:

Primero: Otorgo a la Universidad Nacional de Ucayali licencia no exclusiva para reproducir, distribuir, comunicar, transformar (únicamente mediante su traducción a otros idiomas) y poner a disposición del público en general mi tesis (incluido el resumen) a través del Repositorio Institucional de la UNU, en formato digital sin modificar su contenido, en el Perú y en el extranjero; por el tiempo y las veces que considere necesario y libre de remuneraciones.

Segundo: Declaro que la tesis es una creación de mi autoría y exclusiva titularidad, por tanto me encuentro facultado a conceder la presente autorización, garantizando que la tesis no infringe derechos de autor de terceras personas, caso contrario, me hago único(a) responsable de investigaciones y observaciones futuras, de acuerdo a lo establecido en el estatuto de la Universidad Nacional de Ucayali, la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria y el Ministerio de Educación.

En señal de conformidad firmo la presente autorización.

Fecha: 25 / 04 / 2025

Email: ylongcampos@gmail.com Firma: Ylong.

Teléfono: 968625722 DNI: 07268570

DEDICATORIA

A Enmanuel, mi amado hijo y a todos aquellos que día a día enfrentamos el desafío de transformar los retos de la vida en oportunidades de desarrollo personal; prestando atención a nuestras emociones, clarificándolas y regulándolas con sabiduría, con el propósito de construir vidas más plenas, significativas y llenas de esperanza.

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, expreso mi más profundo y genuino agradecimiento a mi asesor, mentor y maestro, el Doctor Jaime Alberto Pastor Segura. Su amplia experiencia y sabiduría no sólo han enriquecido cada etapa de este proceso investigativo, sino que, a través de su guía y constante motivación, han sido una fuente invaluable de inspiración.

De igual manera, agradezco a los distinguidos miembros del jurado, el Doctor Walter Román Leveau Bartra, el Doctor Luis Fernando Cahua Rocca y el Doctor Víctor Misael Hernández Mendoza, por sus valiosas recomendaciones que han contribuido significativamente a la mejora de este estudio.

Finalmente, extiendo mi agradecimiento a mi madre y hermana, Emelita Campos Ruiz y Yoko Long Campos, por el profundo amor que siempre me bridan, el cual crea las condiciones perfectas para seguir siempre adelante en todo cuanto me proponga.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación fue evaluar la eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en la mejora de la inteligencia emocional de los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali. Utilizando un diseño cuasiexperimental y la Escala de Inteligencia Emocional (TMMS-24), se trabajó con 58 estudiantes, divididos equitativamente en un grupo control y un grupo experimental. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico intencional, lo que permitió evaluar directamente los efectos del programa en el grupo experimental. Los resultados obtenidos a través de la prueba estadística de Wilcoxon, revelaron mejoras estadísticamente significativas en tres factores clave de la inteligencia emocional: Atención Emocional ($z = -3.317$, $p = .001$), Claridad Emocional ($z = -2.500$, $p = .012$) y Reparación Emocional ($z = -3.945$, $p = .000$). Estos hallazgos demuestran que el PIEI fue altamente efectivo en fortalecer habilidades emocionales en los estudiantes universitarios, sugiriendo la importancia de integrar la inteligencia emocional en la formación académica.

Palabras clave: Inteligencia emocional, Programa intensivo, TMMS 24, Universitarios, Cuasiexperimental, Atención Emocional, Claridad Emocional, Reparación Emocional.

ABSTRACT

The objective of this research was to evaluate the effectiveness of the Intensive Emotional Intelligence Program (PIEI) in improving the emotional intelligence of students from the Professional School of Psychology of the National University of Ucayali. Using a quasi-experimental design and the Trait Meta Mood Scale (TMMS-24), we worked with 58 students, equally divided into a control group and an experimental group. The participants were selected through intentional non-probabilistic sampling, which allowed us to directly evaluate the effects of the program on the experimental group. The results obtained through the Wilcoxon statistical test revealed statistically significant improvements in three key factors of emotional intelligence: Emotional Attention ($z = -3.317$, $p = .001$), Emotional Clarity ($z = -2.500$, $p = .012$) and Emotional Repair ($z = -3.945$, $p = .000$). These findings demonstrate that the PIEI was highly effective in strengthening emotional skills in university students, suggesting the importance of integrating emotional intelligence into academic training.

Keywords: Emotional intelligence, Intensive program, TMMS 24, University students, Quasi-experimental, Emotional attention, Emotional clarity, Emotional repair.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi avaliar a eficácia do Programa Intensivo de Inteligência Emocional (PIEI) na melhoria da inteligência emocional de alunos da Escola Profissional de Psicologia da Universidade Nacional de Ucayali. Utilizando um delineamento quase experimental e a Escala de Inteligência Emocional (TMMS-24), trabalhamos com 58 alunos, divididos igualmente em um grupo controle e um grupo experimental. Os participantes foram selecionados por meio de amostragem não probabilística intencional, o que permitiu uma avaliação direta dos efeitos do programa no grupo experimental. Os resultados obtidos através do teste estatístico de Wilcoxon revelaram melhorias estatisticamente significativas em três fatores-chave da inteligência emocional: Atenção Emocional ($z = -3,317$, $p = 0,001$), Clareza Emocional ($z = -2,500$, $p = 0,012$) e Reparo Emocional ($z = -3,945$, $p = 0,000$). Esses resultados demonstram que o PIEI foi altamente eficaz no fortalecimento de habilidades emocionais em estudantes universitários, sugerindo a importância de integrar a inteligência emocional ao treinamento acadêmico.

Palavras-chave: Inteligência emocional, Programa intensivo, TMMS 24, Estudantes universitários, Quase experimental, Atenção emocional, Clareza emocional, Reparação emocional.

INTRODUCCIÓN

Hasta hace una década, la salud mental de los estudiantes universitarios no figuraba como una prioridad en los círculos académicos y docentes. Predominaba la percepción de que superar los exigentes procesos de admisión universitarios implicaba una garantía implícita de óptimas condiciones cognitivas y emocionales en la mayoría de los ingresantes (1). Sin embargo, investigaciones recientes han evidenciado que este grupo etario enfrenta un riesgo significativo de desarrollar problemas de salud mental, derivados de una interacción compleja entre factores personales y contextuales.

Aunque las enfermedades graves son menos frecuentes en adolescentes y jóvenes, los hábitos perjudiciales adquiridos durante esta etapa pueden generar consecuencias negativas a largo plazo. Según datos de la Organización Mundial de la Salud (OMS), en 2020, más de 1,5 millones de personas de entre 10 y 24 años fallecieron por causas relacionadas con lesiones, traumatismos, violencia y conductas autolesivas (2). Además, se estima que cerca del 50 % de los trastornos mentales en adultos se originan antes de los 14 años, pero suelen pasar desapercibidos y sin el tratamiento adecuado (2).

La OMS define la salud como un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no únicamente como la ausencia de enfermedades (3). En el mismo sentido, el artículo 5° de la Ley de Salud Mental del Perú conceptualiza la salud mental como un proceso dinámico de bienestar que resulta de la interacción entre el individuo y su entorno. Este proceso incluye el desarrollo de habilidades intrapersonales e interpersonales para enfrentar adversidades de manera constructiva, enfatizando el autocuidado, la empatía y el respeto por los derechos propios y ajenos (4).

La importancia de atender la salud mental de adolescentes y jóvenes es enfatizada por la Organización Panamericana de la Salud (OPS) que subraya que la salud de este grupo etario, comprendido entre los 10 y 24 años, es esencial para el progreso social, económico y político de las Américas (5). Sin embargo, las políticas públicas suelen relegar sus necesidades, priorizando la atención de comportamientos

inadecuados antes que la prevención. Esta falta de programas preventivos incrementa los costos asociados a la atención y recuperación, generando una carga social y económica significativa (5).

En este panorama, la inteligencia emocional ha emergido como un factor clave para el bienestar psicológico. Se define como la capacidad de identificar, comprender y gestionar las emociones propias y las de los demás (6). En el entorno universitario, el desarrollo de esta habilidad es esencial no solo para enfrentar las exigencias académicas, sino también para promover una formación integral en los futuros profesionales. Sin embargo, regiones como Ucayali han carecido históricamente de programas de intervención basados en evidencia científica que respondan a las necesidades específicas de los estudiantes universitarios.

El Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) fue diseñado con el objetivo de fortalecer la inteligencia emocional de los estudiantes universitarios, focalizándose en tres componentes esenciales: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. Su propósito principal consistió en proporcionar una intervención que mejorara el manejo de las emociones, redujera el estrés y optimizara el rendimiento académico (7).

La presente investigación tuvo como objetivo evaluar la eficacia del PIEI en el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali. A través de un análisis riguroso de los tres factores clave del programa, este estudio generó evidencia empírica que respalda su efectividad en el ámbito universitario. Los hallazgos no solo contribuyeron al enriquecimiento del conocimiento académico, sino que también sentaron las bases para la formulación de políticas educativas y de salud mental orientadas a priorizar el bienestar emocional en las instituciones de educación superior.

En un contexto universitario marcado por crecientes demandas académicas y emocionales, esta investigación buscó transformar la manera en que se aborda la salud mental en el ámbito académico. La implementación de programas como el PIEI resultó

crucial para construir comunidades universitarias resilientes, empáticas y mejor preparadas para enfrentar los retos del siglo XXI. Además de fortalecer el bienestar emocional de los estudiantes, esta intervención promovió la formación de profesionales íntegros, equilibrados y capaces de desempeñarse eficazmente en sus respectivas áreas.

Por último, esta investigación se estructuró en cinco capítulos. El Capítulo I, denominado El problema de la investigación, expuso la formulación del problema, los objetivos y las hipótesis. El Capítulo II, Marco teórico, presentó antecedentes relevantes y las bases teóricas de las variables estudiadas. El Capítulo III, Marco metodológico, describió el diseño de la investigación, la caracterización de la muestra, los instrumentos de recolección de datos y las técnicas empleadas para el análisis de los resultados. El Capítulo IV detalló los hallazgos obtenidos, mientras que el Capítulo V discutió estos hallazgos en relación con los objetivos planteados. Las conclusiones sintetizaron los principales aportes de la investigación, seguidas de sugerencias para futuros estudios, referencias bibliográficas y anexos que facilitaron una revisión más exhaustiva del tema.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA vi
AGRADECIMIENTO vii
RESUMEN viii
ABSTRACT ix
RESUMO x
INTRODUCCIÓN xi
ÍNDICE GENERAL xiv
ÍNDICE DE TABLAS xvi
ÍNDICE DE FIGURAS xviii
CAPÍTULO I 19
EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN 19
1.1. Descripción del problema 19
1.2. Formulación del problema 21
1.2.1. Problema general 21
1.2.2. Problemas específicos 21
1.3. Formulación de objetivos 22
1.3.1. Objetivo general 22
1.3.2. Objetivos específicos 22
1.4. Hipótesis y/o sistema de hipótesis 22
1.4.1. Hipótesis general 22
1.4.2. Hipótesis específicas 23
1.5. Variables 24
1.6. Justificación e importancia 27
1.7. Viabilidad 28
1.8. Limitaciones 29
CAPÍTULO II 30
MARCO TEÓRICO 30
2.1. Antecedentes de la investigación 30
2.1.1. Antecedentes internacionales 30
2.1.2. Antecedentes nacionales 41
2.1.3. Antecedentes locales 46
2.2 Bases teóricas 46
2.2.1. Inteligencia 46
2.3. Definición de términos básicos 79

2.4. Bases epistémicos 82
CAPÍTULO III 88
MARCO METODOLÓGICO 88
3.1. Tipo de investigación 88
3.2. Diseño y esquema de la investigación 88
3.3. Población y muestra 89
3.4. Instrumento de recolección de datos 91
3.5. Técnicas de recojo, procesamiento y presentación de datos 95
CAPÍTULO IV 99
RESULTADOS 99
4.1. Análisis de normalidad de las variables de estudio 99
4.2. Resultados del análisis descriptivo 102
4.3. Resultados del análisis estadísticos inferencial 110
CAPÍTULO V 119
DISCUSIÓN DE RESULTADOS 119
CONCLUSIONES 123
RECOMENDACIONES 124
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS 126
ANEXOS 142

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de las variables 25
Tabla 2. Estructura general del Programa PIEI 76
Tabla 3. Objetivos específicos del Módulo I del programa PIEI 78
Tabla 4. Objetivos específicos del Módulo II del programa PIEI 78
Tabla 5. Objetivos específicos del Módulo III del programa PIEI 79
Tabla 6. Ficha técnica de la Escala TMMS-24 Salovey y Mayer 93
Tabla 7. Prueba de normalidad para datos del grupo control (Pretest) 100
Tabla 8. Prueba de normalidad para datos del grupo experimental (Pretest) 100
Tabla 9. Prueba de normalidad para datos del grupo control (Postest) 101
Tabla 10. Prueba de normalidad para datos del grupo experimental (Postest) 102
Tabla 11. Distribución de la inteligencia emocional por grupos de estudio (Pretest) 102
Tabla 12. Distribución del factor Atención Emocional por grupos de estudio (Pretest)n 103
Tabla 13. Distribución del factor Claridad Emocional por grupos de estudio (Pretest) 104
Tabla 14. Distribución del factor Reparación Emocional por grupos de estudio (Pretest) 105
Tabla 15. Distribución de la inteligencia emocional por grupos de estudio (Postest) 105
Tabla 16. Distribución del factor Atención Emocional por grupos de estudio (Postest) 106
Tabla 17. Distribución del factor Claridad Emocional por grupos de estudio (Postest) 107
Tabla 18. Distribución del factor Reparación Emocional por grupos de estudio (Postest) 108
Tabla 19. Medidas de tendencia central de la inteligencia emocional 108
Tabla 20. Medidas de tendencia central del factor Atención Emocional 109
Tabla 21. Medidas de tendencia central del factor Claridad Emocional 109
Tabla 22. Medidas de tendencia central del factor Reparación Emocional 110
Tabla 23. Diferencias de la IE entre grupos por fases de pretest y postest 112
Tabla 24. Diferencias de la IE entre fases de estudio, según grupo 112
Tabla 25. Diferencias del factor AE entre grupos por fases de pretest y postest 114
Tabla 26. Diferencias del factor AE entre fases de estudio, según grupo 114
Tabla 27. Diferencias del factor CE entre grupos por fases de pretest y postest 115
Tabla 28. Diferencias del factor CE entre fases de estudio, según grupo 116
Tabla 29. Diferencias del factor RE entre grupos por fases de pretest y postest 117

Tabla 30. Diferencias del factor RE por grupos entre las fases de pretest y postest 118
Tabla 31. Dinámicas Módulo I Programa PIEI 145
Tabla 32. Módulo I PIEI. Dinámica 1 145
Tabla 33. Módulo I PIEI. Dinámica 2 145
Tabla 34. Módulo I PIEI. Dinámica 3 145
Tabla 35. Módulo I PIEI. Dinámica 4 146
Tabla 36. Módulo I PIEI. Dinámica 5 146
Tabla 37. Módulo I PIEI. Dinámica 6 146
Tabla 38. Módulo I PIEI. Dinámica 7 146
Tabla 39. Módulo I PIEI. Dinámica 8 147
Tabla 40. Módulo I PIEI. Dinámica 9 147
Tabla 41. Módulo I PIEI. Dinámica 10 147
Tabla 42. Módulo I PIEI. Dinámica 11 147
Tabla 43. Dinámicas Módulo II Programa PIEI 148
Tabla 44. Módulo II PIEI. Dinámica 1 148
Tabla 45. Módulo II PIEI Dinámica 2 148
Tabla 46. Módulo II PIEI Dinámica 3 148
Tabla 47. Módulo II PIEI. Dinámica 4 149
Tabla 48. Módulo II PIEI. Dinámica 5 149
Tabla 49. Módulo II PIEI. Dinámica 6 149
Tabla 50. Módulo II PIEI. Dinámica 7 149
Tabla 51. Módulo II PIEI. Dinámica 8 150
Tabla 52. Módulo II PIEI. Dinámica 9 150
Tabla 53. Módulo II PIEI. Dinámica 10 150
Tabla 54. Módulo II PIEI. Dinámica 11 150
Tabla 55. Dinámicas Módulo III Programa PIEI 151
Tabla 56. Módulo III PIEI. Dinámica 1 151
Tabla 57. Módulo III PIEI. Dinámica 2 151
Tabla 58. Módulo III PIEI. Dinámica 3 151
Tabla 59. Módulo III PIEI. Dinámica 4 152
Tabla 60. Módulo III PIEI. Dinámica 5 152
Tabla 61. Módulo III PIEI. Dinámica 6 152
Tabla 62. Módulo III PIEI. Dinámica 7 152
Tabla 63. Módulo III PIEI. Dinámica 8 153
Tabla 64. Módulo III PIEI. Dinámica 9 153
Tabla 65. Módulo III PIEI. Dinámica 10 153

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Distribución de la IE por grupos de estudio (Pretest) ..... .103
Figura 2. Distribución del factor AE por grupos de estudio (Pretest) 103
Figura 3. Distribución del factor CE por grupos de estudio (Pretest) 104
Figura 4. Distribución del factor RE por grupos de estudio (Pretest) 105
Figura 5. Distribución de la IE por grupos de estudio (Postest) 106
Figura 6. Distribución del factor AE por grupos de estudio (Postest)..... 106
Figura 7. Distribución del factor CE por grupos de estudio (Postest) 107
Figura 8. Distribución del factor RE por grupos de estudio (Postest)..... 108

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Descripción del problema

La Organización Mundial de la Salud, mediante el Plan de Acción Integral sobre Salud Mental 2013-2030, destaca que la salud mental es un componente esencial de la salud general. Esta se concibe como un estado de bienestar en el que las personas reconocen sus capacidades, afrontan los desafíos cotidianos de manera eficaz, trabajan de forma productiva y contribuyen a su comunidad (2). En el contexto peruano, la Ley de Salud Mental refuerza esta perspectiva al conceptualizar el bienestar emocional como un proceso dinámico, indispensable para afrontar adversidades, fortalecer habilidades interpersonales y fomentar el autocuidado (3).

A pesar de su relevancia, la salud mental a nivel global enfrenta una crisis alarmante, especialmente en adolescentes y jóvenes adultos. Esta crisis se caracteriza por un aumento en los trastornos emocionales que, en muchos casos, tienen su origen en la adolescencia y se intensifican durante la vida adulta. En el Perú, diversos estudios revelaron preocupantes niveles de estrés, consumo de sustancias y problemas emocionales entre estudiantes universitarios, subrayando la urgencia de implementar intervenciones eficaces para abordar esta problemática.

El ámbito universitario plantea desafíos específicos para la salud mental de los estudiantes debido a las complejidades inherentes a la educación superior. Se asumía erróneamente que el acceso a la universidad garantizaba estabilidad emocional; sin embargo, en la práctica, la transición hacia la vida universitaria está marcada por elevados niveles de estrés, ansiedad y otros problemas emocionales. Estos factores afectan tanto el desempeño académico como el bienestar integral de los estudiantes (6, 7). Además, investigaciones en el Perú han identificado altos

niveles de estrés académico, combinados con presiones financieras y sociales, que limitan su capacidad para llevar una vida equilibrada y saludable.

La capacidad para gestionar estas demandas requiere competencias socioemocionales que permitan afrontar el estrés de manera efectiva (8,9). Este problema resulta particularmente crítico para estudiantes de psicología, cuyo futuro profesional implica contacto constante con personas en situaciones de sufrimiento emocional. Esta interacción los hace más vulnerables al desgaste de la empatía, conocido como *compassion fatigue*, que se refiere al agotamiento emocional derivado de una intensa empatía hacia quienes sufren (10,11,12).

En este contexto, el literal a), del artículo 8°, de la Ley del Trabajo del psicólogo (13), establece que los profesionales en psicología tienen la responsabilidad de efectuar la promoción del desarrollo humano parar lograr mejores niveles de vida y bienestar general. Esta responsabilidad funcional exige al Estado garantizar una adecuada educación emocional de los estudiantes de ciencias de la salud, especialmente a los de psicología, como una estrategia clave para preservar la salud mental de quienes asumirán un rol esencial en la atención psicológica de la población.

En respuesta a esta problemática, la Organización Mundial de la Salud ha propuesto la implementación de programas de aprendizaje emocional como estrategia prioritaria (2). Estos programas están diseñados para desarrollar habilidades que permitan gestionar pensamientos y emociones, establecer relaciones interpersonales saludables y resolver problemas de manera constructiva. La evidencia ha demostrado que estas intervenciones mejoran significativamente la inteligencia emocional, facilitando un mejor desempeño tanto en el ámbito académico como en el profesional (14).

En el ámbito público peruano y, particularmente en la región Ucayali, la ausencia de programas específicamente diseñados y científicamente validados para el desarrollo de la inteligencia emocional en jóvenes representa una

limitación significativa en la formación integral de los futuros profesionales. Esta brecha es especialmente preocupante para los estudiantes de psicología, quienes enfrentarán desafíos emocionales inherentes a su labor, impactando no solo en su bienestar personal, sino también en la calidad del servicio que brindarán a la sociedad.

1.2 Formulación del problema

1.2.1. Problema general

- ¿Cuál es la eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en la mejora de la inteligencia emocional de los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali durante el año 2022?

1.2.2 Problemas específicos

- ¿Cuál es la eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en la mejora del factor Atención Emocional de la inteligencia emocional en los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali durante el año 2022?
- ¿Cuál es la eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en la mejora del factor Claridad Emocional de la inteligencia emocional en los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali durante el año 2022?
- ¿Cuál es la eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en la mejora del factor Reparación Emocional de la inteligencia emocional en los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali durante el año 2022?

1.3 Formulación de objetivos

1.3.1 Objetivo general

- Evaluar la eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en la mejora de la inteligencia emocional de estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali durante el año 2022.

1.3.2 Objetivos específicos

- Determinar la eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en la mejora del factor Atención Emocional de la inteligencia emocional en los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali durante el año 2022.
- Determinar la eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en la mejora del factor Claridad Emocional de la inteligencia emocional en los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali durante el año 2022.
- Determinar la eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en la mejora del factor Reparación Emocional de la inteligencia emocional en los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali durante el año 2022.

1.4 Hipótesis y/o sistema de hipótesis

1.4.1 Hipótesis general

- **Hi:** El Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) es eficaz en la mejora de la inteligencia emocional de los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali durante el año 2022.
- **H_0**: El Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) no es eficaz en la mejora de la inteligencia emocional de los estudiantes de la

Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali durante el año 2022.

1.4.2 Hipótesis específicas

- **H_1:** El Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) es eficaz en la mejora del factor Atención Emocional de la inteligencia emocional en los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali durante el año 2022.
- **H_0:** El Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) no es eficaz en la mejora del factor Atención Emocional de la inteligencia emocional en los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali durante el año 2022.
- **H_2:** El Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) es eficaz en la mejora del factor Claridad Emocional de la inteligencia emocional en los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali durante el año 2022.
- **H_0:** El Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) no es eficaz en la mejora del factor Claridad Emocional de la inteligencia emocional en los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali durante el año 2022.
- **H_3:** El Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) es eficaz en la mejora del factor Reparación Emocional de la inteligencia emocional en los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali durante el año 2022.
- **H_0:** El Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) no es eficaz en la mejora del factor Reparación Emocional de la inteligencia emocional en los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali durante el año 2022.

1.5. Variables

- **Variable independiente**

El Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) constituye la variable independiente de esta investigación, ya que se implementa como intervención deliberada con el propósito de evaluar su influencia sobre la variable dependiente.

- **Variable dependiente**

La Inteligencia emocional de los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali se establece como la variable dependiente.

Tabla 1

Operacionalización de las variables

VARIABLES	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
Variable dependiente: Inteligencia emocional de los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología	Es la capacidad para razonar sobre las emociones y hacer uso de ellas para mejorar el pensamiento. Esto incluye las habilidades para percibir emociones con precisión, para acceder y generar emociones como ayuda al pensamiento, para comprender las emociones y para regular reflexivamente las emociones de modo que promuevan un desarrollo emocional e intelectual (15).	Medición obtenida por la escala de inteligencia emocional Trait Meta Mood Scale (TMMS-24), que mide los factores: atención emocional del ítem 1 al 8; claridad emocional del ítem 9 al 16 y reparación emocional del ítem 17 al 24	Factor Atención emocional (AE)	Percepción de sus propios sentimientos Expresión adecuada de sus sentimientos	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
			Factor Claridad emocional (CE)	Comprensión de sus estados emocionales	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16
			Factor Reparación emocional (RE)	Regulación adecuada de sus estados emocionales.	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24
Variable independiente: Eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI)	Conjunto de actividades debidamente estructuradas sobre una base teórica que promueven el desarrollo de la inteligencia emocional.	Programa de carácter intensivo de 16 horas de duración; estructurado en un formato vivencial conformado por 32 actividades agrupadas en 3 módulos. El módulo I dura 4 horas y tiene 11 actividades. El módulo II dura 4 horas y tiene 11 actividades. El módulo III dura 8 horas y tiene 10 actividades.	Módulo I: Inteligencia emocional.	- Eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en el mejoramiento de la inteligencia emocional. - Ineficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en el mejoramiento de la inteligencia emocional.	1. ¿Cuál es tu afición? 2. ¿Qué conoces del mundo emocional?; 3.Las inteligencias se multiplican; 4.Y a ti, ¿qué te encanta?; 5.El termómetro Verdadero o Falso; 6. ¿Qué si puedo cambiar?; 7.El lenguaje, motor del cambio; 8.La cara, el espejo del corazón; 9.El juicio de las emociones; 10. ¿Cómo puedo perder mi equilibrio? 11. ¿Qué aprendizaje me llevo hoy/aquí/ahora?
			Módulo II: Empatía	- Eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en el	12. ¿Qué es la empatía?; 13. ¿Te apoyo?;

		mejoramiento de la inteligencia emocional. - Ineficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en el mejoramiento de la inteligencia emocional.	14.Las fases de mi empatía; 15.Marchando una silla bien caliente; 16.Un virus llamado: carga emocional; 17.Patrones emocionales ¿Cuál me sienta mejor?; 18. ¿Cómo regular mi expresión emocional?; 19.Aparece problema nuevo, también su solución; 20. ¿Cómo cambiar la resistencia al cambio?; 21. ¿Qué claves me ayudan a empatizar?; 22. ¿Qué aprendizaje me llevo hoy/aquí/ahora? 23. ¿Qué importancia tienen para mí las relaciones? 24. ¿Qué conoces de las relaciones de éxito?;
	Módulo III: Habilidades relacionales	- Eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en el mejoramiento de la inteligencia emocional. - Ineficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en el mejoramiento de la inteligencia emocional.	25.Nuestra amiga la asertividad, esa desconocida; 26.El arte de pedir; 27.El arte de no dar lo que se pide; 28.La pasarela de la comunicación y sus estilos; 29.La comunicación y sus variantes; 30. ¡Nos ha tocado la lotería!; 31.No diré adiós sin decirte algo al oído; 32. ¿Qué aprendizaje me llevo hoy/aquí/ahora?

1.6 Justificación e importancia

- **Justificación**

El presente estudio se justifica debido a la necesidad de abordar una problemática concreta en la región Ucayali: el limitado desarrollo de competencias emocionales en estudiantes universitarios, lo cual afecta negativamente su bienestar personal, social y académico. La inteligencia emocional, como constructo fundamental para la vida personal y profesional, ha sido insuficientemente explorada e implementada en contextos educativos locales, a pesar de su probada relevancia a nivel global.

Este trabajo responde a un propósito significativo: contribuir a la formación integral de los futuros psicólogos mediante un programa intensivo diseñado específicamente para mejorar las dimensiones de atención emocional, claridad emocional y regulación emocional. En un contexto donde la salud mental es una prioridad nacional, esta investigación se alinea con las políticas establecidas en la Ley N° 30947, promoviendo intervenciones que puedan replicarse en otras instituciones educativas.

Además, los beneficios de este estudio son múltiples. En el ámbito académico, genera evidencia científica novedosa sobre el impacto de las competencias emocionales en el desempeño de los estudiantes, llenando un vacío en la literatura regional. En el ámbito práctico, ofrece un modelo de intervención replicable, útil para diseñar estrategias educativas que fomenten la salud mental y el bienestar emocional en poblaciones similares.

Finalmente, este estudio pionero en la región Ucayali, evalúa un programa intensivo diseñado para mejorar las competencias emocionales en adolescentes y jóvenes universitarios. Su originalidad radica en integrar factores clave de la inteligencia emocional en un contexto previamente poco estudiado, generando datos empíricos inéditos que enriquecen el conocimiento científico regional.

- **Importancia**

Relevancia social.- Al implementar el Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI), esta investigación no solo beneficia directamente a los estudiantes al mejorar sus competencias emocionales, sino que también aporta insumos clave para el diseño de políticas públicas que promuevan la salud mental en el ámbito educativo. Su alineación con la Ley N° 30947 – Ley de Salud Mental refuerza su impacto social y su contribución al cumplimiento de las normas nacionales en este tema.

Valor teórico.- El estudio llena un vacío de conocimiento al evaluar, por primera vez en la región de Ucayali, la eficacia de un programa intensivo diseñado para desarrollar la inteligencia emocional en estudiantes universitarios. Los hallazgos generan nuevas perspectivas teóricas sobre el papel de la atención, claridad y regulación emocional como factores clave en la formación académica y profesional. Asimismo, los resultados ofrecen una base sólida para futuras investigaciones, posibilitando la ampliación del conocimiento en el campo de la inteligencia emocional y su relación con la salud mental.

Implicaciones prácticas.- Proporciona un modelo replicable para mejorar el bienestar emocional en otras instituciones y guía estrategias preventivas y rehabilitadoras, con utilidad directa para diseñar políticas públicas en salud mental.

1.7 Viabilidad

La presente investigación fue viable debido a la adecuada disponibilidad de los recursos humanos, financieros y materiales requeridos para su ejecución. Los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali representaron una población accesible, lo que permitió implementar el Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) sin dificultades. Además, se contó con el respaldo institucional de la universidad, que

proporcionó las condiciones necesarias, como espacios físicos, horarios flexibles y autorización para el uso de instrumentos de evaluación.

En cuanto a los recursos financieros, la investigación fue diseñada considerando un presupuesto realista y sostenible, lo que garantizó su cumplimiento dentro del tiempo previsto. Asimismo, el acceso a la población objetivo y la disponibilidad de los instrumentos validados, como la escala TMMS-24, facilitaron la recolección de datos de manera oportuna y efectiva.

1.8 Limitaciones

El diseño cuasiexperimental utilizado en este estudio presenta limitaciones relacionadas con la validez interna y externa de los hallazgos. Al no contar con una asignación aleatoria de los participantes y utilizar un muestreo no probabilístico intencional, existe un mayor riesgo de influencia por variables no controladas, lo que podría afectar los resultados obtenidos. Asimismo, la especificidad de la muestra, compuesta exclusivamente por estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali, restringe la generalización de los hallazgos a otros contextos educativos o poblaciones universitarias con características diferentes.

Además, se identificó una escasa disponibilidad de bibliografía nacional sobre investigaciones similares que empleen el diseño cuasiexperimental para abordar las variables estudiadas, como la inteligencia emocional y los programas de desarrollo emocional. Esta carencia dificultó la contextualización local de los hallazgos y limitó el análisis comparativo con estudios realizados en contextos nacionales. Pese a estas limitaciones, los resultados del estudio constituyen una base relevante para futuras investigaciones que busquen explorar con mayor profundidad la eficacia de programas similares en diferentes contextos y con diseños metodológicos más robustos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes de la investigación

2.1.1. Antecedentes internacionales

Rodríguez GA (16), en su tesis titulada “Eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en la inteligencia emocional y la conducta prosocial de alumnos de la Educación Secundaria Obligatoria – ESO”, obtuvo resultados que evidencian que, el programa tiene un efecto estadísticamente significativo positivo en la inteligencia emocional y sus factores: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. En relación con la atención emocional, los análisis evidenciaron una diferencia positiva estadísticamente significativa en la covariable pretest (F (1,207) = 75,76; p valor = 0,00; η_p^2 = ,27). Adicionalmente, se identificó una diferencia estadísticamente significativa favorable al grupo cuasiexperimental, aunque con un tamaño de efecto pequeño (F (1,207) = 6,53; p valor = 0,01; η_p^2 = 0,03). En cuanto a la claridad emocional, los resultados mostraron que la covariable pretest presentó una diferencia positiva estadísticamente significativa (F (1,207) = 92,02; p valor = 0,00; ηp2= ,31). Sin embargo, a pesar de que las puntuaciones del grupo experimental incrementaron, dicho aumento no alcanzó significancia estadística (F (1,207) = 0,71; p valor = ,40; ηp2 = -00). De acuerdo con Rodríguez GA (16), los hallazgos relacionados con la dimensión de reparación emocional evidenciaron una diferencia positiva estadísticamente significativa en la covariable pretest (F (1, 207) = 64,47; p valor = 0,00; ηp2 = 0,24). Además, se encontró una diferencia estadísticamente significativa a favor del grupo cuasiexperimental, con un tamaño de efecto mediano (F (1, 207) = 11,78; p valor = .00; ηp2 = 0,06).

En este contexto, el autor concluye que el Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) es eficaz para potenciar la percepción de la inteligencia emocional y promover la conducta prosocial a corto plazo, destacando que la inteligencia emocional actúa como un factor predictor de la conducta prosocial.

Eskenasy CS (17), en su tesis titulada “Eficacia de un Programa de Inteligencia Emocional para docentes de un colegio privado, por medio de comunidades de aprendizaje”, demostró que el programa de inteligencia emocional resulta efectivo para mejorar los niveles de inteligencia emocional. El resultado identificó una diferencia estadísticamente significativa (p valor ≤ 0,05) entre las puntuaciones del grupo experimental en la medición pretest y postest (M= 97,72; M= 112,08). Los resultados también revelaron diferencias estadísticamente significativas (p valor ≤ 0,05) en las dimensiones de percepción emocional (M= 94,12; M= 105,73), facilitación emocional (M= 97,44; M= 110,68), comprensión emocional (M = 103,72; M= 118,08) y manejo de emociones (M= 103,48; M= 115,88) dentro del grupo experimental, al comparar las puntuaciones obtenidas en el pretest y el postest tras la implementación del programa de inteligencia emocional.

García E (18), elaboró la tesis titulada “Formación del profesorado en educación emocional: diseño, aplicación y evaluación”, los resultados de la aplicación de los programas formativos en educación emocional en el profesorado denotaron que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias del pretest y del postest del grupo experimental, con $t = 6.91$ y con $p < 0.000$; asimismo, se encontró una correlación entre las competencias emocionales del profesorado y el aumento de la satisfacción con la vida, al haberse evidenciado una correlación de Pearson de $r = .380$ ($p < 0.000$) en el pretest y $r = .357$ ($p <$

0.000) en el postest. Por otro lado, en esta investigación también se encontró una correlación positiva estadísticamente significativa entre el engagement (compromiso) y la competencia emocional total (r = .151, con p = .006); y de manera específica también se observaron correlaciones entre engagement y cada una de las cinco competencias emocionales evaluadas: engagement y conciencia emocional (r = .182, con p = .001); engagement y regulación emocional (r = .139, con p = .011); engagement y competencia social (r = .63 con p = .25); engagement y autonomía emocional (r = .58, con p = .29) y entre engagement y competencia de vida y bienestar (r = .185, con p = .001). Finalmente, los resultados de esta investigación evidenciaron que la aplicación de un programa de educación emocional en el profesorado mejora el clima del centro de labores, al haberse encontrado diferencias estadísticamente significativas en la valoración del clima del centro entre el pretest y del postest (t = 3.01 y p < 0.003). En consecuencia, la autora de la investigación concluye que, como consecuencia de la aplicación del programa de educación emocional se ha demostrado que existe una evolución positiva en todas las competencias emocionales del grupo experimental; así como, en la valoración del clima de centro laboral (18).

Fernández ME (19), en su tesis denominada “Eficacia del Programa Educativo PIEI y su relación con la inteligencia emocional autoinformada y la autopercepción de competencias emocionales adquiridas, en estudiantes universitarios”, los resultados de esta investigación señalan que, el género no influye en los factores de la inteligencia emocional (Atención emocional x^2 =1,972 y p valor = ,373; Claridad emocional x^2 =1,248 y p valor = ,536; Reparación emocional x^2 = ,550 y p valor = ,760); asimismo refiere que la experiencia laboral no influye en los factores de la inteligencia emocional (Atención emocional x^2 =1,093 y p valor = ,579;

Claridad emocional x^2 =1,632 y p valor = ,442; Reparación emocional x^2 = ,268 y p valor = ,874). Por otro lado, la autora del estudio ha encontrado que el programa PIEI aplicado al grupo experimental del estudio, ha incrementado el nivel de atención emocional (McNemar-Bowker = 13,667 con un p valor ≤ 0,001), claridad emocional (McNemar-Bowker = 24,385 con un p valor ≤ 0,001) y reparación emocional de los estudiantes universitarios.

Férreo MA (20), en su tesis titulada “Impacto del programa PIEI en los niveles de inteligencia emocional de supervisores de equipos de trabajo y en el desempleo laboral de su equipo en un centro de llamadas”, evidenció que la implementación del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) genera diferencias estadísticamente significativas en el factor de atención emocional del grupo experimental (McNemar-Bowker = 34,041; p valor = 0,000). Además, se observaron diferencias significativas en los factores de claridad emocional (McNemar-Bowker = 45,170; p valor = 0,000) y reparación emocional (McNemar-Bowker = 30,590; p valor = 0,000). El autor del estudio también afirma que el programa PIEI ha favorecido la mejora de la empatía y sus variables asociadas, evidenciando cambios significativos en las siguientes dimensiones: adopción de perspectivas (pasando de una media M= 29,21 en pretest a una media M= 30,37 en postest; p valor = 0,000), comprensión emocional (de una media M= 30,19 en pretest a una media M= 31,11 en postest; p valor = 0,000), estrés empático (de una media M= 21,88 en pretest a una media M= 22,92 en postest; p valor = 0,000), alegría empática (de una media M= 28,76 en pretest a una media M = 29,99 en postest; p valor = 000), y empatía total (de una media M= 110,04 en pretest a una media M= 114,39 en postest; p valor = 0,000). A partir de estos resultados, el autor concluye que el programa PIEI mostró una alta efectividad en la mejora de los niveles de

los factores de la inteligencia emocional y destaca la facilidad de su replicación (20).

Jiménez D, Molero MM, Pérez MC, Arrogante O, Oropesa NF, Gázquez JJ. (21) son autores del artículo científico titulado “The Effects of a Non-Technical Skills Training Program on Emotional Intelligence and Resilience in Undergraduate Nursing Students”, los principales resultados de esta investigación evidencian que el grupo experimental presentó el incremento del nivel del factor de Claridad emocional al evidenciarse diferencias estadísticamente significativas (t = 3,10 y p valor = 0,003) entre los resultados de la media (M) en el pretest (M= 22,73) y el postest (M= 24.83); asimismo, el grupo experimental mostró el incremento del nivel del factor Reparación emocional al evidenciarse diferencias estadísticamente significativas (t= 3,59 y p valor < 0,001) entre los resultados de la media (M) en el pretest (M= 22.95) y el postest (M= 25,73); sin embargo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas (t = 1,62 y p valor = ,110) entre los resultados de la media (M) del pretest (M= 25,76) y el postest (M= 27.13) en el factor Atención emocional. Por otro lado, la investigación también evidenció que tras la aplicación del programa se observaron mejoras en el nivel de resiliencia al evidenciarse que existen diferencias estadísticamente significativas (t = 2,83 y p valor = 0,006) entre los resultados en el pretest (M= 129,01) y el postest (M= 134,08). Finalmente, Jiménez D et al. (21) en atención a los resultados evidenciados aseveran que, las puntuaciones del grupo experimental en las dimensiones de inteligencia emocional, Claridad y Reparación, aumentaron de manera estadísticamente significativa después de la participación en el programa; de modo similar ocurrió con la resiliencia de los participantes; sin embargo, en Atención emocional no se observaron diferencias estadísticamente significativas.

Suárez X y Castro N (22), desarrollaron una investigación denominada “Efectividad de un programa de estimulación de habilidades socioemocionales en estudiantes universitarios de primer año”, los resultados obtenidos evidenciaron que tras la aplicación del programa de estimulación de habilidades socioemocionales en estudiantes de psicología, el grupo experimental de mujeres incrementó sus puntajes en el factor de Atención emocional (M= 28,08 prestest y M= 29 en el postest); Búsqueda y acercamiento (M= 38,69 prestest y M= 39,61 en el postest), y en Auto revelación (M= 44,56 prestest y M= 45,35 en el postest); asimismo, se observa similares resultados en Autoeficacia académica (M= 29,78 prestest y M= 31,77 en el postest). Sin embargo, todas estas mejoras descritas carecieron de significancia estadística. De manera similar, en los estudiantes de kinesiología tras la aplicación del programa de estimulación de habilidades socioemocionales, el grupo experimental de mujeres incrementó sus puntajes en el factor de Claridad emocional (M= 24,84 prestest y M= 27,66 en el postest); y Reparación emocional (M= 27,57 prestest y M= 29,22 en el postest), sin significancia estadística. En conclusión, los resultados obtenidos de este estudio muestran que la aplicación del programa no produjo diferencias estadísticamente significativas entre las medidas de habilidades emocionales y habilidades sociales durante el pretest y el postest.

Degerli FI y Odaci H. (23), son autores del artículo científico titulado “Effect of an emotional intelligence training program developed for prospective psychological counselors on psychological counseling skill levels”, cuyos resultados evidenciaron que el programa de entrenamiento de inteligencia emocional fue efectivo para aumentar las habilidades de asesoramiento psicológico de los participantes en el grupo experimental, hubo una diferencia significativa entre los puntos del pretest (M= 207.21)

en comparación con el postest (M= 247.64), y seguimiento (M= 241.64), con F= 25.38 y p valor= .00; mientras que no se encontró diferencia estadísticamente significativa entre el postest (M= 247.64) y mediciones de seguimiento (M= 241.64). En conclusión, el grupo experimental que formó parte del programa de entrenamiento en inteligencia emocional presentó diferencias significativas entre las puntuaciones del pretest y el postest, así como en las puntuaciones del test de seguimiento. No obstante, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre las evaluaciones del postest y las mediciones de seguimiento. Con base en estos hallazgos, los investigadores concluyen que el programa de entrenamiento en inteligencia emocional resultó efectivo para fortalecer las competencias de asesoramiento psicológico en los futuros consejeros.

Kirkbir F (24), autor del artículo científico titulado “Effect of emotional intelligence education on psychological well-being and aggression of athlete students at the Karadeniz Technical University”, los principales resultados de esta investigación evidenciaron que, existe una diferencia significativa entre los atletas universitarios de los grupos experimental y de control en términos de bienestar psicológico ($F = 29.58$, $P < 0.01$) y el nivel de influencia es igual a 0/53 lo cual denota que 0/53 de las diferencias individuales en las puntuaciones posteriores a la prueba de bienestar psicológico está relacionado con la influencia de la educación de la inteligencia emocional. Asimismo, esta investigación mostró que existe una diferencia significativa entre los atletas de los grupos evaluados y controlados ($F = 40,40$, $P < 0,01$) y el nivel de influencia es 60, 53 lo cual denota que 0/53 de las diferencias individuales en las puntuaciones posteriores a la prueba de agresión está relacionado con la influencia de la educación de la inteligencia emocional. En conclusión, los autores aseveran que, los atletas del grupo experimental que recibieron educación

en inteligencia emocional durante 16 sesiones durante dos meses (el grupo de control no la recibieron) tuvieron un efecto importante en el incremento del bienestar psicológico y la disminución de la agresividad de los atletas universitarios (24).

Gilar R, Pozo T y Castejón JL (25) elaboraron el artículo científico denominado “Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países”, los resultados de esta investigación evidenciaron con el análisis ANOVA univariado, factor inter sujetos, que existe una diferencia significativa entre los estudiantes universitarios españoles del grupo experimental y control en términos de EQ-i:S total, STEU y STEM, con F = 84537.438, P < .000, η2 parcial = .998/ F = 11979.650, P < .000, η2 parcial = .984/ F = 10616.018, P < .000, η2 parcial = .982, respectivamente. Los resultados de η2 parcial superior a .96, significa que más de 96 de las diferencias individuales en las puntuaciones posteriores del EQ-i:S total, STEU y STEM están relacionadas con la influencia del programa de desarrollo de la IE. Asimismo, existe una diferencia significativa entre los estudiantes universitarios del grupo experimental y control en términos de EQ-i:S total, STEU y STEM, con F = 69974.209, P < .000, η2 parcial = .996/ F = 13361.967, P < .000, η2 parcial = .978/ F = 13720.293, P < .000, η2 parcial = .979, respectivamente. Los resultados de η2 parcial superior a .96, significa que más de 96 de las diferencias individuales en las puntuaciones posteriores del EQ-i:S total, STEU y STEM están relacionadas con la influencia del programa de desarrollo de la IE. Finalmente, existe una diferencia significativa entre los estudiantes universitarios argentinos del grupo experimental y control en términos de EQ-i:S total, STEU y STEM, con F = 28904.072, P < .000, η2 parcial = .995/ F = 7901.674, P < .000, η2 parcial = .981/ F = 8624.200, P < .000, η2 parcial = .982, respectivamente.

Los resultados de η2 parcial superior a .97, significa que más de 97 de las diferencias individuales en las puntuaciones posteriores del EQ-i:S total, STEU y STEM están relacionadas con la influencia del programa de desarrollo de la IE. En conclusión, los autores aseveran que, los estudiantes universitarios que participaron en el programa de desarrollo de la IE mejoraron sus habilidades emocionales (desde la medida del modelo de la IE total y desde la medida del modelo de capacidad de la IE en sus factores de manejo de emociones y comprensión emocional), asimismo, afirman que, el programa de desarrollo de la IE diseñado es efectivo en diferentes países y contextos culturales y útiles en su aplicación en la educación superior (25).

Barqueros S, Gómez R, Gómez M. (26), son autores del artículo científico titulado “Efectividad de un Programa de intervención en habilidades socioemocionales para el desarrollo de la empatía en alumnos de primero de enfermería de una universidad privada”, los principales resultados mostraron que el grupo experimental no presenta diferencias estadísticamente significativas (p valor > 0,05) en ninguna de las dimensiones de la empatía tras la aplicación del programa de desarrollo de la empatía, a pesar de que en las dimensiones de estrés empático y alegría empática de los varones se evidenciaron diferencias moderadas entre las medias del pretest (M= 20,68 y M= 28,03 respectivamente) y del postest (M= 23,35 y M= 31,32 respectivamente). Los autores citados en este párrafo refieren que, aunque las mejoras en las dimensiones de la empatía no fueron estadísticamente significativas, sí pudieron demostrar una tendencia a la mejora.

Nightingale S, Spiby H, Sheen K, Slade P. (27), son autores del artículo científico titulado “El impacto de la inteligencia emocional en los profesionales de la salud en el comportamiento de cuidado hacia los

pacientes en entornos clínicos y de atención a largo plazo: hallazgos de una revisión integradora", en esta investigación se analizaron veintidós estudios relativos a cómo la inteligencia emocional principalmente de enfermeras, enfermeras líderes y médicos se relaciona con el cuidado en entornos de atención médica; los resultados indicaron que la inteligencia emocional de las enfermeras estaba relacionada con el cuidado físico y emocional, pero la inteligencia emocional suele ser menos relevante para las enfermeras líderes y médicos. Los autores citados en este párrafo también refieren que los factores como la edad, la experiencia, el agotamiento y la satisfacción laboral también pueden ser aspectos por considerar para el cuidado hacia los pacientes en entornos clínicos y de atención a largo plazo.

Kozlowski D, Hutchinson M, Hurley J, Browne G. (28), son autores del artículo científico titulado "Incrementando la inteligencia emocional de las enfermeras con una intervención breve", los principales resultados de esta investigación demostraron que en una intervención de desarrollo de la inteligencia emocional breve consistente en una sesión de cuatro horas de duración dirigido a un grupo de profesionales de enfermería, sumado a posteriores sesiones de retroalimentación en inteligencia emocional de manera individual, puede mejorar el nivel de inteligencia emocional de las enfermeras del grupo experimental. El grupo experimental presentó diferencias estadísticamente significativas (p valor < 0,001) entre los resultados de la medición de la inteligencia emocional en el pretest y el postest (M= 3,77; M= 4,09; t= -4.77). Mientras que, el grupo control no presentó diferencias estadísticamente significativas (p valor > 0,05) en los resultados de la medición de la inteligencia emocional en el pretest y el postest (M=4.16; M=4.16; t = 0). Los autores sostienen que, con una única

y breve formación en inteligencia emocional, sumado a un seguimiento básico es posible incrementar la inteligencia emocional.

Torrijos P, Torrecilla EM y Rodríguez MJ (29) son autores del artículo científico titulado “Experimental evaluation of emotional development programmes for teachers in Secondary Education”, los resultados de su investigación demostraron que la aplicación del programa Pro-Emociona vinculado al desarrollo de competencias emocionales mejora dichas competencias para quienes participan en el plan de formación, aseveración confirmada en las medidas de pre y postest ($t = 6.745$, $p < 0,001$, $t = 0.95$). De manera más específica se detallan la efectividad por cada competencia emocional autopercibida: Conciencia emocional $t = 5.309$, $p <.001$, $d = 1.21$; Regulación emocional $t = 4.504$, $p < 0,001$, $d = 0.81$ 25; Competencia social $t = 3.725$, $p = .001$, $d = 0,56$; Autonomía social $t = 4,309$, $p < 0,001$, $d = 0,50$ y Vida y bienestar $t = 6.350$, $p<.001$, $t = 0,7925$. En conclusión, los autores (xx) afirman que las competencias emocionales pueden mejorar tras la aplicación de programas de formación, ayudan a los futuros profesores a seguir mejorando el clima en las escuelas al entender que sin competencias emocionales se dificulta enormemente la posibilidad de gestionar situaciones conflictivas.

Enríquez H, Ramos N, Esparza O. (30), elaboraron el artículo científico denominado “Impact of the Mindful Emotional Intelligence Program on Emotional Regulation in College Students”, sus resultados evidenciaron que, tras la aplicación del programa PINEP hubo algunas diferencias estadísticamente significativas entre el grupo control y el grupo experimental. Los resultados de la escala de regulación emocional (CERQ) muestran que, de las ocho dimensiones de la escala, tres alcanzaron un nivel de significación: la dimensión Poner en perspectiva fue la que alcanzó

la puntuación más alta obtenida en la d de Cohen con .57 (moderada/alta), seguida de Reevaluación positiva con .32 (moderada/baja), y finalmente Reenfocar la planificación con ,27 (moderada/baja). Los autores de esta investigación (26) concluyen afirmando que, los participantes mostraron cambios importantes en la forma en que regulan sus emociones luego de recibir la capacitación PINEP, afectando esta la regulación emocional, facilitando el desarrollo de estrategias cognitivas que ayuden a las personas a afrontar situaciones estresantes. Enríquez H, Ramos N, Esparza O. (26), añaden que este programa también ha mostrado efectos positivos sobre la empatía, que se relaciona con la conducta prosocial y la función inhibitoria de la agresividad, más concretamente con la capacidad de toma de perspectiva del individuo, que se relaciona con los intentos espontáneos del sujeto por adoptar la perspectiva del otro para situaciones reales de la vida cotidiana.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Chirinos C, Reyes G, Ventura J, Reyes M. (31) son autores del artículo científico denominado “Programa basado en técnicas artísticas para incrementar la inteligencia emocional en jóvenes voluntarios”, los resultados de esta investigación evidenciaron que la aplicación del programa ART-EMO no fue eficaz en el incremento estadísticamente significativo de la inteligencia emocional ($t=1.87$; $p> .05$), sin embargo, sí obtuvo un tamaño del efecto grande ($d=.8$) que, según la medida de Probabilidad de Superioridad (PS), sugiere que existe un 72% de probabilidad de que al elegir al azar el puntaje de IE de un participante del postest y compararlo con uno del pretest, este sea mayor ($PS=.72$); e incluso si se aumentase tres participantes en la muestra el impacto incrementaría ($NNT=3.43$). De manera específica, la investigación muestra que, en la dimensión Intrapersonal con $t=4.36$ y $p<$

.05; Interpersonal con t=3.28 y p< .05; Adaptabilidad con t=3.04 y p< .05; muestran un incremento estadísticamente significativo con un tamaño del efecto grande (d= 1.04, d=.90, d= 1.01); mientras que la dimensión Estado de ánimo general con t=4.39 y p< .05, la cual también presenta un incremento estadísticamente significativo y la dimensión Manejo de estrés con t=1.30 y p> .05 que no presenta un incremento estadísticamente significativa; muestra en ambos casos un tamaño de efecto moderado con d=.62 y d=.55 respectivamente. Finalmente, los autores concluyen que, aun cuando el programa ART-EMO no fue eficaz en el desarrollo de la inteligencia emocional con resultados estadísticamente significativos, sí fue eficaz en potencializar diversas dimensiones de la inteligencia emocional en los participantes.

Tarrillo R (32), elaboró la tesis denominada “Programa de coaching educativo y su efecto en la inteligencia emocional de los ingresantes en administración industrial de una institución superior tecnológica en Lima”, los principales resultados de este estudio mostraron que, existen diferencias estadísticamente significativas (p valor = 0,009) entre los resultados de la medición de la inteligencia emocional en el pretest y el postest (M= 86,25; M= 90,57; t = 3,026); asimismo, existen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados de la medición del componente interpersonal en el pretest y el postest (M= 82,87; M= 92,62; t = 4,808, p valor= 0.000) y del componente estado de ánimo general (M = 90,81; M= 100,19; t = 3,359, p valor = 0,004). Por otro lado, esta investigación ha evidenciado que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados de las mediciones del componente intrapersonal en el pretest y el postest (M = 86,94; M = 90,87; t = 1,855; p valor = 0,083), ni entre los resultados del pretest y postest del componente adaptabilidad (M = 85,31; M = 87,31; t = ,705; p valor = ,491), ni del

componente manejo de estrés (M = 90,44; M = 90,5; t = 0,026; p valor = 0,980). En consecuencia, existe un efecto positivo estadísticamente significativo del Programa de coaching educativo en el componente interpersonal y estado de ánimo general de la Inteligencia emocional; más no en los componentes intrapersonal, adaptabilidad y manejo del estrés.

Mamani OJ, Brousett MA, Ccori DN y Villasante KS. (33) son autores del artículo científico denominado “La inteligencia emocional como factor protector en adolescentes con ideación suicida”, esta investigación que buscó determinar la eficacia de un programa de intervención para desarrollar la inteligencia emocional en un grupo de adolescentes en situación de riesgo, obtuvo los siguientes resultados: en lo relativo a la ideación suicida se observó una diferencia estadísticamente significativa entre los puntajes de la prueba de ideación suicida antes de la intervención (M= 2,6,393) y después de la intervención (M= 24,393) con Z= -4,596 y p valor= 0,000. Respecto a la inteligencia emocional de las adolescentes se evidenció una diferencia estadísticamente significativa entre los puntajes obtenidos antes de la intervención (M= 82,606) y después de la intervención (M= 91,363) con una t= -9,962 y p valor= 0,000. De manera específica, en las dimensiones de la inteligencia emocional intrapersonal (t = -7,815; p valor = 0,000), manejo de estrés (t = 10,294; p valor = 0,000) y estado de ánimo general (t = 7,178; p valor = 0,000), se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los resultados de antes y después de la aplicación del programa de intervención; mientras que, en las dimensiones interpersonal t = 0,870; p valor = 0,391) y adaptabilidad (t = -0,226; p valor = 0,823), se hallaron diferencias pero no estadísticamente significativas, entre los resultados de antes y después de la aplicación del programa de intervención. Los autores concluyen aseverando que los resultados evidencian la existencia de diferencias significativas

entre los niveles de ideación suicida antes y después de la intervención; el desarrollo de las dimensiones: intrapersonal, manejo de estrés y estado de ánimo general fueron determinantes para que el programa de intervención logre mejorar la inteligencia emocional y en consecuencia disminuyan los niveles de ideación suicida en la población de riesgo (34).

Vásquez EE (34), elaboró la tesis titulada “Programa de inteligencia emocional en la actitud frente a la atención del paciente, en estudiantes de enfermería técnica, Otuzco 2017”, sus principales resultados fueron los siguientes: existen diferencias estadísticamente significativas entre los resultados de las evaluaciones de la actitud de los estudiantes frente a la atención del paciente, donde el promedio de la diferencia de los puntajes entre el pretest y postest del grupo experimental fue M = 18,433; t = 20,799; p valor = 0,000. Para la comparación entre las medianas del pretest y el postest del componente cognitivo, el componente afectivo y el componente conductual se utilizó el estadístico prueba de rangos con signo de Wilcoxon, determinándose que existen diferencias estadísticamente significativas en los tres casos con p valor = 0,000. En síntesis, esta investigación evidenció la influencia del programa de inteligencia emocional en el fortalecimiento de las actitudes de los estudiantes de enfermería técnica frente a la atención del paciente.

Musayón MM (35), elaboró la tesis titulada “Aplicación de estrategias basadas en Salovey y Mayer que favorezcan la inteligencia emocional en enfermeras del servicio de emergencia pediátrica del Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo – Chiclayo 2017”, uno de los principales resultados de esta investigación demostró que existen diferencias estadísticamente significativas (p valor = 0,003) entre los puntajes de la media del pretest y el postest de la inteligencia emocional

del grupo experimental (M= 98,43; M= 114,57; t = -4.821), confirmando el incremento en el puntaje obtenido en el post test del grupo experimental después de la aplicación de las Estrategias de Inteligencia Emocional. En base a este resultado, Musayón MM (35), refiere que, la aplicación de las estrategias de inteligencia emocional ha facilitado el desarrollo de habilidades cognitivo-afectivas y ha promovido conductas emocionalmente maduras que contribuirán al cuidado integral del paciente de Emergencia Pediátrica.

Gaspar CC (36) en la tesis titulada “Efectos del programa PRM en la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes dentro del marco prospectivo de universidad saludable”, los resultados muestran en la comparación de medias (M) entre el grupo control (M= 86,58) y el grupo experimental (M= 93,79), en el postest, que existe diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos con t = -2,058 y p valor = 0,041, lo cual evidencia que el programa de entrenamiento personal – PRM (Personal Resource Management) ha producido efectos de mejora en la inteligencia emocional general del grupo experimental tras la aplicación del programa PRM. De manera específica, en la evaluación del componente intrapersonal de la inteligencia emocional se observa que, en la comparación de medias (M) entre el grupo control (M= 89,29) y el grupo experimental (M= 96,21), en el postest, existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos con una t=-2,367 y un p valor p=0,027), lo cual denota una mejora significativa del componente intrapersonal de la inteligencia emocional del grupo experimental posterior a la aplicación del programa PRM en los estudiantes universitarios; de igual manera, se observa que, en la evaluación del componente interpersonal de la inteligencia emocional, en la comparación de medias (M) entre el grupo control (M= 87,50) y el grupo experimental (M= 94,88), en el postest,

se observan diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos con una t=-1,719 y un p valor p=0,040, lo cual denota una mejora significativa del componente interpersonal de la inteligencia emocional del grupo experimental posterior a la aplicación del programa PRM en los estudiantes universitario.

2.1.3. Antecedentes locales

En la búsqueda efectuada en los repositorios locales, no se han encontrado investigaciones relacionadas a las dos variables de este estudio.

2.2 Bases teóricas

2.2.1. Inteligencia

- **Factores biológicos y ambientales en el desarrollo de la inteligencia**

Los principales hallazgos científicos respecto al componente biológico de la Inteligencia en general.

✓ **La genética**

Los descubrimientos de los genetistas deben ser el punto de partida para cualquier estudio biológico, somos organismos vivos y todo lo que hemos logrado se ha codificado en nuestro material genético, en este sentido, existe un amplio acuerdo respecto a que los rasgos físicos, aspectos del temperamento tienen un gran componente genético; pero cuando hablamos de estilos cognitivos o de personalidad, la herencia genética se torna insuficiente para explicarlos (37).

El entorno, la crianza y las oportunidades que estas brindan, son facilitadores de condiciones positivas y negativas en el desarrollo de un individuo con un talento innato, talento que no se desarrollará como tal de por sí. Una situación que ejemplifica esta afirmación es aquella del niño con talento para el ajedrez, quien no se convertirá en un gran jugador de

ajedrez, si nunca tuvo enfrente un tablero de ajedrez; sin embargo, en un ambiente donde se juega el ajedrez y se estimule su práctica, contribuirá a que el niño proclive a adquirir la habilidad del juego con rapidez tenga la alta probabilidad de alcanzar un elevado nivel de competencia (37).

Para aclarar lo mencionado por Gardner en el párrafo anterior, Chaumette (38), cita una frase de François Jacob, Premio Nobel de Medicina, quien afirma: “Al igual que cualquier organismo vivo, el ser humano está genéticamente programado, pero está programado para aprender”; asimismo menciona lo expresado por Axel Kahn: *“*Los genes no determinan un destino”.

✓ **La plasticidad cerebral**

La plasticidad cerebral es parte de los cimientos biológicos de la inteligencia. Los hallazgos más recientes en la ciencia biológica y del cerebro, inciden en dos aspectos, la flexibilidad y la naturaleza de las capacidades intelectuales; la flexibilidad es la medida en que se pueden alterar el potencial o la capacidad intelectual de un individuo o grupo mediante diversas intervenciones, mientras que, la naturaleza de las capacidades intelectuales son aquellas proclives a ejecutar determinadas operaciones intelectuales especificables y al mismo tiempo son incapaces de efectuar operaciones intelectuales de otro tipo, ambos evidenciados desde las funciones específicas de las células por un lado y las funciones específicas de cada hemisferio cerebral por otro lado, en tanto existen otras operaciones intelectuales que sólo pueden inferirse de la observación y la experimentación (37).

La plasticidad cerebral o neuro plasticidad existe a nivel molecular, celular y a nivel de las conexiones de las células del sistema nervioso entre sí (circuitos). Uno de los desarrollos fundamentales de la plasticidad

cerebral se da a nivel de las conexiones entre las neuronas, es decir, las sinapsis. (39).

La plasticidad cerebral, es uno de los principios de organización anatómica y funcional del sistema nervioso, es la capacidad de reorganizar y modificar funciones, adaptándose a los cambios externos e internos; en este contexto, la plasticidad neuronal funcional inherente a las células cerebrales permite la reparación de circuitos corticales, integra otras áreas corticales para realizar funciones modificadas y responde a diversas afecciones (40).

Manes (39), coincide con Hernández et al. al afirmar que, siendo nuestro cerebro fundamentalmente un órgano adaptativo, la neuro plasticidad es la capacidad del sistema nervioso para modificarse o adaptarse a los cambios, este mecanismo permite a las neuronas reorganizarse al formar nuevas conexiones y ajustar sus actividades en respuesta a nuevas situaciones o a cambios en el entorno; por ello, la neuro plasticidad constituyó uno de los principales mecanismos a través de los cuales las especies fueron evolucionando a lo largo del tiempo y se adaptaron así a cambios del ambiente más allá de aquello que estaba predeterminado genéticamente.

La plasticidad cerebral, influenciada por el tiempo y las experiencias, desempeña dos funciones clave durante la Primera Infancia. La plasticidad expectante de la experiencia tiene como función preparar el cerebro para responder a estímulos básicos que son comunes y necesarios para el desarrollo humano, siempre y cuando estos se presenten en momentos específicos, conocidos como períodos críticos (41). Por otro lado, la plasticidad dependiente de la experiencia tiene como objetivo moldear y fortalecer los circuitos neuronales en función de las vivencias únicas de cada individuo, permitiendo aprendizajes más

detallados y personalizados que reflejan el contexto cultural y social del entorno, como ocurre en el caso del desarrollo de la lectura (41). A diferencia de la plasticidad expectante, la plasticidad dependiente de la experiencia no se limita a la infancia, sino que permanece activa a lo largo de toda la vida, posibilitando que las personas crezcan de manera excepcional y se adapten a diversos entornos personales, sociales y culturales.

Durante los primeros años de vida la plasticidad es mayor y va disminuyendo gradualmente con la edad, aquí radica la importancia de hacer uso de esta ventana de oportunidad para proporcionar experiencias y estímulos positivos a los niños y niñas (40).

- ✓ **Genética y ambiente**

La evidencia científica actual destaca la influencia fundamental tanto de la herencia genética como del entorno en el desarrollo cerebral de los niños y niñas durante la Primera Infancia. Desde etapas muy tempranas de la vida, los genes proporcionan un “plan inicial” para el desarrollo cerebral, pero este se ve moldeado por la interacción dinámica con el ambiente (41). Factores como el cuidado parental, la nutrición, los estímulos sensoriales y las interacciones sociales desempeñan un papel crucial en este proceso, ya que tienen la capacidad de activar o ajustar la expresión genética.

En esta etapa, la notable plasticidad del cerebro humano permite una capacidad extraordinaria para adaptarse y reorganizarse en respuesta a las experiencias vividas. Además, algunos circuitos neuronales son particularmente sensibles, lo que significa que los estímulos específicos durante este periodo tienen un impacto duradero en el desarrollo cognitivo, emocional y social del niño. Si bien esta interacción entre genes y ambiente continúa a lo largo de la vida, es en la Primera Infancia donde se

produce de esta más intensa y con mayor capacidad de transformación, subrayando la importancia de proporcionar entornos positivos, enriquecedores y seguros para maximizar el potencial del desarrollo cerebral (41).

Las diferentes regiones cerebrales están genéticamente determinadas para dedicarse a funciones específicas, pero en concreto, en la corteza cerebral esto es modulable a través de la experiencia y el aprendizaje de la vida diaria y puede modificarse principalmente en los niños y niñas de la Primera Infancia; por ello, se considera a la Primera Infancia como el período crítico de desarrollo, en la cual los circuitos de la corteza cerebral poseen gran cantidad de plasticidad (la ambliopía, el aprendizaje de una segunda lengua y la adquisición más rápida de Braille en los niños ciegos congénitos o afectados por su ceguera en etapas tempranas, son ejemplos de plasticidad cerebral) y donde la ausencia de un adecuado aporte de estímulos y experiencias tiene importantes consecuencias funcionales futuras (40). Por ello Gardner (37) afirmaba que, las experiencias son los factores que intervienen o regulan el desarrollo.

2.2.2. Emociones

Bisquerra (42) describe la emoción como una reacción compleja del organismo, marcada por una alteración o excitación que prepara al cuerpo para una respuesta organizada; las emociones surgen como reacciones ante eventos internos o externos y consisten en una serie de respuestas químicas y neuronales que guían al organismo para enfrentar una situación específica. Mayer (43) afirma que las emociones se refieren a un estado de sentimiento, que incluye respuestas fisiológicas y cogniciones, que transmite información sobre las relaciones y se citan dos ejemplos para una mejor comprensión: la felicidad es un estado de ánimo que transmite

información sobre las relaciones, porque por lo general, quien experimenta felicidad le gustaría unirse a los demás; de manera similar, quien experimenta miedo tiene por lo general la necesidad de huir de los demás.

Bisquerra (42) destaca tres componentes fundamentales que interactúan para dar forma a nuestra experiencia emocional: neurofisiológico (lo que ocurre en nuestro cuerpo), conductual (cómo respondemos o nos comportamos), cognitiva (cómo interpretamos y valoramos la situación). El componente neurofisiológico hace referencia a los procesos biológicos y fisiológicos que ocurren en el cuerpo cuando experimentamos una emoción. Implica cambios en el sistema nervioso, como el aumento de la frecuencia cardíaca, la liberación de hormonas (por ejemplo, la adrenalina) o la activación de ciertas áreas del cerebro. Estos cambios preparan al organismo para enfrentar la situación que está provocando la emoción. Por ejemplo, cuando sentimos miedo, nuestro cuerpo puede experimentar un aumento en el ritmo cardíaco o sudoración. El componente conductual se refiere a las respuestas o conductas observables que surgen como consecuencia de una emoción. Las emociones a menudo inducen a la persona a actuar de cierta manera. Por ejemplo, si sentimos ira, podemos gritar o agredir, mientras que si sentimos felicidad, podemos sonreír o reír. Estas conductas son una manera de expresar externamente lo que estamos sintiendo internamente. El componente cognitivo está relacionado con los pensamientos y la interpretación que hacemos de una situación que desencadena una emoción. Las emociones están influidas por nuestras creencias, juicios y percepciones sobre lo que ocurre. Por ejemplo, si interpretamos una situación como una amenaza, podemos sentir miedo; si la vemos como una oportunidad, podemos sentir entusiasmo. La valoración subjetiva de un evento es clave para determinar qué emoción experimentamos.

El reconocimiento de las emociones es una capacidad básica para el bienestar emocional, su práctica contribuye a un adecuado funcionamiento en la vida diaria, al extremo en que Reik asociaba la salud mental con la capacidad de reconocer una emoción a una enfermedad mental con la incapacidad de reconocerla (45).

La idea de que las emociones están relacionadas con los pensamientos se inició hace varios siglos atrás con Aristóteles en su obra El Arte de la Retórica, sin embargo, gran parte del tiempo transcurrido diversos investigadores han tratado a la emoción en contraposición de la cognición, en la actualidad las diversas teorías cognitivas de la emoción refieren que la cognición interviene en la diversidad y la riqueza de la emoción humana, donde no son las características objetivas del estímulo lo que es más determinante para la emoción, sino la valoración subjetiva del evento en relación con las metas, los objetivos de la persona y su capacidad de afrontamiento, de esta valoración depende el que emerja o no una emoción, así como el tipo de emoción (44)

Las emociones se reconocen como una de las tres clases fundamentales de operaciones mentales: motivación, emoción, cognición; la motivación es el primer miembro de la triada, las motivaciones cuando son básicas surgen en respuesta a estados corporales internos e incluyen impulsos como el hambre, la sed, la necesidad de contacto social y los deseos sexuales; la cognición, es el tercer miembro de la tríada, permite que el organismo aprenda del entorno y resuelva problemas en situaciones nuevas, esto a menudo está al servicio de satisfacer motivos o mantener emociones positivas, la cognición incluye el aprendizaje, la memoria y la resolución de problemas (46)

Las emociones representan a la segunda triada de las operaciones mentales, son las que han evolucionado a lo largo de las especies de

mamíferos para señalar y responder a los cambios en las relaciones entre el individuo y el entorno, incluido el lugar imaginado dentro de él, dado que las emociones responden a los cambios percibidos en las relaciones, por ejemplo, la ira surge en respuesta a una amenaza o injusticia percibida, el miedo surge en respuesta a un peligro percibido; por otro lado, cada emoción organiza varias respuestas conductuales básicas a la relación, por ejemplo, el miedo organiza la congelación o la huida; finalmente, las emociones son más flexibles que las motivaciones, más no tan flexibles como la cognición (46).

Muchas personas tienen dificultades para distinguir entre sus pensamientos y emociones, uno de los propósitos de la terapia cognitiva es ayudar a los pacientes a entender sus experiencias utilizando un modelo organizado, que categoriza la información en tres elementos clave: la situación que provoca la experiencia, el pensamiento automático relacionado y la reacción resultantes (que abarca emociones, comportamientos y respuestas fisiológicas) (50). Cuando las personas identifican de manera más clara y precisa sus pensamientos y emociones, lo que contribuye a una mejor regulación emocional y a una mayor comprensión de sus reacciones ante diversas situaciones.

- **Clasificación de las emociones**

Tenemos la postura clásica acerca de la existencia de emociones que se caracterizan por ser innatas, universales, de procesamiento automático y sin influencia sociocultural (47) (48); aquí se encuentran 6 emociones básicas que incluye miedo, enojo, sorpresa, alegría, tristeza y asco (49).

En atención a la existencia de ciertos patrones de reacción afectiva distintivos, generalizados y que suelen mostrar una serie de características comunes en todos los seres humanos, Chóliz (51) considera que las

emociones básicas son: alegría, tristeza, ira, sorpresa, miedo y asco, caracterizadas por una serie de reacciones fisiológicas o motoras propias, así como por la facilitación de determinadas conductas que pueden llegar a ser adaptativas.

Existe un estudio interesante que investigó la dinámica temporal de las expresiones faciales que conforman 4 emociones básicas: tristeza, alegría, asco/enojo y sorpresa/miedo, de acuerdo a las expresiones faciales en los últimos casos se comparten códigos de procesamiento y representación (unidades de acciones) a través de ciertos movimientos de músculos faciales; la sorpresa y el miedo comparten la apertura de los ojos y el arqueo de las cejas, mientras que el asco y el enojo comparten la nariz arrugada (52).

- **Funciones de las emociones**

Reeve (53), refiere que, las emociones tienen tres funciones principales:

1) Funciones adaptativas o de afrontamiento, esta función está referida a que, para cualquiera de las tareas importantes de la vida, los seres humanos han desarrollado una reacción emocional adaptativa correspondiente, esta reacción es una respuesta automática, muy rápida e históricamente exitosa hacia las tareas vitales fundamentales, así por ejemplo, para el propósito de protección, el temor energiza y dirige al cuerpo para replegarse y escapar; y para destruir algún aspecto del ambiente, esto puede ser un enemigo, un obstáculo o restricción; por otro lado el enojo prepara al cuerpo para el ataque.
2) Funciones sociales, las emociones comunican nuestros sentimientos a los demás, influyen en la interacción de las otras personas con nosotros, invitan y facilitan la interacción social y finalmente, crean, mantienen y disuelven las relaciones.

3) Funciones motivacionales, la valoración (de agrado o desagrado) de un objeto o situación promueve una tendencia motivacional de aproximación o evitación del objeto o situación generadora de emociones.

- **Teorías del proceso emocional**

✓ **Teorías de atribución cognitiva**

Las teorías de atribución cognitiva sostienen que las emociones no surgen de manera automática solo por el estímulo en sí, sino por cómo interpretamos o valoramos ese estímulo (54) (55). Cuando nos enfrentamos a un evento o estímulo (como un suceso o acción), nuestro cerebro realiza una valoración cognitiva, es decir, analiza el evento en función de nuestras creencias, experiencias previas, metas y expectativas. Según cómo percibimos y evaluamos ese evento (si lo vemos como positivo o negativo, justo o injusto, peligroso o seguro), experimentamos diferentes emociones.

✓ **Teoría de Arnold**

Arnold (54) es reconocida como una de las pioneras en desarrollar el constructor de valoración para explicar cómo surgen las emociones. En su modelo, describe un proceso que involucra tres elementos esenciales:

a) El objeto, el cual puede ser algo presente o no, real o imaginario, y es el origen de la emoción.
b) La experiencia emocional, que es la respuesta interna que genera el objeto en la persona.
c) La alteración corporal, definida como el cambio fisiológico que acompaña a la emoción.

Aunque la comunidad científica está de acuerdo en que estos tres elementos están presentes en la génesis de una emoción, existe debate sobre el orden en el que ocurren:

a) Algunos autores sostienen que la experiencia emocional ocurre primero y luego los cambios fisiológicos.
b) Otros creen que la alteración fisiológica precede a la experiencia emocional.
c) Un tercer grupo argumenta que ambos elementos suceden de manera simultánea.

Arnold considera que la experiencia emocional es anterior a la alteración física. Esto significa que primero se produce una valoración emocional del objeto, que genera la emoción, y como consecuencia de esta experiencia el cuerpo reacciona fisiológicamente.

Arnold (54) desarrolló una teoría secuencial sobre las emociones, basada en la relación entre un objeto (estímulo) y su significado para la persona; su propuesta se estructura en los siguientes pasos:

1) Percepción inicial.- La persona recibe información sensorial sobre el objeto, pero esta percepción no genera emociones por sí sola.
2) Valoración intuitiva.- La emoción surge de una evaluación inmediata y automática del objeto en términos de cómo afecta al individuo (¿es bueno o malo para mí?).
3) Atracción o rechazo.- Según la valoración, se genera una tendencia hacia la acción: atracción si el objeto es percibido como beneficioso, o rechazo si es perjudicial.
4) Juicio reflexivo.- En algunos casos, tras la valoración inicial, se realiza un análisis más consciente que puede ajustar la emoción.
5) Relación emoción-fisiología.- Las emociones provocan cambios corporales que preparan al organismo para actuar, pero estos cambios son consecuencia de la emoción, no su causa (en contraste con la teoría de James Lange). Su teoría resalta que las emociones no son

respuestas automáticas, sino el resultado de una valoración personal del estímulo en función de su impacto.

Por su parte, Chóliz (51) añade que antes de que el cuerpo reaccione, el cerebro realiza una evaluación cognitiva inicial del entorno o la situación que rodea al estímulo. Esto implica que el contexto ambiental juega un papel clave en cómo percibimos un estímulo. Por ejemplo, si una persona está en un bosque y escucha el crujir de ramas, su cerebro evalúa rápidamente si el entorno sugiere peligro (como la presencia de una animal salvaje) o si no hay amenaza aparente. Este proceso de valoración primaria del entorno es crucial porque determina la manera en que experimentamos y respondemos emocionalmente a los estímulos.

- ✓ **Teoría de Mandler**

Según la teoría de Mandler, las emociones ocurren después de la activación del sistema nervioso autónomo, especialmente la parte simpática adrenérgica. El sistema nervioso autónomo regula funciones automáticas del cuerpo, como la respiración y el ritmo cardíaco, y está compuesto por dos sistemas que trabajan en oposición: el sistema nervioso simpático, que prepara al cuerpo para reaccionar ante una amenaza; y el sistema nervioso parasimpático, que ayuda a recuperar el equilibrio. En situaciones de estrés o emoción, el sistema simpático adrenérgico se activa, preparando al cuerpo para la respuesta de lucha o huida, lo que incluye aumentar el ritmo cardíaco, acelerar la respiración y liberar adrenalina.

De acuerdo con Grzib (55) la "activación" se refiere a estos cambios fisiológicos, como el aumento del ritmo cardíaco, que no constituyen la emoción en sí misma, sino que sirven como señales informativas. Estos eventos corporales proporcionan información al cerebro sobre cómo está respondiendo el cuerpo a una situación. Aunque no son la causa directa

de la emoción, estas respuestas físicas ocurren al mismo tiempo o antes de que se sienta la emoción.

La activación tiene un impacto en cómo interpretamos cognitivamente las emociones. Es decir, el cerebro utiliza estas señales corporales (como un aumento del ritmo cardíaco) para procesar y dar significado a la emoción. Si, por ejemplo, nuestro cuerpo reacciona con rapidez, nuestra mente puede interpretar estas señales como señales de peligro o excitación, lo que nos lleva a experimentar emociones como miedo o entusiasmo.

- ✓ **Teoría de la apreciación cognitiva**

La teoría de la apreciación cognitiva establece que las emociones son el resultado de un proceso de valoración o evaluación cognitiva en el que una persona analiza una situación o estímulo en términos de su significado personal. Este análisis incluye aspectos como la relevancia del evento para las metas, necesidades y recursos del individuo, así como su capacidad para afrontarlo.

- ✓ **Teoría del estrés de Lazarus**

Lazarus sostenía que el estrés psicológico surge en el contexto de una interacción específica entre el individuo y su ambiente, donde el individuo evalúa el entorno como una fuente de amenaza o como una situación que excede sus capacidades de 59 de evaluación cognitiva se refiere al proceso mediante el cual un individuo interpreta y valora un evento o situación (57). Lazarus adoptó el concepto de evaluación cognitiva para analizar cómo los individuos procesan y responden a eventos estresantes, sus investigaciones empíricas demostraron que la interpretación cognitiva de los estímulos ambientales desempeña un papel crucial en la generación emocional, ya que las evaluaciones subjetivas de

las situaciones percibidas son determinantes en las emociones experimentadas (57).

Lazarus y Folkman (57), distinguen tres procesos fundamentales de valoración cognitiva que afectan la respuesta emocional de un individuo:

1) Evaluación primaria, proceso en el cual el individuo evalúa si un evento es irrelevante, positivo o estresante, dependiendo de cómo percibe el impacto que ese evento tendrá sobre su bienestar y metas.
2) Evaluación secundaria, proceso que no se centra en la situación en sí, sino en la percepción de los recursos de afrontamiento disponibles. El individuo valora si cuenta o no con las herramientas o estrategias necesarias para manejar la amenaza, lo que influye en cómo percibe la capacidad de afrontar la situación.
3) Reevaluación (o reapreciación), este proceso implica un ajuste de la valoración inicial a partir de nueva información del entorno, lo que puede modificar la tensión emocional experimentada. Esta reevaluación puede reducir la ansiedad o en algunos casos intensificarla, según la información adicional obtenida o las propias reacciones del individuo.

En conjunto, estos tres procesos determinan cómo una persona interpreta, valora y responde emocionalmente a las situaciones estresante, influyendo directamente en su procesamiento emocional y su capacidad de afrontamiento. La reapreciación consiste en realizar una nueva evaluación de la situación presente, tomando en cuenta los resultados obtenidos en la evaluación primaria y secundaria.

2.2.3 Definiciones de la inteligencia emocional

Según Extremera y Fernández (56), el término "inteligencia emocional" fue utilizado por primera vez en 1966 por la psicoanalista alemana Barbara Leuner, quien sugirió que la dietilamida de ácido lisérgico

(LSD) podría ser útil para ayudar a mujeres con baja inteligencia emocional a superar problemas emocionales derivados de conflictos psicológicos.

Se considera que el concepto de inteligencia emocional comenzó a tomar forma en 1985, cuando fue incorporado en la investigación doctoral de Wayne Payne titulada *Un estudio de la emoción: desarrollo de la inteligencia emocional; autointegración; relación con el miedo, el dolor y el deseo*, que abordaba el papel de las emociones en el desarrollo del ser humano, además propuso herramientas y estrategias para su desarrollo, lo que sentó las bases para investigaciones posteriores en este campo (56).

Salovey y Mayer (59) definen la inteligencia emocional como la habilidad para percibir, comprender, gestionar y regular las emociones propias y las de los demás, utilizando esta información emocional para orientar el pensamiento y la conducta de manera efectiva.

Goleman y Cherniss (60) plantean que la inteligencia emocional se refiere a la capacidad para identificar y regular las emociones tanto propias como ajenas. Según Goleman, esta habilidad se estructura en cuatro áreas fundamentales: autoconciencia, autorregulación, conciencia social y manejo de relaciones. Asimismo, identifica veinte competencias asociadas a la inteligencia emocional, seis de ellas enfocadas en el reconocimiento de las emociones propias y las de los demás y catorce relacionadas con la regulación emocional personal y el manejo efectivo de las interacciones interpersonales.

Finalmente, Bar On (61) argumenta que poseer inteligencia emocional implica la capacidad de comprenderse a uno mismo y comunicarse de manera eficiente, establecer relaciones positivas con los demás y manejar de forma adecuada las exigencias, retos y tensiones que surgen en la vida cotidiana.

- **Modelos teóricos de la inteligencia emocional**

La inteligencia, en su sentido más amplio, abarca un conjunto diverso de capacidades. Sin embargo, los modelos de inteligencia representan estructuras más delimitadas dentro de este ámbito, diseñadas para explicar las conexiones entre las distintas habilidades cognitivas o las razones subyacentes que las originan (59). Por otra parte, los modelos teóricos de la inteligencia emocional buscan conceptualizar y estructurar las habilidades emocionales en el marco de la psicología. Estas teorías no sólo permiten explicar el papel que desempeñan las emociones en los procesos cognitivos y conductuales, sino que también destacan su relevancia en el bienestar psicológico, el desarrollo social y el logro de metas personales y profesionales.

- **Modelo de rasgo de la inteligencia emocional**

Petrides K, Frederickson N, Furnham A. (62) refiere que, en este modelo, la inteligencia emocional se concibe más como una serie de características estables que influyen en cómo las personas se enfrentan y reaccionan ante situaciones emocionales y sociales en su vida diaria. La inteligencia emocional es considerada como un rasgo de personalidad situado en los niveles inferiores de la jerarquía de la personalidad (63).

El modelo de rasgo de la inteligencia emocional la concibe como una autoeficacia emocional, caracterizada por un conjunto de actitudes y autopercepciones relacionadas con la capacidad de reconocer, procesar y utilizar la información emocional. Se considera un rasgo estable que influye en cómo una persona experimenta, expresa y comprende sus emociones.

La evaluación de la inteligencia emocional en este modelo se lleva a cabo mediante autoinformes, como el Cuestionario de Inteligencia Emocional Rasgo (Trait Emotional Intelligence Questionnaire – TEIQue),

de KV Petrides, que consta de 153 ítems, los cuales se califican en una escala de 7 puntos, que van desde 1 (muy en desacuerdo) hasta 7 (muy de acuerdo). Estos ítems evalúan 15 rasgos, de los cuales 13 se agrupan en cuatro factores: Bienestar (que incluye optimismo del rasgo, felicidad y autoestima), Autocontrol (que abarca la regulación de las emociones, baja impulsividad y manejo del estrés), Emocionalidad (que evalúa empatía del rasgo, percepción emocional, expresión emocional y relaciones), y Sociabilidad (que aborda el manejo de la emoción, asertividad y conciencia social). Los dos rasgos restantes, adaptabilidad y automotivación, contribuyen directamente al rasgo global de la inteligencia emocional.

- **Modelo de habilidades de la inteligencia emocional**

El Modelo de Mayer y Salovey, es el que mejor representa el modelo basado en las habilidades de la inteligencia emocional. El Modelo de habilidades de la inteligencia emocional según Trujillo y Rivas (64), conceptualiza la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades interrelacionadas que facilitan la adaptación emocional de las personas. Este modelo evalúa la capacidad para manejar las emociones de manera efectiva, dividiendo las habilidades emocionales en tres áreas clave:

a) Evaluación y expresión de emociones.- Se refiere a la capacidad para identificar, reconocer y expresar las emociones de manera precisa tanto en uno mismo como en los demás. Este primer paso es fundamental, ya que la habilidad para percibir las emociones correctamente es la base para una regulación emocional adecuada.

b) Regulación de emociones.- Incluye la habilidad para manejar las propias emociones de manera que sean útiles, adaptativas y proporcionales a las circunstancias. La regulación emocional es esencial para evitar respuestas emocionales excesivas o inapropiadas y para manejar el estrés o la frustración de manera efectiva.

c) Utilización de las emociones de forma adaptativa.- Implica la habilidad para aprovechar las emociones, ya sean propias o ajenas, para facilitar el pensamiento y la toma de decisiones, promoviendo así el bienestar y el logro de objetivos. Las emociones, cuando se gestionan de manera efectiva, pueden servir como fuentes valiosas de información que guían la conducta y las decisiones de manera adaptativa.

El Trait Meta-Mood Scale (TMMS) es un instrumento que se utiliza para medir la inteligencia emocional bajo el modelo de habilidades propuesto por Mayer, Salovey y Caruso. Este instrumento está diseñado para evaluar el metaconocimiento de los estados emocionales, es decir, la capacidad de una persona para reconocer, reflexionar y regular sus propias emociones. El TMMS se compone de 48 ítems, que permiten examinar cómo un individuo evalúa y procesa sus emociones en términos de atención, claridad y reparación emocional. En este contexto, la atención se refiere a la capacidad para prestar atención a las emociones propias, la claridad emocional hace referencia a la habilidad para comprender y etiquetar las emociones de manera precisa y la reparación emocional se refiere a la capacidad para gestionar y regular las emociones negativas.

Este modelo fue posteriormente adaptado y refinado por Mayer, Salovey y Caruso en 1997, quienes presentaron una jerarquía de habilidades emocionales, comenzando desde los procesos más simples hasta los más complejos. En su versión mejorada clasificaron las habilidades en cuatro ramas:

1) Percepción emocional.- Es la capacidad para reconocer las emociones en uno mismo y en los demás.
2) Facilitación emocional del pensamiento.- Consiste en utilizar las emociones para facilitar el pensamiento, la toma de decisiones y la resolución de problemas.

3) Comprensión emocional.- La capacidad para comprender y analizar las emociones, identificando sus causas y consecuencias.
4) Manejo de las emociones.- La habilidad para regular y gestionar las emociones propias y ajenas de manera efectiva. Al respecto, Bisquerra (65), subraya la importancia de no confundir conceptos relacionados, como regulación, control y manejo de las emociones, con la represión. Bisquerra (65) enfatiza que aspectos como la tolerancia a la frustración, la gestión de la ira, la capacidad de retrasar la gratificación, las habilidades de afrontamiento ante situaciones de riesgo (como el consumo de drogas o la violencia) y el desarrollo de la empatía, son elementos esenciales que contribuyen significativamente a la autorregulación emocional.

El Modelo de habilidades de la inteligencia emocional es uno de los modelos más influyentes dentro de la investigación de la inteligencia emocional, dado que, reconoce que las emociones juegan un papel crucial en la adaptación exitosa al entorno y en la toma de decisiones.

Si bien las Teorías de Atribución Cognitiva y las Teorías de Atribución Cognitiva destacan la importancia de la evaluación cognitiva de los eventos emocionales, el Modelo de habilidades de la inteligencia emocional, depende de la capacidad de reconocer, evaluar y regular las emociones de manera activa a través de procesos cognitivos, lo cual se alinea con el proceso de evaluación primaria y secundaria en la Teoría de Apreciación Cognitiva. El Modelo de habilidades de la inteligencia emocional, no sólo trata de cómo interpretamos los eventos, sino también de cómo procesamos, gestionamos y utilizamos nuestras emociones de manera constructiva, lo cual está más en línea con los aspectos evaluativos y reguladores de la Teoría de la Apreciación Cognitiva.

- **El modelo mixto de la inteligencia emocional**

Es descrito por Mayer et al. (63), como una representación integrada de competencias sociales y emocionales interconectadas, habilidades y factores que influyen en la efectividad con la que comprendemos y expresamos nuestras propias emociones, entendemos a los demás y nos relacionamos con ellos, así como en nuestra capacidad para enfrentar las demandas cotidianas. Dentro de este enfoque, los modelos propuestos por Bar-On y Goleman son considerados los más representativos, ya que combinan aspectos emocionales y sociales en un solo marco, enfatizando la importancia de estas competencias para el bienestar y la adaptación en diversos contextos sociales y personales.

✓ **Modelo de inteligencia emocional de Bar-On.**

El modelo de inteligencia emocional de Bar-On (61) muestra que la inteligencia emocional cuenta con cinco componentes clave, los cuales engloban las competencias, habilidades y factores facilitadores emocionales y sociales. Estos cinco componentes se detallan como sigue:

1) La capacidad de reconocer, comprender y expresar emociones y sentimientos, lo que implica no solo la conciencia emocional, sino también la habilidad para articularlas de manera efectiva en contextos sociales y personales.
2) La capacidad de entender cómo se sienten los demás y establecer relaciones con ellos, lo que se refiere a la empatía, una competencia que facilita la conexión interpersonal y la adaptación social, fundamental para las relaciones de apoyo mutuo.
3) La capacidad de gestionar y controlar las emociones, un aspecto central que abarca el autocontrol emocional, esencial para mantener la calma en situaciones de estrés y para evitar reacciones impulsivas o destructivas.

4) La capacidad de gestionar el cambio, adaptarse y resolver problemas personales e interpersonales, que destaca la importancia de la flexibilidad psicológica, la resiliencia y las habilidades de resolución de conflictos, esenciales en el entorno social y laboral actual.
5) La capacidad de generar afecto positivo y ser automotivado, que resalta la importancia de la motivación intrínseca y la habilidad para cultivar estados emocionales positivos promoviendo un bienestar general y una orientación hacia el logro de objetivos.

Cada uno de estos componentes comprende una serie de competencias, habilidades y facilitadores que se interrelacionan y refuerzan mutuamente. Los estudios realizados en psicología positiva y educación emocional han corroborado que estas competencias clave están asociadas con un mayor bienestar psicológico, un mejor desempeño académico y profesional, así como una mayor capacidad de adaptación a cambios y desafíos, lo que resalta la importancia de promoverlas desde temprana edad.

De acuerdo con el modelo mixto de la Inteligencia Emocional, Bar-On (61) desarrolló el Inventario del Cociente Emocional (I-CE), un instrumento compuesto por 133 ítems formulados en forma de oraciones breves. El diseño de este inventario permite calcular un puntaje total de cociente emocional (EQ) y asignar puntajes en cinco escalas principales, las cuales incluyen 15 subescalas específicas. Las escalas que componen el Inventario del Cociente Emocional (I-CE) son los siguientes:

1) Escala Intrapersonal.- Abarca la autoestima, autoconocimiento emocional, asertividad, independencia y autoactualización.
2) Escala Interpersonal.- Evalúa la empatía, responsabilidad social y las habilidades para establecer relaciones interpersonales saludables.

3) Escala de Gestión del estrés.- Comprende la tolerancia al estrés y la capacidad para controlar los impulsos, esenciales para manejar situaciones de alta presión.
4) Escala de Adaptabilidad.- Incluye la capacidad para hacer frente a la realidad, la flexibilidad ante cambios y la resolución de problemas en contextos personales y sociales.
5) Escala de Estado de ánimo general.- Mide el optimismo y la felicidad, dos aspectos clave para el bienestar emocional.

Cada una de estas escalas contribuyen al puntaje general de la inteligencia emocional, el cual ofrece una visión integral de las competencias emocionales de un individuo.

✓ **Modelo de Inteligencia emocional de Goleman**.

De acuerdo con Goleman (66) la inteligencia emocional juega un papel fundamental en determinar nuestra capacidad para adquirir habilidades prácticas que se fundamentan en cinco componentes esenciales: autoconocimiento, motivación, autorregulación, empatía y habilidades sociales. Goleman argumenta que la aptitud emocional es el factor que define cómo somos capaces de aplicar este potencial en habilidades concretas, particularmente en el ámbito laboral. Es decir, mientras más desarrolladas estén estas capacidades emocionales, mayor será la proporción de potencial que logramos convertir en facultades efectivas para desempeñarnos exitosamente en nuestras responsabilidades y relaciones profesionales.

En este sentido, una aptitud emocional es una capacidad adquirida que, fundamentada en la inteligencia emocional, conduce a un rendimiento excepcional en el ámbito laboral (66). De acuerdo con Extremera et al. (67), Goleman desarrolla una teoría centrada en el desempeño, basada en un modelo de inteligencia emocional que tiene como objetivo prever la

efectividad y el rendimiento individual en contextos laborales y empresariales.

Goleman desarrolló un Inventario para medir la inteligencia emocional, conocido como el Emotional Competence Inventory (ECI). Según Extremera et al. (67), este modelo se fundamenta en un conjunto de competencias emocionales identificadas a través de investigaciones realizadas por Goleman y otros expertos en diversas empresas, donde se observó el desempeño de trabajadores destacados. El modelo original del ECI, creado en 1998, consistía en 25 competencias organizadas en 5 dimensiones de inteligencia emocional. Sin embargo, con el tiempo, el modelo fue modificado y reducido a 20 competencias, las cuales se agruparon en 4 dimensiones.

Estas cuatro dimensiones evaluadas por el Emotional Competence Inventory (ECI) son descritas por Extremera et al. (67) de la siguiente manera:

1) Autoconciencia, que abarca la conciencia emocional, una adecuada valoración personal y la autoconfianza.
2) Automanejo, que mide aspectos como el autocontrol, la fidelidad, la coherencia, la adaptabilidad, la orientación hacia los logros y la iniciativa.
3) Conciencia social, que incluye competencias como la empatía, la orientación al cliente y la comprensión organizacional.
4) Manejo de las relaciones, que evalúa habilidades como el desarrollo de los demás, el liderazgo, la influencia, la comunicación, la gestión de conflictos, el impulso del cambio, el establecimiento de relaciones, el trabajo en equipo y la colaboración.

El Modelo mixto de la inteligencia emocional se explica mejor con la Teoría de Apreciación Cognitiva que con la Teoría de Atribución

Cognitiva. Esto se debe a que el modelo mixto no solo considera cómo las personas interpretan las emociones y su relevancia para los objetivos personales, sino también cómo evalúan y regulan dichas emociones para mejorar su bienestar, sus relaciones y su desempeño en diversas situaciones. Esta alineación es evidente en los componentes destacados en los modelos de Bar-On y Goleman, como la empatía, la regulación emocional y las habilidades sociales, que reflejan la capacidad de evaluar y gestionar las emociones desde una perspectiva adaptativa y orientada al bienestar personal y social.

- **Teoría de las inteligencia múltiples**

Gardner (37) refiere que existen evidencias respecto a la existencia de varias competencias intelectuales humanas relativamente autónomas, a las que denomina inteligencias múltiples y que los individuos y culturas las pueden amoldar y combinar en una multiplicidad de maneras adaptativas.

Una competencia intelectual humana o inteligencia, es tal cuando, domina un conjunto de habilidades para la solución de problemas, crear un producto efectivo, dominar la potencia para encontrar o crear problemas, estableciendo con ello las bases para la adquisición de un nuevo conocimiento (37).

La teoría de las inteligencias múltiples contiene criterios para considerar a un tipo de inteligencia como tal, que van desde demostrar niveles particularmente altos o bajos de una capacidad particular en contraste con otras capacidades, poseer una estructura neuronal distinta; estar respaldado por evidencia de pruebas psicométricas de inteligencia, entre otros criterios (37).

Según Gardner, se reconocen nueve tipos diferentes de inteligencia, cada una vinculada a capacidades particulares para procesar

información y abordar diferentes desafíos de manera efectiva. Estas inteligencias, descritas por Davis K, Christodoulou J, Seider S, Gardner H. (68), se detallan a continuación:

1) Inteligencia lingüística.- Es la habilidad para analizar y crear productos escritos, como discursos y libros, que implican el uso y comprensión del lenguaje.
2) Inteligencia lógico-matemática.- Se refiere a la capacidad para desarrollar ecuaciones, realizar cálculos y resolver problemas abstractos, demostrando aptitudes en el razonamiento lógico y la matemática.
3) Inteligencia espacial.- Habilidad para reconocer y manipular imágenes espaciales a gran escala y en detalles finos, útil en actividades que requieren visualizar y organizar elementos en el espacio.
4) Inteligencia musical.- Implica la capacidad para producir, recordar y dar sentido a patrones sonoros, como melodías, ritmos y tonos.
5) Inteligencia naturalista.- Es la habilidad para identificar y diferenciar entre tipos de plantas, animales y fenómenos naturales, observando y clasificando el mundo natural.
6) Inteligencia kinestésica.- Se refiere a la habilidad de usar el cuerpo de manera eficiente para crear productos o resolver problemas, como ocurre en actividades deportivas y artísticas.
7) Inteligencia interpersonal.- Se orienta hacia el entendimiento de las emociones, conductas y motivaciones de otras personas. Se fortalece en la capacidad de identificar y diferenciar los estados de ánimo, temperamentos, intenciones y emociones ajenas. Este conocimiento permite influir en los demás y, a su vez, anticipar las posibles consecuencias de situaciones similares en la propia vida (37).

8) Inteligencia intrapersonal.- Gardner describió la inteligencia intrapersonal como la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones y conductas, utilizando este conocimiento para el autoconocimiento, la toma de decisiones y el comportamiento positivo, conceptos que luego influirían en la teoría de la inteligencia emocional de Goleman (37).

Finalmente, la novena inteligencia conocida como inteligencia existencial o espiritual, se refiere a la habilidad del ser humano para reflexionar sobre cuestiones profundas y trascendentes relacionadas con su existencia. Esta capacidad abarca la exploración de aspectos fundamentales de la condición humana, como el propósito de la vida, el significado de la muerte y la relación entre el mundo físico y el psicológico. Es una inteligencia que permite al individuo plantearse preguntas filosóficas y buscar respuestas que trascienden lo material, conectando su experiencia personal con un sentido más amplio del universo y su lugar en él.

A diferencia de los demás tipos de inteligencia, las sanciones sociales y culturales ante un desempeño patológico de la inteligencia intrapersonal e interpersonal son más severas (37). La mayoría de las personas buscan lograr un adecuado desempeño en estos ámbitos para mejorar su bienestar personal y las relaciones con su entorno. Durante el desarrollo humano, los factores interpersonal e intrapersonal están profundamente interconectados y se influyen mutuamente en todas las sociedades y culturas.

2.2.4. Desarrollo de la inteligencia emocional

El fortalecimiento de la inteligencia emocional puede alcanzarse de manera efectiva a través de la educación emocional. Según Rafael Bisquerra (42) la educación emocional es un proceso continuo y

permanente cuyo propósito fundamental es potenciar el desarrollo emocional, complementando de manera esencial el desarrollo cognitivo. Ambos aspectos son considerados claves para la formación de una personalidad integral.

La educación emocional es un proceso que implica la adquisición y el perfeccionamiento de conocimientos y habilidades relacionadas con las emociones, lo que permite a los individuos enfrentar de manera más efectiva los desafíos cotidianos que la vida les presenta. La finalidad última de este proceso es mejorar tanto el bienestar personal como el bienestar social, lo que implica una mejor adaptación en los distintos contextos de interacción social y personal.

La educación emocional tiene un valor fundamentalmente preventivo. A grandes rasgos podemos destacar que en la sociedad actual se pone de manifiesto su necesidad dado que el analfabetismo emocional puede ser la causa de conflictividad, violencia, problemas de salud, estrés, consumo de substancias tóxicas, etc.; estos pueden considerarse casos extremos, pero generalmente tienen su origen en situaciones más cotidianas como enfrentarse a la necesidad de tomar decisiones sobre el futuro, superar los fracasos, situaciones frustrantes, conflictos en las interacciones personales, organización del tiempo personal, mantener la serenidad delante del bombardeo de malas noticias que nos llegan, entre otros (69).

Contrario a la creencia popular de que nacemos con una cantidad fija de neuronas que disminuyen con el tiempo, la neurociencia ha demostrado que el cerebro tiene una capacidad continua de generar nuevas células a través de un proceso llamado neurogénesis (58). Este proceso permite que diariamente el cerebro produzca células madre que se dividen y se adaptan según las necesidades, a menudo relacionadas

con el aprendizaje. Estas células generan nuevas conexiones neuronales y forman circuitos a lo largo de los meses, lo que refuerza la capacidad de aprendizaje y adaptación. La neuroplasticidad, la habilidad del cerebro para reestructurase basándose en nuestras experiencias, explica por qué podemos aprender nuevas habilidades o modificar hábitos. Por ejemplo, si alguien desea mejorar su atención hacia los demás, esto requerirá construir nuevos circuitos neuronales mediante práctica repetida. Sin embargo, superar hábitos negativos implica un desafío, ya que los circuitos ya establecidos por años de repetición son más resistentes al cambio.

El entrenamiento emocional es similar al aprendizaje de cualquier otra habilidad: la repetición y la práctica consolidan patrones de respuesta útiles, que son esenciales para enfrentar los desafíos de la vida diaria de manera equilibrada y constructiva. Es fundamental trabajar de manera práctica y enfocarse en cambiar conductas específicas. Por ejemplo, alguien que tiene el hábito de atender varias tareas a la vez podría adoptar un plan en el que, ante situaciones concretas, decida prestar atención plena a las personas con las que interactúa. Este cambio implica formar nuevos hábitos mediante la práctica consciente y repetida, lo que eventualmente fortalecerá los circuitos neuronales asociados al nuevo comportamiento, hasta que se convierta en automático. La repetición es clave para consolidad un nuevo hábito, y se estima que pueden ser necesarios entre tres y seis meses de práctica constante para superar un hábito anterior. La motivación como motor del cambio que conecte las metas con las aspiraciones personales ayuda a mantener el enfoque y la energía necesarios para cambiar hábitos.

Existe un vínculo entre la neurociencia y el desarrollo de la inteligencia emocional, el cerebro puede cambiar y adaptarse a través de procesos como la neuroplasticidad y la neurogénesis (58). Esto significa

que nuestras capacidades emocionales no son estáticas, podemos trabajar en ellas y mejorar con esfuerzo y práctica.

- **Competencias emocionales**

Para Bisquerra y Pérez (70), las competencias emocionales son un conjunto integral de conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes que una persona necesita para reconocer, expresar y gestionar adecuadamente sus emociones. Estas competencias son esenciales para el desarrollo de una ciudadanía activa y responsable, ya que permiten a los individuos interactuar de manera más eficaz en diversos contextos sociales, personales y laborales.

El dominio de las competencias emocionales mejora la capacidad de adaptación al entorno, lo que resulta en un afrontamiento más adecuado de los retos y adversidades de la vida, aumentando así las probabilidades de éxito. Cuando una persona posee habilidades emocionales bien desarrolladas, tiene más facilidad para manejar el estrés, tomar decisiones informadas y establecer relaciones interpersonales saludables.

Además, las competencias emocionales tienen un impacto directo en diversos ámbitos. Por ejemplo, favorecen los procesos de aprendizaje, puesto que gestionar las emociones facilita la concentración y la resolución de problemas. En el ámbito social, promueven relaciones interpersonales más saludables, al permitir una comunicación más clara y empática. También son clave en la solución de problemas, dado que permiten manejar las emociones que pueden interferir en el razonamiento y la toma de decisiones. Finalmente, estas competencias son fundamentales para la estabilidad y el éxito en el entorno laboral, contribuyendo a la adaptación al trabajo, la gestión de conflictos y el control emocional en situaciones de presión.

- **Habilidades emocionales**

La Real Academia de la Lengua Española define a la habilidad como la capacidad y disposición para algo. En esa misma línea, la habilidad emocional es la capacidad para reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas. La habilidad emocional implica tener la disposición, esto es la voluntad o predisposición interna para poner en práctica dicha capacidad. Por ejemplo, no basta con saber cómo manejar una emoción, sino que también es importante estar dispuesto a utilizar ese conocimiento en diversas situaciones de la vida cotidiana, lo cual implica un esfuerzo consciente y voluntario.

La inteligencia emocional implica la puesta en práctica de una serie de habilidades emocionales básicas relacionadas con la percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional tanto de modo intrapersonal, referido a nuestro mundo emocional, como interpersonal, relacionado con el uso de estas habilidades para el manejo exitoso de situaciones interpersonales (56).

2.2.5. Programa de inteligencia emocional intensivo – PIEI

- **Programa de Inteligencia Emocional Intensiva (PIEI)**

Un programa de desarrollo de la inteligencia emocional es un conjunto de actividades estructuradas y planificadas sistemáticamente, fundamentadas en teorías psicológicas, cuyo propósito es desarrollar y fortalecer habilidades emocionales en una población determinada.

El PIEI es un programa que promueve la formación emocional de las personas a través de la experiencia de aprendizaje vivencial. La extensión del programa es de 16 horas en general y se compone de tres módulos: 4 horas de duración el primer y segundo módulo y 8 horas de duración el tercer módulo. La suma de los tres módulos resulta treinta y

dos dinámicas. La estructura general del programa se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2

Estructura general del Programa PIEI

ASPECTOS	OBJETIVOS
ESTRUCTURA	Cada módulo se desarrolla a través de talleres presenciales orientados a la formación de adolescentes y jóvenes, organizados bajo una estructura logística uniforme. Esto facilita la interacción directa con los participantes y fomenta la implementación de dinámicas vivenciales.
PARTICIPANTES	Entre 15-30 personas (por grupo).
MATERIAL	Notas adhesivas, marcadores de colores y música animada. Pantalla (screen) o rotafolio, laptop, parlantes y proyector multimedia.
LUGAR	Un espacio amplio y ordenado dispuesto en forma de “U” para favorecer la interacción interpersonal entre los participantes. Las sillas se organizan en semicírculo, lo que permite una comunicación fluida entre el formador y los participantes, facilitando tanto el contacto visual como la rotación ordenada en la toma de la palabra.

Nota. *Elaborado en base a Fernández (19)

Los creadores del Programa de desarrollo de la Inteligencia Emocional PIEI, fueron la Dra. María Elena Fernández Carrascoso y el Dr. Manuel Antonio Férreo Cruzado, en el año 2011, dirigido inicialmente a adultos y posteriormente adaptado por otros autores para población de adolescentes. El PIEI es un programa innovador, de bajo coste económico y aplicación intensiva, que posibilita la formación emocional de personas a través de la experiencia de aprendiza vivencial (19).

Los autores señalan haber adoptado los principales aspectos clave que deben considerarse en el diseño de programas de educación emocional. Estos incluyen: la justificación y relevancia de la educación emocional, la identificación de necesidades, la definición de los

destinatarios, las estrategias de intervención, la finalidad, los objetivos, el personal docente requerido, la fundamentación teórica, los contenidos, los recursos, la planificación temporal las actividades, las orientaciones previas para su implementación, los aspectos logísticos y la evaluación del programa.

El programa PIEI consta de tres módulos, cada módulo consta de 11, 11 y 10 actividades respectivamente, cada uno de ellos tiene el propósito de promover la educación emocional de tres de las cinco competencias emocionales estudiadas por Bisquerra (43), las mismas que a continuación describo:

1) Módulo I - Conciencia emocional

Este módulo tiene una duración de cuatro horas, consta de once actividades que promueven la toma de conciencia de las propias emociones y las ajenas, desarrolla la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado (42).

2) Módulo II - Regulación emocional

Este módulo tiene una duración de cuatro horas, consta de once actividades que promueve la toma de conciencia de la relación que existe entre la emoción, cognición y comportamiento; esta toma de conciencia facilitará el desarrollo de la capacidad de manejar las emociones de forma apropiada; desarrollo de la empatía y la capacidad para autogenerarse emociones agradables; al final del módulo el participante conocerá acerca de las principales estrategias de afrontamiento (42).

3) Módulo III - Inteligencia interpersonal

Este módulo tiene una duración de ocho horas, consta de 10 actividades que promueven el desarrollo de capacidades para iniciar y sostener en el tiempo buenas relaciones con las personas de nuestro entorno, esto implica aprender las principales habilidades sociales como la

capacidad para la comunicación efectiva, respeto al prójimo, actitudes prosociales y asertividad (42).

- **Objetivos del programa de inteligencia emocional intensivo (PIEI)**

Los objetivos específicos que persigue el Programa de Inteligencia Emocional (PIEI) son descritos por sus autores Fernández ME (19) y Férreo MA (20), los cuales se encuentran contenidos en las Tablas 3, 4, y 5 que presento a continuación:

Tabla 3

Objetivos específicos del Módulo I del programa PIEI

	OBJETIVOS
MÓDULO I CONCIENCIA EMOCIONAL	Establecer un compromiso grupal fundamentado en la puntualidad, la confidencialidad, el respeto por el turno de palabra y las opiniones de los demás integrantes.
	Tomar conciencia acerca de la relevancia del mundo emocional y la importancia de regularlo adecuadamente en el contexto académico.
	Reconocer las emociones básicas (alegría, enfado, tristeza, miedo, asco y sorpresa) como respuestas naturales de nuestro organismo, que surgen para ayudarnos a atender necesidades internas de cada persona.
	Gestionar tanto las emociones agradables como las desagradables para mejorar nuestro manejo emocional y prevenir la acumulación de cargas emocionales que puedan afectar negativamente el ambiente de convivencia diaria (euforia, ira, depresión, pánico, intolerancia y shock).
	Fomentar un ambiente de confort y bienestar para los participantes desde el inicio, permitiendo también que se generen preguntas y consultas en un entorno de respeto y confianza.

Nota. *Elaborado en base a Fernández (19)

Tabla 4

Objetivos específicos del Módulo II del programa PIEI

	OBJETIVOS
MÓDULO II REGULACIÓN EMOCIONAL	Aprender a manejar interacciones con los demás, valorando la perspectiva del otro.
	Gestionar la sensación de comprensión mutua, de modo que ambas partes se sientan comprendidas.
	Desarrollar la empatía tanto a nivel cognitivo como emocional, reconociendo que la emocional implica identificar las necesidades reales del otro, lo cual es esencial para entender lo que realmente le motiva.
	Explorar herramientas para mejorar nuestra comunicación, como la observación, la escucha activa, el acompañamiento, la proactividad y el reconocimiento.
	Fomentar una mayor empatía en las interacciones comunicativas que ocurren en el entorno académico de manera cotidiana.

Nota. *Elaborado en base a Fernández (19)

Tabla 5

Objetivos específicos del Módulo III del programa PIEI

	OBJETIVOS
MÓDULO III INTELIGENCIA INTERPERSONAL	Tomar conciencia del significado de la comunicación, sus niveles y tipos.
	Identificar los diferentes estilos comunicativos y comprender las claves de las interacciones sociales exitosas.
	Profundizar en estrategias que fomenten la inteligencia colectiva y desarrollen la habilidad para relacionarse efectivamente en grupo.
	Superar barreras comunicativas emocionales, como distorsiones y prejuicios originados por el proceso de etiquetado.
	Mejorar la habilidad comunicativa, adaptando los estilos comunicativos según la situación.
	Aplicar la asertividad en situaciones clave, como saber decir “no” y saber pedir lo necesario.

Nora. *Elaborado en base a Fernández (19)

2.3. Definición de términos básicos

- **Emoción**

Las emociones son respuestas breves relacionadas con sentimiento, estímulos, intenciones y expresiones, que nos ayudan a adaptarnos en las situaciones importantes de la vida, enfrentando tanto oportunidades como desafíos (53).

- **Inteligencia emocional**

Es la capacidad para razonar sobre las emociones y usar las emociones de manera que potencien el pensamiento. Incluye habilidades para identificar y comprender las emociones, generar emociones que favorezcan el pensamiento, y regularlas para promover el crecimiento emocional e intelectual (74).

- **Percepción emocional**

Las emociones son reconocidas, identificadas, valoradas y expresadas, tanto en uno mismo como en los demás, a través de la comunicación verbal y no verbal, el arte, la música, entre otros. Incluye la habilidad para expresar las

emociones de manera adecuada y para diferenciar entre expresiones emocionales precisas o imprecisas, honestas o deshonestas (75).

- **Facilitación emocional del pensamiento**

Las emociones afectan el sistema cognitivo, influyendo en la cognición al priorizar pensamientos y dirigir la atención a la información relevante. El estado emocional de una persona puede alterar su perspectiva, pasando de optimismo a pesimismo, y favoreciendo la consideración de múltiples puntos de vista (75). Las emociones también facilitan el manejo de situaciones, como en el caso de la creatividad impulsada por el bienestar.

- **Comprensión emocional**

Es la habilidad para analizar y entender las emociones utilizando el conocimiento emocional, por lo cual, involucra reconocer las señales emocionales en las interacciones interpersonales y comprender sus implicaciones. Incluye etiquetar emociones, comprender sus relaciones y el impacto de las emociones en las relaciones; también implica interpretar emociones complejas, como el amor y el odio simultáneo y reconocer transiciones emocionales, como de frustración a ira o del amor a odio (75).

- **Reparación emocional**

Es el proceso reflexivo de regular las emociones para promover el conocimiento emocional e intelectual, lo cual implica distanciarse de una emoción y gestionarla tanto en uno mismo como en los demás. Es la habilidad para mitigar las emociones negativas y fomentar las positivas sin reprimir o exagerar la información emocional es esencial para el crecimiento personal y emocional (75).

- **Autorregulación**

Es el proceso continuo de monitoreo y evaluación interna de los pensamientos y sentimientos de una persona, con el fin de ajustar su comportamiento para cumplir metas importantes en su vida personal y social.

- **Autoeficacia**

Es la capacidad de una persona para identificar y valorar sus propios recursos personales como útiles para enfrentar situaciones complejas. La autoeficacia no se refiere a la habilidad, sino a la capacidad de adaptar, ajustar e innovar esos recursos bajo condiciones difíciles, demostrando así un desempeño eficiente en la vida (53).

- **Déficit emocional**

Se refieren a alteraciones afectivas donde las respuestas emocionales son lentas o depresivas en situaciones que requieren una respuesta emocional activa y asertiva (53).

- **Estado de ánimo**

Es una disposición emocional prolongada que influye en cómo una persona experimenta y responde a su vida diaria. Se caracteriza por una valencia positiva o negativa que perdura más allá de las emociones temporales, impactando el bienestar general y la percepción del entorno.

- **Estado de ánimo positivo**

Es una disposición emocional caracterizada por afectos placenteros, como entusiasmo, vitalidad y optimismo. Las personas con un nivel elevado de afecto positivo suelen experimentar altos niveles de energía, alerta y satisfacción, mientras que aquellas con un nivel bajo de este afecto tienden a manifestar apatía, anhedonia y falta de interés en sus actividades cotidianas.

- **Estado de ánimo negativo**

Es una disposición emocional caracterizada por afectos displacenteros como angustia, disforia e irritabilidad. Las personas con un nivel elevado de afecto negativo suelen experimentar una activación emocional asociada a sentimientos persistentes de insatisfacción y malestar subjetivo, mientras que quienes presentan un nivel bajo de este afecto tienden a evidenciar un estado emocional de calma y estabilidad.

2.4. Bases epistémicos

Para llevar a cabo el proceso de investigación, es imprescindible basarse en fundamentos filosóficos, que se relacionan con las creencias sobre la naturaleza de la realidad y el conocimiento; axiológicos, que abarcan los valores éticos y morales que orientan el estudio; y epistemológicos, que se centran en cómo se genera y valida el conocimiento. Estos pilares funcionan como un marco de referencia que facilita la comprensión adecuada y profunda del estudio en desarrollo. Además, dichos fundamentos permiten afrontar los desafíos propios de la investigación, identificar las oportunidades que se presentan, superar los obstáculos que puedan surgir y reconocer los méritos y logros alcanzados (71).

- **Aproximaciones a las bases epistémicas de las emociones.**

La relación entre razón y emoción ha sido un tema central desde la antigüedad, tanto para entender el comportamiento humano como para analizar la justificación moral, los juicios y los valores. Este vínculo, estudiado en diversas disciplinas como la filosofía, la psicología y la neurociencia, ha generado debates sobre cómo la razón influye en la gestión emocional y, a su vez, cómo las emociones afectan las decisiones racionales (72).

En su núcleo, las emociones se caracterizan por un aspecto valorativo, entendido como la capacidad de atribuir significado o importancia a un estímulo o situación. Este aspecto organiza componentes esenciales como los cognitivos, apetitivos, fisiológicos, afectivos y conductuales. Sin embargo, no todos estos componentes están necesariamente presentes en cada experiencia emocional. Por ejemplo, una emoción puede activarse a nivel cognitivo y fisiológico, pero no manifestarse en una conducta observable. Ese enfoque es particularmente relevante en programas como el Programade Inteligencia Emocional (PIEI), ya que la inteligencia emocional requiere identificar y manejar estos componentes de manera equilibrada para responder adecuadamente a las situaciones del entorno (73).

Además, cada emoción está asociada a un objeto específico que conecta la situación vivida con la respuesta emocional. Esta "objetividad" de las emociones implica que existen patrones predecibles entre el estímulo y la reacción emocional, lo cual es esencial en el marco de la inteligencia emocional. Por ejemplo, el miedo es una respuesta adaptativa a un peligro percibido, mientras que la alegría surge como reacción a experiencias placenteras. No obstante, en casos anómalos (como interpretaciones irracionales o distorsionadas de la realidad), esta conexión puede perder coherencia, lo que subraya la importancia de la formación cognitiva para regular emociones inadecuadas (73).

El análisis de Davidson sobre las emociones muestra que estas no solo funcionan como causas de las acciones, sino también como razones que las justifican, una vez conceptualizadas. Esta interpretación de la emoción y la conducta, dirigida por la razón, resalta que las emociones no son impulsos irracionales, sino procesos racionales que dependen de una interpretación cognitiva (73).

- **El pensamiento histórico sobre las emociones**

A lo largo de la historia de la filosofía occidental, la relación entre emoción y razón ha sido abordada desde un dualismo persistente. Platón, en su obra *Filebo*, presenta una teoría en la que Sócrates defiende la supremacía de la prudencia como guía racional para la conducta, mientras Plutarco destacaba la importancia del disfrute emocional como parte integral de la experiencia humana. La visión tripartita de Platón (razón, apetito y espíritu) se relaciona con nociones actuales de cognición, motivación y emoción, las cuales son esenciales en el desarrollo de la inteligencia emocional según modelos contemporáneos (76).

En cuanto a las emociones, Aristóteles considera que estas tienen dos componentes clave. El primero es el cognitivo, activado cuando un individuo percibe una ofensa inmerecida hacia sí mismo o sus allegados, atribuyendo un juicio de valor a dicha experiencia. Este componente no es irracional, ya que

depende de creencias que pueden ser cuestionadas o modificadas mediante la argumentación. La visión de Aristóteles supera la postura platónica y sofista, que veían las emociones como antagonistas de la razón (79). El segundo componente es el social, ya que Aristóteles sostiene que las emociones surgen en contextos interpersonales, donde no se pueda estar ajeno a experiencias como la amistad, el temor o la ofensa. Este enfoque es fundamental en el desarrollo de la inteligencia emocional, pues la capacidad de regular y expresar emociones en un contexto social afecta tanto las relaciones interpersonales como la participación en la vida comunitaria (79).

Por último, Aristóteles reconoce la dimensión física de las emociones, evidenciada en síntomas como temblor, calor en la sangre o sudor. Sin embargo, da prioridad a su interpretación cognitivista, sugiriendo que las emociones están vinculadas a creencias y juicios, lo que implica que la modificación de estas creencias puede transformar las respuestas emocionales (80). Por ejemplo, la creencia de haber agraviado injustamente puede generar ira, mientras que percibir sufrimiento inmerecido puede suscitar compasión.

Según Trueba (81), tras el análisis detallado de los textos aristotélicos, se puede afirmar que Aristóteles desarrolló una teoría integral de las emociones, en la que estas se entienden como afecciones psicofísicas complejas. Es decir, las emociones no se limitan a un solo componente, sino que abarcan diversos aspectos interrelacionados:

1). Alteraciones y procesos fisiológicos.- Las emociones generan cambios en el cuerpo, como el aumento del ritmo cardiaco o la sudoración, que reflejan las conexiones entre la mente y el cuerpo.
2). Sensaciones de placer y/o dolor.- Las emociones también implican experiencias subjetivas de bienestar o malestar. Estas sensaciones influyen en la forma en que los individuos evalúan sus experiencias y, a su vez, en su disposición para actuar.

3) Estados o procesos cognitivos.- Las emociones no sólo son reacciones instintivas, sino que están profundamente influenciadas por los pensamientos, juicios y creencias de los individuos.
4) Actitudes o disposiciones hacia el mundo.- Las emociones reflejan cómo las personas perciben y responden a su entorno. Por ejemplo, el miedo puede generar una actitud de cautela, mientras que la alegría puede llevar a una disposición más abierta y receptiva.
5) Deseos o impulsos.- Las emociones están ligadas a impulsos de acción, como el deseo de acercarse a algo que produce placer o de evitar una amenaza.

Trueba (81) sostiene que la atención que Aristóteles dedica a cada uno de los cinco aspectos de las emociones está profundamente vinculada con las cuestiones filosóficas que analiza y discute en diferentes pasajes de sus obras. A lo largo de su corpus, es decir, en el conjunto completo de sus escritos, Aristóteles aborda las emociones desde diversas perspectivas, según el contexto filosófico en el que se encuentre trabajando. Sin embargo, esto no debe llevarnos a subestimar la importancia de cada uno de los componentes emocionales enumerados. Aristóteles considera que todos estos elementos, en conjunto, son indispensables para comprender y definir plenamente las emociones, ya que ninguno de ellos, tomado de manera aislada, puede explicar completamente su naturaleza.

Históricamente, la psicología ha dado mayor protagonismo a las emociones negativas, como la ansiedad y el miedo, posiblemente por su impacto en la supervivencia y su relevancia clínica (77). No obstante, desde una perspectiva epistemológica más integral, es crucial reconocer que las emociones positivas como la alegría y el optimismo juegan un papel igualmente fundamental en el desarrollo emocional. Estas emociones no solo facilitan la resiliencia ante adversidades, sino que también fomentan procesos cognitivos creativos y favorecen la construcción de relaciones interpersonales saludables.

- **La teoría de Darwin sobre la expresión de las emociones**

En 1873, Charles Darwin presentó su obra *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre*, una obra fundamental para el estudio científico de las emociones. Velásquez y Rojas (82) destacan dos conclusiones clave de esta obra: en primer lugar, que algunas expresiones emocionales humanas son innatas y universales; y, en segundo lugar, que las emociones humanas tienen una base evolutiva, lo que implica que están parcialmente compartidas con otras especies animales.

Chóliz (83) resalta que uno de los aportes de Darwin es la demostración de que los patrones de respuesta emocional son innatos, determinados por programas genéticos que configuran la manera en que las emociones se expresan. Sin embargo, también sostiene que el aprendizaje tiene un papel importante, ya que puede influir en qué situaciones específicas se desencadena una reacción emocional y modificar el patrón expresivo.

En línea con estas ideas, las emociones básicas tienen características distintivas, como la universalidad en su expresión y el hecho de que su reconocimiento no requiere aprendizaje, lo que se ha demostrado en estudios realizados con niños y personas ciegas de nacimiento (83). Además Ekman (84) subraya que las expresiones faciales asociadas a emociones básicas no están determinadas culturalmente, sino que tienen un origen biológico que las hace universales. Las emociones universales identificadas por Ekman incluyen la ira, repugnancia, miedo, alegría, tristeza y sorpresa.

Las expresiones emocionales son cruciales para el desarrollo y la regulación de las relaciones interpersonales. Ekman (84) argumenta que las expresiones faciales son esenciales en el establecimiento de apego en la infancia temprana y en el cortejo, además de regular conductas como la agresión. La importancia de estas expresiones se evidencia en casos de personas con parálisis facial congénita, como las afectadas por el síndrome de Mobius, quienes enfrentan

dificultades para establecer relaciones interpersonales debido a su incapacidad para expresar emociones a través de la cara (84).

En resumen, las bases epistémicas de esta investigación resaltan la importancia de los marcos filosóficos, axiológicos y epistemológicos en la investigación de las emociones, permitiendo una comprensión integral de su naturaleza. La perspectiva cognitiva sobre las emociones, que resalta la importancia de las creencias y juicios que las preceden, proporciona las herramientas necesarias para regular las respuestas emocionales de manera efectiva. Así la inteligencia emocional no solo se convierte en una capacidad personal crucial para el bienestar, sino un factor clave en el desarrollo de competencias que impactan directamente en el ámbito social, educativo y profesional.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de investigación

La presente investigación se enmarca en el enfoque cuantitativo, dado que midió de manera objetiva el desarrollo de la inteligencia emocional utilizando instrumentos estandarizados y técnicas estadísticas. Estas herramientas permitieron describir, explicar y predecir los efectos de la intervención del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en los estudiantes participantes. Asimismo, los datos recolectados, representativos de los patrones conductuales de la muestra seleccionada, fueron analizado con el propósito de contrastar hipótesis y generar conocimiento replicable.

Por su finalidad, esta investigación es de tipo explicativa, por cuanto se enfocó en identificar las causas de los cambios observados en los niveles de inteligencia emocional, explicando por qué ocurrió el fenómeno, en qué condiciones se manifestó y cómo se relacionaron las variables involucradas (85). Los resultados obtenidos antes y después de la intervención en el grupo experimental fueron interpretados en función de modelos teóricos sobre inteligencia emocional, lo que permitió comprender los factores que contribuyeron a los cambios observados.

3.2. Diseño y esquema de la investigación

El diseño adoptado fue cuasiexperimental, apropiado para cumplir con los objetivos explicativos y predictivos de la investigación, dado que este tipo de diseño permite evaluar relaciones causales en contextos donde no es posible asignar aleatoriamente a los participantes a los grupos de estudio. Este diseño es ampliamente utilizado en estudios de intervención educativa y clínica, debido a su capacidad para analizar los efectos de un tratamiento o programa sobre variables específicas (86, 87, 88).

En este contexto, se formaron dos grupos de estudio:

1). Grupo experimental (GE), al cual se le aplicó el Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) como intervención.

2). Grupo control (GC), que no recibió la intervención, lo que permitió establecer una comparación válida entre ambos grupos.

La variable independiente fue el Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI), implementado a través de actividades diseñadas para fomentar la atención, claridad y regulación emocional. La variable dependiente fue la inteligencia emocional de los estudiantes, medida antes y después de la intervención. Ambos grupos estuvieron conformados por estudiantes de psicología con características demográficas y socioeconómicas similares, lo que garantizó la equidad y la validez de las comparaciones realizadas.

El esquema de investigación empleado fue el siguiente:

GE	O1	X	O2
GC	O3	-	O4

Donde:

GE = Grupo experimental.

GC = Grupo control.

O1 y O3 = Pretest aplicado a ambos grupos antes de la intervención.

X = Intervención mediante el Programa de Inteligencia Emocional Intensivo.

O2 y O4 = Postest aplicado a ambos grupos después de la intervención.

3.3. Población y muestra

3.3.1. Población

La población objetivo de esta investigación estuvo constituida por un total de 307 estudiantes matriculados en la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali. Esta población fue

delimitada en función de la unidad de análisis, definida como los estudiantes de dicha escuela, y su ámbito espacio temporal correspondiente al período académico en el que se llevó a cabo el estudio (89).

3.3.2. Muestra

La muestra estuvo conformada por 58 estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología, distribuidos equitativamente entre dos grupos: 29 estudiantes en el grupo control y 29 estudiantes en el grupo experimental. La elección del tamaño muestral fue fundamentada en la revisión de estudios previos de características similares, así como en los objetivos del diseño cuasiexperimental y las limitaciones logísticas inherentes al estudio.

- **Tipo de muestreo**

Se empleó un muestreo no probabilístico de tipo intencional, el cual permitió seleccionar a los participantes de acuerdo con criterios previamente definidos por el investigador. Este tipo de muestreo que no emplea procedimientos aleatorios ni fórmulas estadísticas para determinar el tamaño muestral; es apropiado cuando se requiere identificar sujetos específicos para responder a las preguntas de investigación (85).

La selección de los participantes se realizó mediante convocatorias dirigidas a estudiantes que cumplían con los criterios de inclusión y exclusión establecidos. Además, se procuró que los grupos experimental y control presentaran similitudes en edad, género y situación socioeconómica, verificadas a través de cuestionarios sociodemográficos, asegurando así una base comparativa adecuada entre ambos.

- **Criterios de inclusión de la muestra**
  - ✓ Estudiantes matriculados en la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali.

- ✓ Varones y mujeres
- ✓ Edad de 19 a 22 años de edad.
- ✓ Cualquier estado civil.
- ✓ Cualquier situación socioeconómica.
- ✓ Con hijos/as o sin ellos.

- **Criterios de exclusión de la muestra**

- ✓ Estudiantes universitarios que hayan participado con anterioridad en programas de desarrollo o formación en competencias emocionales.
- ✓ Estudiantes universitarios que no firmaron el consentimiento informado requerido para participar en el estudio.

3.4. Instrumento de recolección de datos

Los instrumentos de recolección de datos utilizados en esta investigación fueron diseñados y seleccionados para garantizar la precisión en la medición de las variables estudiadas. Estos instrumentos son los siguientes:

1) Cuestionario socioeconómico y demográfico

Es un cuestionario diseñado para recopilar información básica sobre las características sociales, económicas y demográficas de los participantes. Incluye preguntas relacionadas con la edad, género, estado civil, situación socioeconómica y la participación previa en programas de desarrollo de competencias emocionales.

La información obtenida permitió una adecuada caracterización de los participantes, facilitando la verificación de la comparabilidad de los grupos experimental y control en términos de variables sociodemográficas.

2) Consentimiento informado

Es un documento escrito que asegura que los participantes comprenden plenamente los objetivos, procedimientos y posibles riesgos del estudio, así como, las garantías de confidencialidad. Además, garantiza que la participación en la

investigación es complemente voluntaria, y que los participantes tienen la opción de retirarse en cualquier momento sin ninguna repercusión.

3) La Escala de Inteligencia Emocional Trait Meta Model (TMMS-24)

La Escala TMMS-24 es un instrumento validado que mide tres componentes clave de la inteligencia emocional: atención emocional, claridad emocional y regulación emocional.

- **Definición Operacional de la Escala de Inteligencia Emocional Trait Meta Model (TMMS-24)**

El Trait Meta Mood Scale de 24 elementos (TMMS-24) es un instrumento compuesto por 24 ítems, diseñados para evaluar tres aspectos fundamentales de la inteligencia emocional: la atención emocional, la claridad emocional y la regulación emocional ante los eventos de la vida diaria. De manera específica, la Escala TMMS-24 mide la atención emocional (AE) a través de los primeros 8 ítems; la claridad emocional (CE) mediante los ítems del 9 al 16; y la regulación emocional (RE) con los ítems del 17 al 24. Al final, las puntuaciones obtenidas en cada uno de estos factores se ajustan según la escala valorativa del instrumento diferenciada por sexo, el cual determina finalmente la medida de intervalo para cada factor.

Tabla 6

Ficha técnica de la Escala TMMS-24 Salovey y Mayer

Nombre	Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)
Autores	Adaptación de Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004) del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995)
N° de ítems	24
Aplicación	Individual o colectiva, adolescentes y adultos.
Duración	20 minutos
Finalidad	Evaluar la inteligencia emocional.
Estandarización	Estandarizado en población española por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004)
Tipificación	Baremación en centiles según el sexo y la edad.
Material	Un formulario de 24 ítems con una escala de medición tipo Likert de 05 alternativas.
Normas de calificación	A continuación, presentamos cómo se agrupan estos ítems y entre paréntesis, las puntuaciones máximas y mínimas que pueden obtenerse. En primer lugar, deben sumarse las puntuaciones asignadas a los ítems que componen cada una de las escalas o dimensiones. Atención a las emociones (percepción): ítem 1 al ítem 8 (8-40). Claridad emocional (comprensión): ítem 9 al ítem16 (8-40). Reparación emocional (regulación): ítem 17 al ítem 24 (8-40).
Confiabilidad – población peruana	La confiablidad de la dimensión: atención emocional es de 0.837, claridad emocional de 0,866 y de reparación emocional 0.883. (93).
Validez – población peruana	Según Chang (1993), en la Dimensión de Atención Emocional, los ítems presentan valores superiores a 0,30, con el valor más alto de 0,703 (ítem 7) y el más bajo de 0,455 (ítem 4). En la Dimensión de Claridad Emocional, los ítems también superan el valor de 0,30, destacando el ítem 11 con un valor de 0,703 y el ítem 15 con un valor de 0,562. Finalmente, en la Dimensión de Regulación Emocional, los ítems tienen valores mayores a 0,30, siendo el más alto 0,771 (ítem 18) y el más bajo 0,551 (ítem 23).

Fuente: Elaboración propia con base a los datos de Oliva et al., 2011, p. 144 (77).

La Escala TMMS-24 de Salovey y Mayer es un instrumento de recolección de datos que se utilizará en esta investigación cuenta con validez y confiabilidad probada en pasadas y recientes investigaciones en nuestro país y otros países de Latinoamérica y Europa, de todos los cuales cito tres a continuación:

1) Fernandez P, Extremera N, Ramos N. (93) señala que, la validez y confiabilidad de la versión modificada en español de la Trait Meta-Mood Scale fue examinada en una muestra de 292 estudiantes universitarios españoles, las estimaciones de consistencia interna para las subescalas estaban todas por encima de .85, y las correlaciones test-retest después de 4 semanas.

osciló entre .60 y .83, por lo cual se concluye que la versión modificada en español de la Trait Meta-Mood Scale tuvo una confiabilidad adecuada y relaciones significativas con las variables de criterio como en estudios previos con la versión en inglés.

2) Chang (94) realizó la validación ítem-test para cada una de las dimensiones de la prueba. En la dimensión de atención emocional, los ítems mostraron valores superiores a 0,30, con el ítem 7 alcanzando el valor más alto de 0,703 y el ítem 4 el más bajo, con 0,455. En la dimensión de claridad emocional, los valores de los ítems superaron también el 0,30, destacando el ítem 11 con 0,703 como el más alto y el ítem 15 con 0,562 como el más bajo. En la dimensión de regulación emocional, los ítems presentaron valores superiores a 0,30, siendo el ítem 18 el que obtuvo el valor más alto con 0,771, mientras que el ítem 23 tuvo el valor más bajo con 0,551. Además, Chang (94) llevó a cabo un análisis de confiabilidad para evaluar la consistencia interna mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniendo los siguientes resultados: 0,866 para la atención emocional, 0,837 para la claridad emocional y 0,883 para la regulación emocional.

3) Espinoza-Venegas et al. (92) señalaron que la confiabilidad de la escala de inteligencia emocional (IE) muestra altos niveles de consistencia interna, con coeficientes alfa de Cronbach que varían entre 0,82 y 0,89, lo que indica una buena fiabilidad en cada una de sus subescalas. En cuanto a la validez de la prueba, Espinoza-Venegas et al. (91) utilizaron la prueba de adecuación de la muestra de Kaiser-Meyer-Olkin, obteniendo un valor de 0,895, y la prueba de esfericidad resultó significativa ($p< 0,000$), lo que permitió realizar un análisis factorial. Este análisis contribuyó a validar el constructo, demostrando que los ítems se agrupan de acuerdo con las dimensiones de percepción, comprensión y regulación, tal como lo proponen los autores de la escala. En las dos primeras dimensiones, los ocho ítems que las componen se agrupan

de manera coherente. Sin embargo, en la tercera dimensión, el ítem 23 presentó el peso factorial más bajo en comparación con los demás ítems. A pesar de su baja variabilidad, este ítem no afecta significativamente los altos niveles de confiabilidad de la escala ni su estructura original.

3.5. Técnicas de recojo, procesamiento y presentación de datos

- **Técnica de recojo de datos**

En la presente investigación se utilizó la técnica de escalas métricas estandarizadas, mediante un instrumento validado, confiable y objetivamente diseñado para medir la variable inteligencia emocional.

Para este fin, se empleó la Escala TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale) desarrollada por Salovey y Mayer y adaptada al contexto hispano por Fernández Berrocal et al. Esta escala evalúa tres dimensiones de la inteligencia emocional: atención emocional, claridad emocional y regulación emocional.

La aplicación del instrumento se realizó en dos momentos diferenciados a dos grupos de estudiantes universitarios: un grupo experimental (que recibió la intervención) y un grupo control (que no fue expuesto a ella). Esta estrategia permitió evaluar la eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI).

Primer momento: Pretest (antes de la intervención)

En esta etapa inicial, la Escala TMMS-24 fue aplicada de manera simultánea al grupo experimental y al grupo control, antes del inicio del programa PIEI. Esta medición tuvo como objetivo establecer una línea base del nivel de inteligencia emocional en ambos grupos. Se evaluaron las tres dimensiones mencionadas y los datos obtenidos permitieron una comparación posterior que ayudó a identificar los posibles cambios atribuibles a la intervención.

Segundo momento: Postest (después de la intervención)

Tras la culminación del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en el grupo experimental, la misma Escala TMMS-24 fue nuevamente administrada a ambos grupos. El propósito de esta segunda medición fue:

a) Evaluar los cambios en las dimensiones de la inteligencia emocional en el grupo experimental como consecuencia directa de la intervención.
b) Contrastar estos resultados con los del grupo control, que no recibió ninguna intervención, a fin de verificar que los cambios observados fueran efectivamente atribuibles al programa implementado.

La comparación entre los resultados pretest y postest, tanto intra como intergrupal permitió estimar el impacto del PIEI en el desarrollo de habilidades emocionales de los estudiantes.

- **Técnica de procesamiento de datos**

El procesamiento de los datos se realizó siguiendo el modelo de análisis por fases propuesto por Hernández et al. (85), siguiendo un enfoque sistemático que garantizó la validez interna y el rigor científico del estudio. A continuación, se describen las fases ejecutadas:

Fase 1.- Preparación y carga de datos

Se procedió al análisis de los datos recolectados mediante el software IBM SPSS Statistics, versión 26, ampliamente reconocido por su fiabilidad en el procesamiento estadístico en investigaciones científicas.

Fase 2.- Ejecución de procedimientos estadísticos

Se implementaron los procedimientos estadísticos utilizando el software antes citado, asegurando una ejecución técnica rigurosa y una interpretación adecuada de los resultados obtenidos.

Fase 3.- Análisis descriptivo

El procesamiento de los datos incluyó:

a) Un análisis descriptivo de las variables principales, mediante medidas de tendencia central (mediana) y dispersión, así como frecuencias absolutas y relativas.
b) La visualización gráfica de las variables para identificar patrones, tendencias o posibles valores atípicos que orientaran la comprensión inicial de los resultados.

Fase 4.- Pruebas de normalidad y elección de pruebas estadísticas

Antes del análisis inferencial, se aplicó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, adecuada para muestras pequeñas y medianas. Los resultados indicaron que los datos no seguían una distribución normal, lo cual justificó el uso de pruebas estadísticas no paramétricas:

a) Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, para analizar diferencias en muestras relacionadas (pretest y postest).
b) Prueba U de Mann-Whitney, para comparar resultados entre grupos independientes.

Estas pruebas fueron seleccionadas por su pertinencia metodológica para datos no paramétricos y su capacidad para identificar cambios estadísticamente significativos.

Fase 5.- Contraste de hipótesis

En esta fase, se procedió al contraste de hipótesis, evaluando la significancia estadística de las diferencias observadas, con un nivel de confianza del 95% ($p<0,05$), lo que permitió aceptar o rechazar las hipótesis planteadas en el estudio.

Presentación de datos

Los resultados se organizaron y presentaron mediante tablas que resumieron claramente las estadísticas descriptivas e inferenciales. Además, se

incluyeron figuras y gráficos que facilitaron la interpretación visual de los hallazgos y reforzaron la comprensión de las tendencias identificadas en las variables de estudio.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

En este capítulo se presentan los hallazgos de la investigación denominada *"Eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en la Inteligencia Emocional de los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali, Año 2022".* Los resultados se presentan organizados en tres apartados:

1) Análisis de normalidad de las variables de estudio.
2) Resultados del análisis descriptivo de las variables
3) Resultados del análisis inferencial y prueba de hipótesis

4.1. Análisis de normalidad de las variables de estudio

Antes de aplicar las pruebas inferenciales para contrastar las hipótesis, se realizó el análisis de la distribución de los datos con el fin de seleccionar los procedimientos estadísticos más apropiados. Para tal efecto, se utilizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, adecuada para tamaños muestrales pequeños y medianos, la cual permite determinar si los datos se ajustan a una distribución normal. Este análisis es fundamental para decidir el uso de pruebas paramétricas o no paramétricas en el contraste de hipótesis, garantizando la validez de las inferencias estadísticas posteriores.

- **Evaluación de la normalidad de la variable inteligencia emocional y sus factores**

A continuación, se presenta la evaluación de la normalidad para la variable *inteligencia emocional* y sus tres factores: atención emocional, claridad emocional y reparación emocional. Se consideraron las siguientes hipótesis estadísticas:

- ✓ Hipótesis nula (H_0): Los datos presentan una distribución normal.
- ✓ Hipótesis alternativa (H_a): Los datos no presentan una distribución normal

Nivel de significancia: 5% (α = 0,05)

Regla de decisión:

- ✓ Si *p* valor es ≤ 0,05 entonces se rechaza la hipótesis nula (H_0)
- ✓ Si *p* valor es > 0,05 entonces se acepta la hipótesis nula (H_0)

Valor calculado: Valor SW (Shapiro-Wilk)

Tabla 7

Prueba de normalidad para datos del grupo control (Pretest)

Grupo control (Pretest)	Shapiro-Wilk		
Factores de la Inteligencia Emocional	SW	gl	p valor
Factor Atención Emocional (AE)	0,812	29	0,000
Factor Claridad Emocional (CE)	0,758	29	0,000
Factor Reparación Emocional (RE)	0,748	29	0,000
Inteligencia Emocional (IE)	0,710	29	0,000

Nota. Si p ≤ 0,05 se afirma distribución no normal; si p > 0,05 se afirma distribución normal

Interpretación: En la Tabla 7, con un nivel de significancia estadística del 5% (α = 0,05), se observa que la prueba de Shapiro-Wilk arrojó valores del estadístico SW para la variable inteligencia emocional y sus tres factores en el grupo control. Todos estos resultados presentaron valores de significancia inferiores al umbral establecido (p ≤ 0,05).

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_a).

Conclusión: Los datos no se distribuyen de manera normal. En consecuencia, el análisis inferencial se realizó utilizando la prueba no paramétrica Wilcoxon para muestras relacionadas.

Tabla 8

Prueba de normalidad para datos del grupo experimental (Pretest)

Grupo experimental (Pretest)	Shapiro-Wilk		
Factores de la Inteligencia Emocional	SW	gl	p valor
Factor Atención Emocional (AE)	0,595	29	0,000
Factor Claridad Emocional (CE)	0,791	29	0,000
Factor Reparación Emocional (RE)	0,761	29	0,000
Inteligencia Emocional (IE)	0,742	29	0,000

Nota. Si p ≤ 0,05 se afirma distribución no normal; si p > 0,05 se afirma distribución normal

Interpretación: En la Tabla 8, con un nivel de significancia estadística del 5% (α = 0,05), se observa que la prueba de Shapiro-Wilk arrojó valores del estadístico SW para la variable inteligencia emocional y sus tres factores en el grupo experimental. Todos estos resultados presentaron valores de significancia inferiores al umbral establecido (p ≤ 0,05).

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_a).

Conclusión: Los datos no se distribuyen de manera normal. En consecuencia, el análisis inferencial se realizó utilizando la prueba no paramétrica Wilcoxon para muestras relacionadas.

Tabla 9

Prueba de normalidad para datos del grupo control (Postest)

Grupo control (Postest)			
	Shapiro-Wilk		
Factores de la Inteligencia Emocional	SW	gl	p valor
Factor Atención Emocional (AE)	0,802	29	0,000
Factor Claridad Emocional (CE)	0,761	29	0,000
Factor Reparación Emocional (RE)	0,761	29	0,000
Inteligencia Emocional	0,761	29	0,000

Nota. Si p ≤ 0,05 se afirma distribución no normal; si p > 0,05 se afirma distribución normal

Interpretación: En la Tabla 9, con un nivel de significancia estadística del 5% (α = 0,05), se observa que la prueba de Shapiro-Wilk arrojó valores del estadístico SW para la variable inteligencia emocional y sus tres factores en el grupo control. Todos estos resultados presentaron valores de significancia inferiores al umbral establecido (p ≤ 0,05).

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_a).

Conclusión: Los datos no se distribuyen de manera normal. En consecuencia, el análisis inferencial se realizó utilizando la prueba no paramétrica Wilcoxon para muestras relacionadas.

Tabla 10

Prueba de normalidad para datos del grupo experimental (Postest)

Grupo experimental (Postest)			
	Shapiro-Wilk		
Factores de la Inteligencia Emocional	SW	gl	p valor
Factor Atención Emocional (AE)	0,638	29	0,000
Factor Claridad Emocional (CE)	0,628	29	0,000
Factor Reparación Emocional (RE)	0,460	29	0,000
Inteligencia Emocional (IE)	0,584	29	0,000

Nota. Si p ≤ 0,05 se afirma distribución no normal; si p > 0,05 se afirma distribución normal

Interpretación: En la Tabla 10, con un nivel de significancia estadística del 5% (α = 0,05), se observa que la prueba de Shapiro-Wilk arrojó valores del estadístico SW para la variable inteligencia emocional y sus tres factores en el grupo experimental. Todos estos resultados presentaron valores de significancia inferiores al umbral establecido (p ≤ 0,05).

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alternativa (H_a).

Conclusión: Los datos no se distribuyen de manera normal. En consecuencia, el análisis inferencial se realizó utilizando la prueba no paramétrica Wilcoxon para muestras relacionadas.

4.2. Resultados del análisis descriptivo

- **Análisis descriptivo de la inteligencia emocional y sus factores, por grupos de estudio control y experimental, en la fase pretest**

Tabla 11

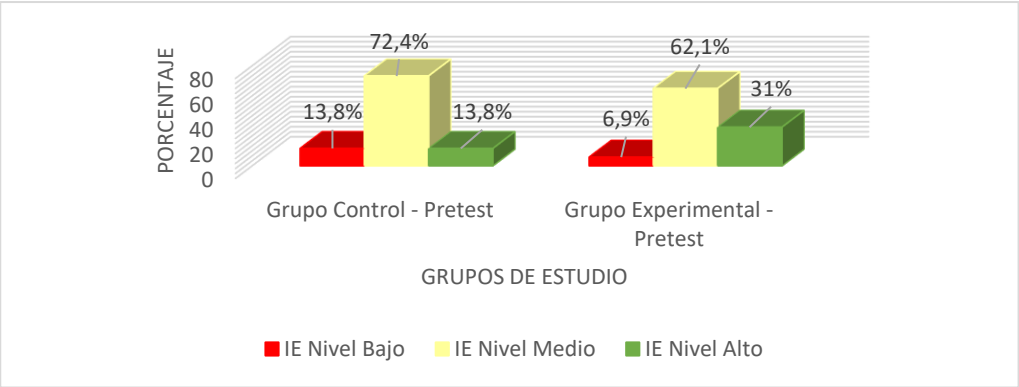
Distribución de la inteligencia emocional por grupos de estudio (Pretest)

	Inteligencia emocional Grupo Control		Inteligencia emocional Grupo Experimental	
Niveles	fi	%	fi	%
Baja	4	13,8%	2	6,9%
Media	21	72,4%	18	62,1%
Alta	4	13,8%	9	31,0%
Total	29	100%	29	100%

Nota: Base de datos procesados en SPSS.

Figura 1

Distribución de la inteligencia emocional por grupos de estudio (Pretest)



Nota: Base de datos procesados en SPSS.

Análisis descriptivo: La Tabla 11 y la Figura 1 presentan la distribución de frecuencias de los niveles de inteligencia emocional en la fase pretest. Se observa que el 13,8 % de los estudiantes del grupo control se ubicó en el nivel alto de inteligencia emocional, frente al 31 % registrado en el grupo experimental. En contraste, el 13,8 % del grupo control se situó en el nivel bajo, mientras que en el grupo experimental este porcentaje fue menor, alcanzando solo el 6,9 %.

Tabla 12

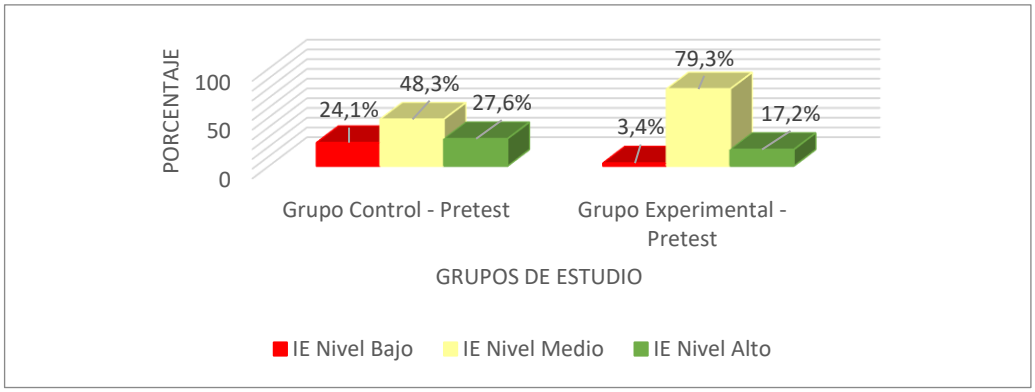
Distribución del factor Atención Emocional por grupos de estudio (Pretest)

	Factor Atención Emocional Grupo Control		Factor Atención Emocional Grupo Experimental	
Niveles	**fi**	**%**	**fi**	**%**
Bajo	7	24,1%	1	3,4%
Medio	14	48,3%	23	79,3%
Alto	8	27,6%	5	17,2%
Total	29	100%	29	100%

Nota: Base de datos procesados en SPSS.

Figura 2

Distribución del factor Atención Emocional por grupos de estudio (Pretest)



Nota: Base de datos procesados en SPSS.

Análisis descriptivo: La Tabla 12 y la Figura 2 presentan la distribución de frecuencias de los niveles del factor Atención Emocional en la fase pretest. Se observa que el 27,6 % de los estudiantes del grupo control se ubicó en el nivel alto de inteligencia emocional, frente al 17,2 % registrado en el grupo experimental. En contraste, el 24,1 % del grupo control se situó en el nivel bajo, mientras que en el grupo experimental este porcentaje fue menor, alcanzando solo el 3,4 %.

Tabla 13

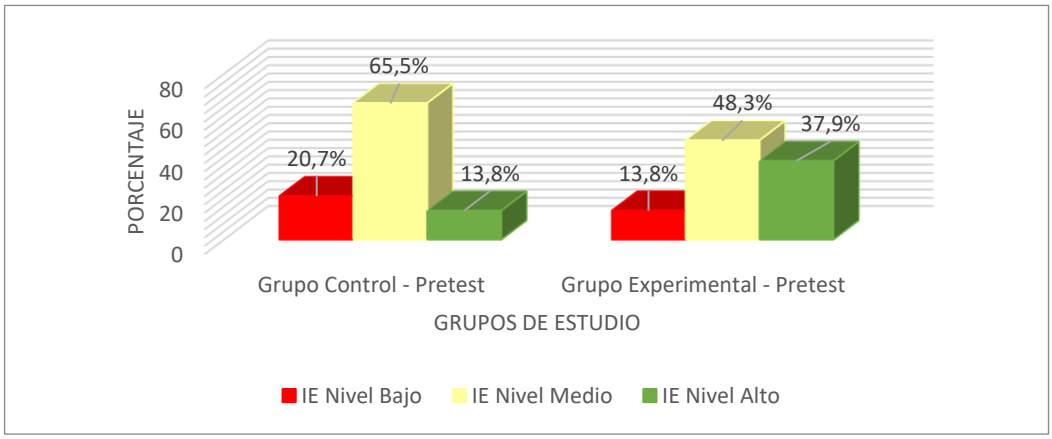
Distribución del factor Claridad Emocional por grupos de estudio (Pretest)

	Factor Claridad Emocional Grupo Control		Factor Claridad Emocional Grupo Experimental	
Niveles	**fi**	**%**	**fi**	**%**
Bajo	6	20,7%	4	13,8%
Medio	19	65,5%	14	48,3%
Alto	4	13,8%	11	37,9%
Total	29	100%	29	100%

Nota: Base de datos procesados en SPSS.

Figura 3

Distribución del factor Claridad Emocional por grupos de estudio (Pretest)



Nota: Base de datos procesados en SPSS.

Análisis descriptivo: La Tabla 13 y la Figura 3 presentan la distribución de frecuencias de los niveles del factor Claridad Emocional en la fase pretest. En el grupo control, el 13,8 % de los estudiantes alcanzó un nivel alto, mientras que en el grupo experimental este porcentaje se elevó al 37,9 %. Por otro lado, el 20,7 % del grupo control se ubicó en el nivel bajo, cifra que fue inferior en el grupo experimental, con un 13,8 %.

Tabla 14

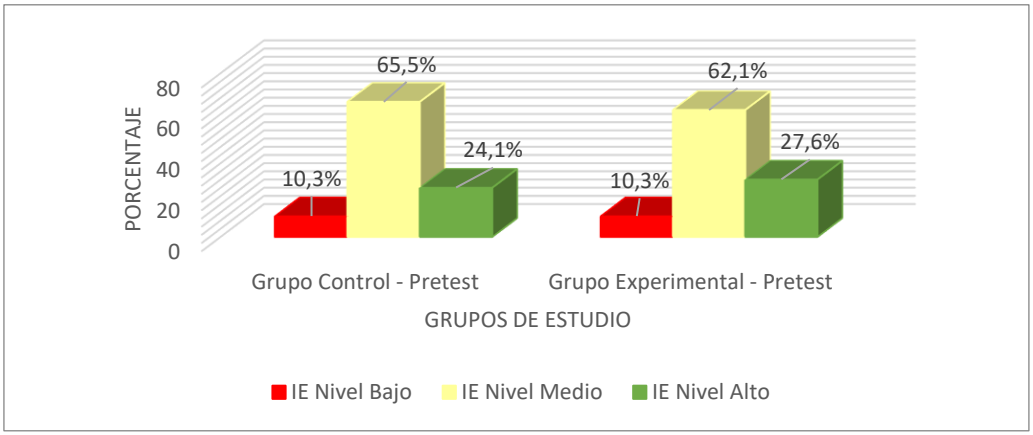
Distribución del factor Reparación Emocional por grupos de estudio (Pretest)

Niveles	Factor Reparación Emocional Grupo Control fi	%	Factor Reparación Emocional Grupo Experimental fi	%
Bajo	3	10,3%	3	10,3%
Medio	19	65,5%	18	62,1%
Alto	7	24,1%	8	27,6%
Total	29	100%	29	100%

Nota: Base de datos procesados en SPSS.

Figura 4

Distribución del factor Reparación Emocional por grupos de estudio (Pretest)



Nota: Base de datos procesados en SPSS.

Análisis descriptivo: La Tabla 14 y Figura 4 muestran la distribución de los niveles del factor Reparación Emocional en la fase pretest. En el grupo control, el 24,1 % de los estudiantes se ubicó en el nivel alto, mientras que en el grupo experimental este nivel fue alcanzado por el 27,6 %. En cuanto al nivel bajo, ambos grupos (control y experimental) registraron el mismo porcentaje, con un 10,3 % de participantes en dicha categoría.

- **Análisis descriptivo de la inteligencia emocional y sus factores, por grupos de estudio control y experimental, en la fase postest**

Tabla 15

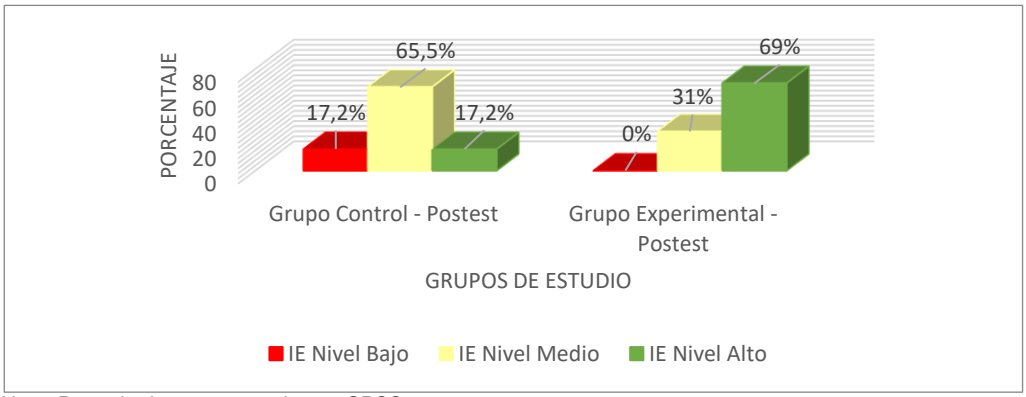
Distribución de la inteligencia emocional por grupos de estudio (Postest)

Niveles	Inteligencia emocional Grupo Control fi	%	Inteligencia emocional Grupo Experimental fi	%
Baja	5	17,2%	0	0,0%
Media	19	65,5%	9	31,0%
Alta	5	17,2%	20	69,0%
Total	29	100%	29	100%

Nota: Base de datos procesados en SPSS.

Figura 5

Distribución de la inteligencia emocional por grupos de estudio (Postest)



Nota: Base de datos procesados en SPSS.

Análisis descriptivo: La Tabla 15 y la Figura 5 nos muestran información acerca la frecuencia de la Inteligencia Emocional durante la fase postest del estudio. El grupo experimental obtuvo un 69% de estudiantes con un nivel alto en Inteligencia Emocional, frente al 17.2% del grupo control. Por otro lado, el 17,2 % del grupo control se ubicó en el nivel bajo, mientras que el grupo experimental no presentó ningún caso en este nivel.

Tabla 16

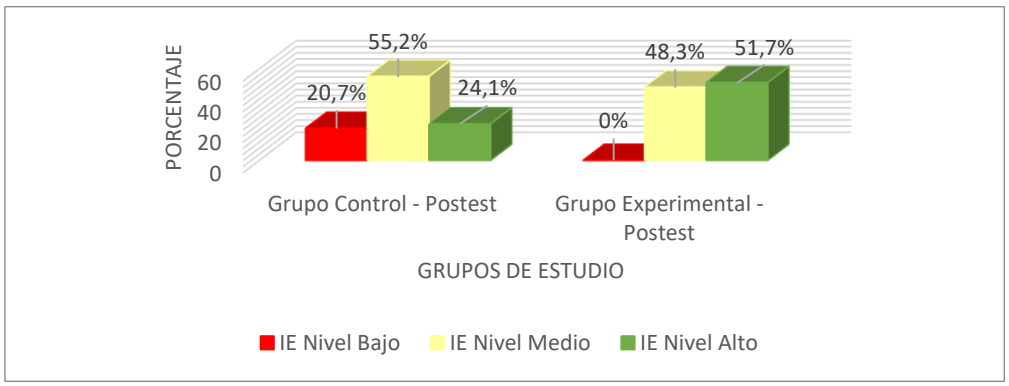
Distribución del factor Atención Emocional por grupos de estudio (Postest)

	Factor Atención Emocional Grupo Control		Factor Atención Emocional Grupo Experimental	
Niveles	**fi**	**%**	**fi**	**%**
Bajo	6	20,7%	0	0,0%
Medio	16	55,2%	14	48,3%
Alto	7	24,1%	15	51,7%
Total	29	100%	29	100%

Nota: Base de datos procesados en SPSS.

Figura 6

Distribución del factor Atención Emocional por grupos de estudio (Postest)



Nota: Base de datos procesados en SPSS

Análisis descriptivo: La Tabla 16 y la Figura 6 nos muestran información acerca la frecuencia del factor Atención Emocional durante la fase postest del estudio. El grupo experimental obtuvo un 51.7% de estudiantes con un nivel alto en Atención Emocional, frente al 24,1% del grupo control. Por otro lado, el 20,7 % del grupo control se ubicó en el nivel bajo, mientras que el grupo experimental no presentó ningún caso en este nivel.

Tabla 17

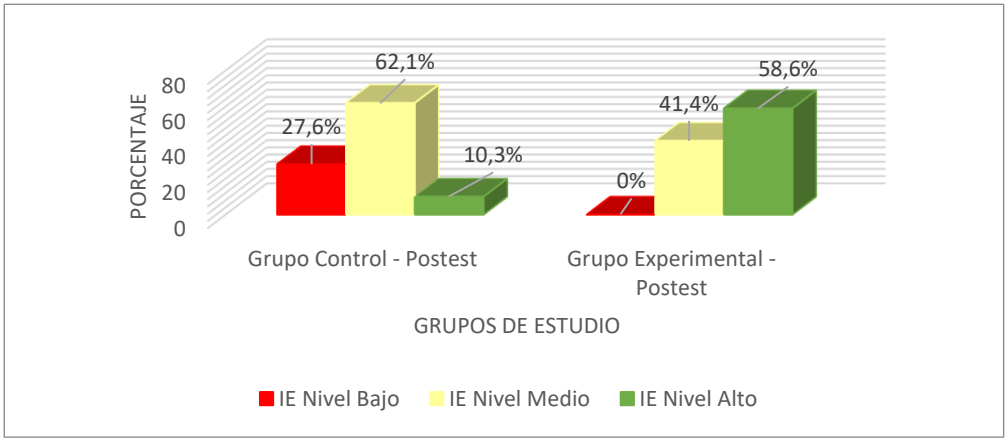
Distribución del factor Claridad Emocional por grupos de estudio (Postest)

	Postest Factor Claridad Emocional Grupo Control		Factor Claridad Emocional Grupo Experimental	
Niveles	fi	%	fi	%
Bajo	8	27,6%	0	0,0%
Medio	18	62,1%	12	41,4%
Alto	3	10,3%	17	58,6%
Total	29	100%	29	100%

Nota: Base de datos procesados en SPSS.

Figura 7

Distribución del factor Claridad Emocional por grupos de estudio (Postest)



Nota: Base de datos procesados en SPSS

Análisis descriptivo: La Tabla 17 y la Figura 7 nos muestran información acerca la frecuencia del factor Claridad Emocional durante la fase postest del estudio. El grupo experimental obtuvo un 58.6% de estudiantes con un nivel alto en Claridad Emocional, frente al 10.3% del grupo control. Por otro lado, el 27,6 % del grupo control se ubicó en el nivel bajo, mientras que el grupo experimental no presentó ningún caso en este nivel.

Tabla 18

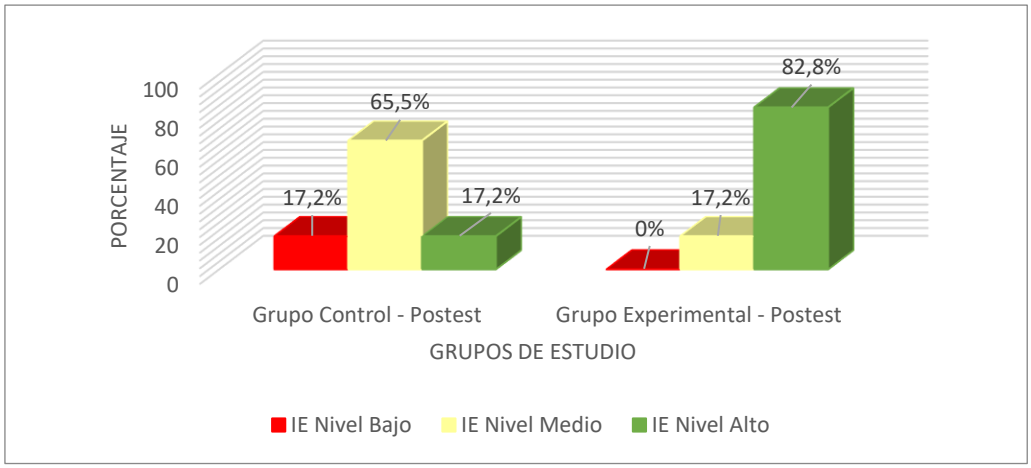
Distribución del factor Reparación Emocional por grupos de estudio (Postest)

	Factor Reparación Emocional Grupo Control		Factor Reparación Emocional Grupo Experimental	
Niveles	**fi**	**%**	**fi**	**%**
Bajo	5	17,2%	0	0,0%
Medio	19	65,5%	5	17,2%
Alto	5	17,2%	24	82,8%
Total	29	100%	29	100%

Nota: Base de datos procesados en SPSS.

Figura 8

Distribución del factor Reparación Emocional por grupos de estudio (Postest)



Nota: Base de datos procesados en SPSS

Análisis descriptivo: La Tabla 18 y la Figura 8 nos muestra información acerca la frecuencia del factor Reparación Emocional durante la fase postest del estudio. El grupo experimental obtuvo un 82.8% de estudiantes con un nivel alto en Reparación Emocional, frente al 17.2% del grupo control. Por otro lado, el 17,2 % del grupo control se ubicó en el nivel bajo, mientras que el grupo experimental no presentó ningún caso en este nivel.

- **Análisis descriptivo de las medidas de tendencia central**

Tabla 19

Medidas de tendencia central de la inteligencia emocional

	Fase Pretest		Fase Postest	
Medidas de tendencia central	**Grupo Control**	**Grupo Experimental**	**Grupo Control**	**Grupo Experimental**
Mediana	75	76	76	93
N	29	29	29	29
Desviación	13,1	12,2	14,2	12,2

Nota: Base de datos procesados en SPSS

Interpretación: De acuerdo con los resultados, en la fase pretest de la investigación, el grupo control y el grupo experimental obtuvieron una mediana de Md = 75 y Md = 76, respectivamente. En la fase postest, el grupo control registró una mediana de Md = 76, mientras que el grupo experimental alcanzó una mediana de Md = 93. Esta diferencia refleja un ascenso notable en la mediana del grupo experimental tras la aplicación del programa, lo que sugiere una mejora significativa en la inteligencia emocional de los estudiantes que participaron en el PIEI.

Tabla 20

Medidas de tendencia central del factor Atención Emocional

Medidas de tendencia central	Fase Pretest		Fase Postest	
	Grupo Control	Grupo Experimental	Grupo Control	Grupo Experimental
Mediana	26	23	26	30
N	29	29	29	29
Desviación	6,6	5,6	6,1	4,7

Nota: Base de datos procesados en SPSS

Interpretación: De acuerdo con los resultados, en el factor Atención Emocional, durante la fase pretest, el grupo control y el grupo experimental obtuvieron una mediana de Md = 26 y Md = 23, respectivamente. En la fase postest, el grupo control mantuvo la mediana en Md = 26, mientras que el grupo experimental elevó su mediana a Md = 30. Este incremento sugiere que tras la aplicación del PIEI al grupo experimental se produjo una mejora en el factor en mención.

Tabla 21

Medidas de tendencia central del factor Claridad Emocional

Medidas de tendencia central	Fase Pretest		Fase Postest	
	Grupo Control	Grupo Experimental	Grupo Control	Grupo Experimental
Mediana	23	25	23	31
N	29	29	29	29
Desviación	6	6.9	5,5	4,9

Nota: Base de datos procesados en SPSS

Interpretación: De acuerdo con los resultados, en el factor Claridad Emocional, durante la fase pretest, el grupo control y el grupo experimental obtuvieron una mediana de Md = 23 y Md = 25, respectivamente. En la fase postest, el grupo control mantuvo su mediana en Md = 23, mientras que el grupo experimental la elevó a Md = 31. Este incremento sugiere que, tras la aplicación del PIEI, se produjo una mejora significativa en el factor Claridad Emocional de los estudiantes del grupo experimental.

Tabla 22

Medidas de tendencia central del factor Reparación Emocional

Medidas de tendencia central	Fase Pretest		Fase Postest	
	Grupo Control	Grupo Experimental	Grupo Control	Grupo Experimental
Mediana	25	27	26	34
N	29	29	29	29
Desviación	5,8	5,7	5,4	4,1

Nota: Base de datos procesados en SPSS

Interpretación: De acuerdo con los resultados, en el factor Reparación Emocional, durante la fase pretest, el grupo control y el grupo experimental obtuvieron una mediana de Md = 25 y Md = 27, respectivamente. En la fase postest, el grupo control presentó una mediana de Md = 26, mientras que el grupo experimental la incrementó a Md = 34. Este aumento sugiere que, tras la aplicación del PIEI, se produjo una mejora significativa del factor Reparación Emocional en los estudiantes del grupo experimental.

4.3. Resultados del análisis estadístico inferencial

Para hacer inferencias sobre los aspectos psicológicos, sociales y educativos en el contexto de la salud pública, es crucial seguir con precisión todos los pasos, desde el diseño de la investigación hasta el análisis estadístico. Este nivel de detalle garantiza que la evaluación objetiva y estandarizada de una muestra de comportamientos cumpla con los exigentes criterios del método científico.

En esta parte se exponen los resultados del análisis estadístico inferencial de las hipótesis, el cual se llevó a cabo mediante la aplicación de pruebas estadísticas no paramétricas, ya que los datos de la muestra muestran una distribución que no se ajusta a la normalidad. El propósito de la prueba de hipótesis fue determinar si las hipótesis poblacionales concuerdan con los datos recopilados en la muestra de esta investigación.

Prueba de hipótesis

Hipótesis general: Eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en la mejora de la inteligencia emocional.

H_a: El Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) es eficaz en la mejora de la inteligencia emocional de los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali, año 2022.

H_0: El Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) no es eficaz en la mejora de la inteligencia emocional de los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali, año 2022.

Nivel de significancia: 5% ($p< 0,05$)

Regla de decisión: Si p valor es < 0,05 se rechaza la hipótesis nula (H_0)

La Tabla 23 presenta los resultados de la evaluación de diferencias de la Inteligencia Emocional entre el grupo control y el grupo experimental en las situaciones de pretest y postest. Mediante el análisis con U de Mann Whitney, en la fase de pretest, los resultados muestran que el grupo control obtuvo un rango promedio de 30,72, mientras que el grupo experimental alcanzó un rango promedio de 28,28. El valor de significancia obtenido fue de p = 0,580; lo cual denota que no existieron diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos antes de la intervención. En la fase de postest, el grupo control presentó un rango promedio de 24,12, mientras que el grupo experimental obtuvo un rango promedio de 34,88, con un valor de significancia de p = 0,015. Este resultado

muestra diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos de estudio en la fase en mención.

Tabla 23

Diferencias de la Inteligencia Emocionall entre grupos por fases de pretest y postest

	Grupo Control/Grupo Experimental	Grupo Control/Grupo Experimental
	385,000	264,500
p valor	0,580	0,015

Nota: Nivel de significancia del 0,05 p < 0.05* y Nivel de significancia del 0,01 p < 0,01**

La Tabla 24 presenta los resultados de la evaluación de diferencias de la Inteligencia Emocional entre las fases de pretest y postest del grupo control y del grupo experimental. De acuerdo con la prueba estadística de Wilcoxon el valor de Wilcoxon para el grupo experimental es *z* = -3,606; con *p* valor = 0,000, lo que indica que existen diferencias estadísticamente significativas en la inteligencia emocional del grupo experimental entre las fases de pretest y postest. Por otro lado, el valor de Wilcoxon para el grupo control es *z* = 0,000 junto con un *p* valor = 1,000; lo cual indica que no hay diferencias significativas en la inteligencia emocional del grupo control entre las fases de pretest y postest.

Tabla 24

Diferencias de la IE entre fases de estudio, según grupo

	PRETEST Y POSTEST		PRETEST Y POSTEST	
Inteligencia	Grupo Experimental		Grupo Control	
Emocional	*Z*	*p*	*z*	*p*
	-3,606	0,000**	0,000	1,000

Nota: Nivel de significancia del 0,05 p < 0,05* y Nivel de significancia del 0,01 p < 0,01**

Decisión: Se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula. A partir de los datos estadísticos obtenidos y el resultado de la prueba de hipótesis realizada, se cuenta con suficiente evidencia para aceptar la hipótesis alternativa.

Por lo tanto, la conclusión es: El Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) es eficaz en la mejora inteligencia emocional de los estudiantes

de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali, año 2022.

Prueba de hipótesis específicas

Hipótesis específica 1: Eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en el factor Atención Emocional de la Inteligencia Emocional.

H_1: El Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) es eficaz en la mejora del factor Atención Emocional de los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali, año 2022.

H_0: El Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) no es eficaz en la mejora del factor Atención Emocional de los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali, año 2022.

Nivel de significancia: 5% ($p< 0,05$)

Regla de decisión: Si p valor es < 0,05 se rechaza la hipótesis nula (H_0)

La Tabla 25 muestra que, en la fase pretest de la investigación, al comparar los rangos del grupo control y del grupo experimental respecto al factor Atención Emocional, mediante la prueba U de Mann-Whitney, se obtuvo un valor de U = 385.000 con un nivel de significancia de *p* valor = 0,580. Este resultado indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos antes de la aplicación del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI), lo que respalda su equivalencia inicial en cuanto al factor evaluado. En contraste, en la fase postest, la misma prueba arrojó un valor de U = 264.500 con un nivel de significancia de *p* valor = 0,015, lo que evidencia una diferencia estadísticamente significativa en los rangos entre el grupo control y el grupo experimental tras la intervención.

Tabla 25

Diferencias del factor Atención Emocional entre grupos por fases de pretest y postest

	FACTOR ATENCIÓN EMOCIONAL	
	Grupo Control/Grupo Experimental	**Grupo Control/Grupo Experimental**
U de Mann-Whitney	**Pretest**	**Postest**
	385,000	264,500
p	0,580	0,015

Nota: Nivel de significancia del 0,05 p < 0,05* y Nivel de significancia del 0,01 p < 0,01**

La Tabla 26 presenta los resultados de la evaluación de diferencias del factor Atención Emocional entre las fases de pretest y postest del grupo control y del grupo experimental. El valor de Wilcoxon para el grupo experimental es de Z = -3,317 y *p* valor = 0,001 lo que indica que hay una diferencia estadísticamente significativa entre el pretest y el postest. Por otro lado, el valor de Wilcoxon para el grupo control es Z = 0,000 y *p* valor = 1,000; lo cual indica que no hay diferencias significativas en el factor Atención Emocional entre las fases de pretest y postest.

Tabla 26

Diferencias del factor Atención Emocional entre fases de estudio, según grupo

Factor	PRETEST Y POSTEST Grupo Experimental		PRETEST Y POSTEST Grupo Control	
	Z	*p*	Z	*p*
Atención Emocional	-3,317	0,001	0,000	1,000

Nota: Nivel de significancia del 0,05 p < 0,05* y Nivel de significancia del 0,01 p < 0,01**

Decisión: Se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula. A partir de los datos estadísticos obtenidos y el resultado de la prueba de hipótesis efectuada, se dispone de evidencia suficiente para aceptar la hipótesis alternativa. Por lo tanto, la conclusión es: *El Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) es eficaz en la mejora del factor Atención Emocional de la inteligencia emocional, en los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali, año 2022.*

Hipótesis específica 2: Eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en la mejora del factor Claridad Emocional de la Inteligencia Emocional.

H_2: El Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) es eficaz en la mejora del factor Claridad Emocional de los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali, año 2022.

H_0: El Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) no es eficaz en la mejora del factor Claridad Emocional de los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali, año 2022.

La Tabla 27 muestra que, en la fase pretest de la investigación, al comparar los rangos del grupo control y del grupo experimental respecto al factor Claridad Emocional, mediante la prueba U de Mann-Whitney, se obtuvo un valor de U = 325,000 con un nivel de significancia de *p* valor = 0,137. Este resultado indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos antes de la aplicación del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI), lo que respalda su equivalencia inicial en cuanto al factor evaluado. En contraste, en la fase postest, la misma prueba arrojó un valor de U = 106,000 con un nivel de significancia de *p* valor = 0,000; lo que evidencia una diferencia estadísticamente significativa en los rangos entre el grupo control y el grupo experimental.

Tabla 27

Diferencias del factor Claridad Emocional entre grupos por fases de pretest y postest

	FACTOR CLARIDAD EMOCIONAL	
	Grupo Control/Grupo Experimental	Grupo Control/Grupo Experimental
U de Mann-Whitney	Pretest	Postest
	325,000	106,000
p	0,137	0,000

Nota: Nivel de significancia del 0,05 p < 0,05* y Nivel de significancia del 0,01 p < 0,01**

La Tabla 28 presenta los resultados de la evaluación de diferencias del factor Claridad Emocional entre las fases de pretest y postest del grupo control y del grupo experimental. El valor de Wilcoxon para el grupo experimental es de Z

= -2,500 y *p* valor = 0,012 lo que indica que hay una diferencia estadísticamente significativa entre el pretest y el postest. Por otro lado, el valor de Wilcoxon para el grupo control es Z = -1,342 y *p* valor = 0,180; lo cual indica que no hay diferencias significativas en el factor Claridad Emocional entre las fases de pretest y postest.

Tabla 28

Diferencias del factor Claridad Emocional entre fases de estudio, según grupo

Factor	PRETEST Y POSTEST Grupo Experimental		PRETEST Y POSTEST Grupo Control	
	Z	p valor	Z	p valor
Claridad Emocional	-2,500	0,012	-1,342	0,180

Nota: Nivel de significancia del 0,05 p < 0,05* y Nivel de significancia del 0,01 p < 0,01**

Decisión: Se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula. Con base en los datos estadísticos obtenidos y el resultado de la prueba de hipótesis realizada, se dispone de evidencia suficiente para aceptar la hipótesis alternativa. Por lo tanto, la conclusión es: *El Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) es eficaz en la mejora del factor Claridad Emocional de la inteligencia emocional, en los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali, año 2022.*

Hipótesis específica 3: Eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en la mejora del factor Reparación Emocional de la Inteligencia Emocional.

H_3: El Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) es eficaz en la mejora del factor Reparación Emocional de los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali, año 2022.

H_0: El Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) no es eficaz en la mejora del factor Reparación Emocional de los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali, año 2022.

Nivel de significancia: 5% (p< 0,05)

Regla de decisión: Si p valor es < 0,05 se rechaza la hipótesis nula (H_0)

La Tabla 29 muestra que, en la fase pretest de la investigación, al comparar los rangos del grupo control y del grupo experimental respecto al factor Reparación Emocional, mediante la prueba U de Mann-Whitney, se obtuvo un valor de U = 347,00 con un nivel de significancia de *p* valor = 0,252. Este resultado indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos antes de la aplicación del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI), lo que respalda su equivalencia inicial en cuanto al factor evaluado. En contraste, en la fase postest, la misma prueba arrojó un valor de U = 88,00 con un nivel de significancia de *p* valor = 0,000, lo que evidencia una diferencia estadísticamente significativa en los rangos entre el grupo control y el grupo experimental.

Tabla 29

Diferencias del factor Reparación Emocional entre grupos por fases de pretest y postest

	FACTOR REPARACIÓN EMOCIONAL	
U de Mann-Whitney	Grupo Control/Grupo Experimental Pretest	Grupo Control/Grupo Experimental Postest
	347,000	88,000
p	0,252	0,000

Nota: Nivel de significancia del 0,05 p < 0,05* y Nivel de significancia del 0,01 p < 0,01**

La Tabla 30 presenta los resultados de la evaluación de diferencias del factor Reparación Emocional entre las fases de pretest y postest del grupo control y del grupo experimental. El valor de Wilcoxon para el grupo experimental es de Z = -3,945 y *p* valor = 0,000 lo que indica que hay una diferencia estadísticamente significativa entre el pretest y el postest. Por otro lado, el valor de Wilcoxon para el grupo control es Z = -2,000 y *p* valor = 0,064; lo cual indica que no hay diferencias significativas en el factor Reparación Emocional entre las fases de pretest y postest.

Tabla 30

Diferencias del factor Reparación Emocional por grupos entre las fases de pretest y postest

Factor	PRETEST Y POSTEST Grupo Experimental		PRETEST Y POSTEST Grupo Control	
	Z	*p*	Z	*p*
Reparación Emocional	-3,945	0,000	-2,000	0,064

Nota: Nivel de significancia del 0,05 p < 0,05* y Nivel de significancia del 0,01 p < 0,01**

Decisión: Se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis. Con base en los datos estadísticos obtenidos y el resultado de la prueba de hipótesis efectuada, se cuenta con evidencia suficiente para aceptar la hipótesis alternativa. Por lo tanto, la conclusión es: *El Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) es eficaz en el factor Reparación Emocional de la inteligencia emocional, en los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali, año 2022.*

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El objetivo general de esta investigación fue determinar la eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en los niveles de inteligencia emocional de los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali durante el año 2022. Este tipo de intervención se fundamenta en un conjunto estructurado de actividades orientadas a desarrollar la capacidad de reconocer, comprender y regular tanto las propias emociones como las de los demás de manera efectiva.

La eficacia de los programas de desarrollo de la inteligencia emocional se manifiesta en mejoras medibles en estas competencias, aunque su impacto puede variar en función del diseño metodológico, la calidad de la implementación y las características individuales de los participantes. En este contexto, desde hace casi cuatro décadas se ha planteado la necesidad de integrar la dimensión emocional en el ámbito educativo, reconociendo que la educación emocional constituye un componente esencial del desarrollo humano integral. Asimismo, se ha anticipado que los gobiernos deben asumir un rol activo en la incorporación de estas habilidades en los sistemas educativos formales. La literatura científica coincide en que la inteligencia emocional no es una capacidad fija, sino que puede desarrollarse a través de experiencias significativas, procesos formativos y programas de intervención sistemáticos. Esta perspectiva respalda la implementación de propuestas como el PIEI en entornos universitarios, donde el fortalecimiento de las habilidades emocionales contribuye al bienestar personal y al desempeño académico.

En relación con los hallazgos del estudio, el análisis comparativo entre ambos grupos mediante la prueba U de Mann–Whitney reveló que, en la fase de pretest, no se observaron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de inteligencia emocional, con un rango promedio de 30.72 en el grupo control frente a 28.28 en el

grupo experimental; y *p* valor = 0.580. No obstante, en la fase de postest, se evidenciaron diferencias significativas a favor del grupo experimental, el cual alcanzó un rango promedio de 34.88, en comparación con 24.12 del grupo control; y *p* valor = 0.015. Adicionalmente, el análisis intra grupo mediante la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon mostró que el grupo experimental obtuvo un valor *z* de -3.606, con un p-valor de 0.000, lo que indica una mejora estadísticamente significativa en los niveles de inteligencia emocional entre las fases de pretest y postest. En contraste, el grupo control presentó un valor *z* de 0.000 y un p-valor de 1.000, lo que sugiere la ausencia de cambios significativos entre ambas mediciones. Estos resultados permiten concluir que el PIEI tuvo un efecto positivo y estadísticamente comprobable en el desarrollo de la inteligencia emocional de los participantes del grupo experimental.

Un hallazgo similar se reporta en el estudio de Rodríguez GA (16), quien encontró un efecto estadísticamente significativo en la mejora de la inteligencia emocional global de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), lo que respalda la hipótesis de que los programas de inteligencia emocional generan un impacto positivo general. En cuanto a la metodología, tanto Rodríguez como la presente investigación aplicaron análisis estadísticos rigurosos para validar estos efectos.

En relación con el factor Atención Emocional, Rodríguez obtuvo resultados de $F(1, 207) = 6.53$, $p = .01$, $\eta p^2 = .03$, evidenciando que en la fase de postest la comparación entre el grupo cuasiexperimental y el grupo control mostró diferencias estadísticamente significativas con un tamaño del efecto pequeño. Este resultado es consistente con los hallazgos de la presente investigación, en la que se demuestra que el PIEI es eficaz para mejorar este factor. Ambos estudios coinciden en que la atención emocional es una dimensión clave que responde favorablemente a las intervenciones orientadas al desarrollo de la inteligencia emocional.

En cuanto al factor Reparación Emocional, Rodríguez reportó resultados de $F(1, 207) = 11.78$, $p = .00$, $\eta p^2 = .06$, lo que indica diferencias estadísticamente significativas con un tamaño del efecto pequeño entre el grupo cuasiexperimental y el grupo control

en la fase de postest. Estos hallazgos se alinean con los resultados de la presente tesis, que concluye que el PIEI contribuye a mejorar la reparación emocional, una habilidad esencial para la regulación efectiva de las emociones.

No obstante, los resultados de Rodríguez presentan divergencias respecto al factor Claridad Emocional. En su estudio, se obtuvieron valores de $F(1, 207) = 0.71$, $p = .40$, $\eta p^2 = .00$, indicando ausencia de diferencias estadísticamente significativas en la fase de postest entre el grupo cuasiexperimental y el grupo control. Por el contrario, en la presente investigación, tras la aplicación del PIEI, los estudiantes del grupo experimental mostraron mejoras estadísticamente significativas en su capacidad para identificar y comprender sus propias emociones. Esta discrepancia sugiere que, mientras el PIEI promueve avances en Claridad Emocional, otros programas o contextos pueden no evidenciar cambios significativos en esta dimensión.

Fernández ME (19) también encontró que la aplicación del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) al grupo experimental incrementó significativamente los niveles de atención emocional (McNemar-Bowker = 13.667, $p \leq 0.001$), claridad emocional (McNemar-Bowker = 24.385, $p \leq 0.001$) y reparación emocional. Estos resultados son congruentes con los hallazgos de la presente investigación, donde también se evidenció una mejora significativa en estos tres factores. No obstante, a diferencia del presente estudio, Fernández desestimó la influencia de variables como el género y la experiencia laboral, aspectos que no fueron abordados en esta tesis y que podrían constituir líneas de investigación futuras.

De forma similar, Férreo MA (20) demostró que la implementación del PIEI generó diferencias estadísticamente significativas en los tres factores evaluados: atención emocional (McNemar-Bowker = 34.041, $p = 0.000$), claridad emocional (McNemar-Bowker = 45.170, $p = 0.000$) y reparación emocional (McNemar-Bowker = 30.590, $p = 0.000$). La congruencia entre los hallazgos de Férreo y los obtenidos en la presente investigación refuerza la evidencia empírica sobre la efectividad del PIEI en el fortalecimiento de las competencias emocionales.

Por su parte, Jiménez D et al. (21) aplicaron un programa de formación en inteligencia emocional y resiliencia a estudiantes universitarios de enfermería. Sus resultados evidenciaron un incremento significativo en el factor de claridad emocional ($t = 3.10$, $p = 0.003$), pasando de una media de 22.73 en el pretest a 24.83 en el postest. También se observaron mejoras en el factor de reparación emocional ($t = 3.59$, $p < 0.001$), con un aumento en la media de 22.95 a 25.73. Sin embargo, no se reportaron mejoras estadísticamente significativas en el factor atención emocional ($t = 1.62$, $p = 0.110$), a pesar de una leve variación en la media del pretest (25.76) al postest (27.13). Este resultado contrasta con los hallazgos de la presente investigación, en la que sí se observaron mejoras estadísticamente significativas en dicho factor. La discrepancia podría atribuirse a la interacción entre las características particulares de los estudiantes de enfermería y la naturaleza del programa aplicado.

Finalmente, Eskenasy CS (17), en un estudio realizado con docentes, evidenció la eficacia de un programa de inteligencia emocional al reportar una diferencia estadísticamente significativa en la inteligencia emocional global del grupo experimental entre las fases de pretest ($M = 97.72$) y postest ($M = 112.08$), con un p-valor ≤ 0.05. Asimismo, se observaron mejoras significativas en las subdimensiones de percepción emocional ($M = 94.12$ a 105.73), facilitación emocional ($M = 97.44$ a 110.68), comprensión emocional ($M = 103.72$ a 118.08) y manejo de emociones ($M = 103.48$ a 115.88). Aunque el programa de desarrollo de la inteligencia emocional implementado por Eskenasy difiere en su estructura y enfoque al utilizado en la presente investigación, ambos comparten la característica de intervenir de manera integral en diversas competencias emocionales. Estos resultados sugieren que programas bien diseñados y estructurados pueden ser efectivos para mejorar la inteligencia emocional en diferentes poblaciones y contextos, como estudiantes universitarios y profesionales docentes.

CONCLUSIONES

- La investigación ha determinado que el Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) es eficaz en la mejora de la inteligencia emocional de los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali, año 2022, dado que, existen diferencias estadísticamente significativas en la inteligencia emocional del grupo experimental entre las fases de pretest y postest.

- Se ha determinado que el Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) es eficaz en la mejora del factor Atención Emocional de los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali, año 2022; puesto que, se observa diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones de pretest y postest del grupo experimental.

- Se ha determinado que el Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) es eficaz en la mejora del factor Claridad Emocional de los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali, año 2022; considerando que, se han identificado diferencias estadísticamente significativas entre las evaluaciones de pretest y postest del grupo experimental.

- Se ha determinado que el Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) es eficaz en la mejora del factor Reparación Emocional de los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali, año 2022; debido a que, se evidencian diferencias estadísticamente significativas entre las mediciones de pretest y postest del grupo experimental.

RECOMENDACIONES

- Dado que el Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) mejora significativamente la inteligencia emocional en general, se sugiere su institucionalización dentro del plan de formación de la Escuela Profesional de Psicología. Además, se sugiere al Vicerrectorado Académico considerar la incorporación transversal de la inteligencia emocional en la malla extra curricular, no solo en Psicología, sino también en otras carreras afines como Medicina y Enfermería.

- Se sugiere implementar actividades y talleres específicos que refuercen esta competencia, con un enfoque práctico basado en el aprendizaje experiencial (simulaciones, análisis de casos, dinámicas grupales). Asimismo, se recomienda garantizar un seguimiento constante para evaluar y potenciar la evolución de esta habilidad a lo largo de la formación académica.

- Se sugiere fortalecer los contenidos y las prácticas vinculadas a la identificación y comprensión de las emociones en cursos clave como Psicología de la Personalidad, Psicología Clínica y Psicoterapia. Estas acciones favorecerán que los estudiantes desarrollen una mayor conciencia y precisión en el manejo de sus estados emocionales.

- Se sugiere la implementación de un sistema de tutorías emocionales grupales, coordinado entre la Escuela Profesional, el Área de Bienestar Estudiantil y el Centro de Salud Mental Comunitario May Ushin. Estas tutorías, lideradas por profesionales capacitados, deben incluir técnicas como reestructuración cognitiva, relajación y ejercicios de autorreflexión para fortalecer la resiliencia y el manejo adaptativo de emociones negativas.

- Se recomienda al Vicerrectorado Académico promover investigaciones continuas que evalúen el PIEI, incorporando un enfoque cultural que asegure la pertinencia del programa para la realidad local. Asimismo, se sugiere ampliar la muestra a estudiantes de otras carreras de ciencias de la salud y realizar estudios longitudinales para analizar el impacto sostenido del programa en la vida profesional y personal de los egresados.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Alarcón R. La salud mental de los estudiantes universitarios. Rev Med Hered [Internet]. 2019 [citado 9 abr 2023]; 30(4): 219-221. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1018-130X2019000400001
2. Organización Mundial de la Salud. Plan de Acción Integral sobre Salud Mental 2013 – 2030 [Internet]. Ginebra: OMS; 2022 [citado 9 abr 2023]. Disponible en: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/97488/9789243506029_spa.pdf
3. Perú. Ley de Salud Mental, Ley N° 30947. Diario Oficial El Peruano; 23 may 2019 [Internet]. Disponible en: https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240031029
4. Organización Panamericana de la Salud. Plan de acción de desarrollo y salud de adolescentes y jóvenes en las Américas, 1998-2001 [Internet]. Washington: OPS/OMS;1998 [citado 9 abr 2023]. Disponible en: https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/48904/doc466.pdf?sequence=1&isAllowed=y
5. Organización Mundial de la Salud. Salud adolescente y el joven adulto [Internet]. [citado 9 de abr 2023]. Disponible en: https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescents-health-risks-and-solutions
6. Sindeev A, Arispe CM, Villegas JN. Factores asociados al riesgo e intento suicida en estudiantes de medicina de una universidad privada de Lima. Rev Med Hered [Internet]. 2019 [citado 9 abr 2023]; 30(4): 232-241. Disponible en: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1018-130X2019000400004&lng=es.
7. Perales A, Sogi C, Morales R. Estudio comparativo de salud mental en estudiantes de medicina de dos universidades estatales peruanas. An Fac Med [Internet]. 2003 [citado 9 abr 2023]; 64(4): 239-246. Disponible en:

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-55832003000400007&lng=es

8. Cassullo GL y García LL. Estudio de las competencias socio emocionales y su relación con el afrontamiento en futuros profesores de nivel medio. Rev Electrónica Interuniv Form Prof [Internet]. 2015 [citado 9 abr 2023]; 8(1): 213-228. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217033485012
9. Dusselier L, Dunn B, Wang Y, Shelley, MC, Whalen DF. Personal, health, academic, and environmental predictor of stress for residence hall students. J Am Coll Health [Internet]. 2005 [citado 9 abr 2023]; 54(1): 15-24. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/7696040_Personal_Health_Academic_and_Environmental_Predictors_of_Stress_for_Residence_Hall_Students
10. Cazabat E. Desgaste por empatía: el costo de ayudar. Anales de psiquiatría [Internet]. 2002 [citado 9 abr 2023]; 18(5). Disponible en: http://www.psicotrauma.com.ar/cazabat/archivos/23-Cazabat-Desgaste%20por%20Empatia.pdf
11. Alecsiuk B. Inteligencia emocional y desgaste por empatía en terapeutas. Rev Argent Clín Psicol [Internet]. 2015 [citado 9 abr 2023]; 24(1): 43-56. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/2819/281944843006.pdf
12. Figley CR. Compassion Fatigue: coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized [Internet]. Nueva York: Brunner/Mazel Publishers; 1995 [citado 9 abr 2023]. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Cr-Figley/publication/326273881_COMPASSION_FATIGUE_Coping_with_Secondary_Traumatic_Stress_Disorder_in_Those_Who_Treat_the_Traumatized_NY_BrunnerRoutledge/links/5b43aef8458515f71cb88350/COMPASSION-FATIGUE-Coping-with-Secondary-Traumatic-Stress-Disorder-in-Those-Who-Treat-the-Traumatized-NY-Brunner-Routledge.pdf

13. Perú. Ley del trabajo del psicólogo, Ley N° 28369. Diario Oficial El Peruano; 28 oct 2004 [Internet]. Disponible en: https://spij.minjus.gob.pe/Normas/textos/291004T.pdf
14. Dymnicki A, Sambolt M, Kidron Y. Improving college and career readiness by incorporating social and emotional learning [Internet]. Washington: Am Inst Res Coll Career Readiness Success Cent [Internet]. 2013 [citado 9 abr 2023]. Disponible en: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED555695.pdf
15. Mayer JD. La inteligencia emocional. Una breve sinopsis. Rev Psicol Educ [Internet]. 2005 [citado08 abr 2022]; 1: 35-46. Disponible en: http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/4.pdf
16. Rodríguez GA. Eficacia del programa de inteligencia emocional intensivo (PIEI) en la inteligencia emocional y la conducta prosocial de alumnos de la ESO [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid; 2019 [citado 9 abr 2023]. Disponible en: https://eprints.ucm.es/id/eprint/55308/1/T41089.pdf
17. Eskenasy CS. Eficacia de un programa de inteligencia emocional para docentes de 1997 [Tesis de licenciatura]. Guatemala: Universidad Rafael Landívar; 2018 [citado 9 abr 2022]. Disponible en: http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2018/05/22/Briz-Carmen.pdf
18. García E. Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación. [Tesis doctoral]. Barcelona: Universitat de Barcelona; 2017 [citado 10 abr 2022]. Disponible en: https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/454728/EGN_TESIS.pdf?seque
19. Fernández ME. Eficacia del programa educativo PIEI y su relación con la inteligencia emocional autoinformada y la autopercepción de competencias emocionales adquiridas, en estudiantes universitarios [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid; 2016 [citado 9 abr 2023]. Disponible en: https://eprints.ucm.es/id/eprint/37740/1/T37234.pdf

20. Férreo MA. Impacto del programa PIEI en los niveles de inteligencia emocional de supervisores de equipos de trabajo y en el desempleo laboral de su equipo en un centro de llamadas [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid; 2016 [citado 9 abr 2023]. Disponible en: https://eprints.ucm.es/id/eprint/37674/1/T37216.pdf
21. Jiménez D, Molero MM, Pérez MC, Arrogante O, Oropesa NF, Gázquez JJ. The effects of a non-technical skills training program on emotional intelligence and resilience in undergraduate nursing students. Healthcare [Internet]. 2022; 10: 866. [citado 9 abr 2023]. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/360449728_The_Effects_of_a_Non-Technical_Skills_Training_Program_on_Emotional_Intelligence_and_Resilience_in_Undergraduate_Nursing_Students
22. Suárez X, Castro N. Efectividad de un programa de estimulación de habilidades socioemocionales en estudiantes universitarios de primer año. Rev Cub Educ Super [Internet]. 2022 [citado 9 abr 2023]; 41(2): 21. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142022000200021
23. Degerli Fİ, Odacı H. Effect of an emotional intelligence training program developed for prospective psychological counselors on psychological counseling skill levels. J Rational Emot Cogn Behav Ther [Internet]. 2020 [citado 9 de abr 2023]; 38(4): 568–578. Disponible en: https://es.scribd.com/document/636601368/Efect-of-an-Emotional-Intelligence-Training-Program-en-traducido#
24. Kirkbir, F. Effect of emotional intelligence education on psychological well-being and aggression of athlete students at the Karadeniz Technical University. Afr Educ Res J [Internet]. 2020 [citado 09 abr 2023]; 8: 146-151. Disponible en: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1285525.pdf
25. Gilar R, Pozo T, Castejón L. Desarrollando la inteligencia emocional en educación superior: evaluación de la efectividad de un programa en tres países. Educ XX1 [Internet]. 2019 [citado 9 abr 2023]; 22(1): 161-187. Disponible en:

https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/19880/18479

26. Barqueros S, Gómez R, Gómez M. Efectividad de un Programa de Intervención en habilidades socioemocionales para el desarrollo de la empatía en alumnos de primero de enfermería de una universidad privada. Rev Psicol Salud [Internet]. 2019 [citado 9 abr 2023]; 7(1): Disponible en: https://revistas.innovacionumh.es/index.php/psicologiasalud/article/view/873/1218
27. Nightingale S, Spiby H, Sheen K, Slade P. The impact of emotional intelligence in health care professionals on caring behaviour towards patients in clinical and long-term care settings: Findings from an integrative review. Int J Nurs Stud [Internet]. 2018 [citado 9 abr 2023]; 80: 106-117. Disponible en: https://iranarze.ir/wp-content/uploads/2018/04/E6499-IranArze.pdf
28. Kozlowski D, Hutchinson M, Hurley J, Browne G. Increasing nurses' emotional intelligence with a brief intervention. Appl Nurs Res [Internet]. 2018 [citado 9 abr 2023]; 41: 59-61. Disponible en: https://tarjomefa.com/wp-content/uploads/2018/10/395-English-TarjomeFa.pdf
29. Torrijos P, Torrecilla EM, Rodríguez MJ. Experimental evaluation of emotional development programmes for teachers in Secondary Education. An Psicol [Internet]. 2018 [citado 9 abr 2023]; 34(1): 68-76. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/167/16753837009.pdf
30. Enríquez H, Ramos N, Esparza O. Impact of the Mindful Emotional Intelligence Program on Emotional Regulation in College Students. Int J Psychol Psychol Ther [Internet]. 2017 [citado abr 2023]; 17(1): 39-48. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/560/56049624002.pdf
31. Chirinos C, Reyes G, Ventura J, Reyes M. Programa basado en técnicas artísticas para incrementar la inteligencia emocional en jóvenes voluntarios. Apunt Univ [Internet]. 2022 [citado 9 abr 2023]; 12(1): 171-189. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/356577072_Programa_basado_en_tecnicas_artisticas_para_incrementar_la_inteligencia_emocional_en_jovenes_voluntarios

32. Tarrillo RD. Programa de coaching educativo y su efecto en la inteligencia emocional de los ingresantes en administración industrial de una institución superior tecnológica en Lima. [Tesis de maestría). Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia; 2020. Disponible en: https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/8933/Programa_Tarrillo Ventura_Ricardo.pdf?sequence=1&isAllowed=y
33. Mamani OJ, Brousett MA, Ccori DN y Villasante KS. La inteligencia emocional como factor protector en adolescentes con ideación suicida. Duazary [Internet]. 2018 [citado abr 2023];15(1):39-50. Disponible en: https://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/duazary/article/view/2142/1591
34. Vásquez EE. Programa de inteligencia emocional en la actitud frente a la atención del paciente, en estudios de Enfermería Técnica. Otuzco 2017. [Tesis docotral]. Lima: Universidad César Vallejo; 2018. Disponible en: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/22698/vasquez_ae.pdf?sequence=1&isAllowed=y
35. Musayón MM. Aplicación de estrategias basadas en Salovey y Mayer que favorezcan la inteligencia emocional en enfermeras del servicio de emergencia pediátrica del Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo – Chiclayo 2017. [Tesis doctoral]. Chiclayo: Universidad César Vallejo; 2017. Disponible en: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/16510/Musay%c3%b3n_UMDLM.pdf?sequence=1&isAllowed=y
36. Gaspar CC. Efectos del programa PRM en la inteligencia emocional en un grupo de estudiantes dentro del marco prospectivo de universidad saludable. [Tesis de maestría]. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos; 2015. Disponible en: https://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/4798/Gaspar_pc.pdf?sequence=1&isAllowed=y
37. Gardner, H. Las Inteligencias Múltiples. Colombia: Fondo de Cultura Económica; 1997.

38. Chaumette B. L'intelligence humaine n'est pas réductible à la génétique, The Conversation [Internet]. 2018 [citado 8 abr 2022]. https://theconversation.com/lintelligence-humaine-nest-pas-reductible-a-la-genetique-95684
39. Manes F, Niro M. Usar el cerebro [Internet]. Buenos Aires: Planeta; 2014 [citado 8 abr 2022]. Disponible en: https://www.academia.edu/27878825/Usar_el_cerebro_Facundo_Manes
40. Hernández S, Mulas F, Mattos L. Plasticidad neuronal funcional. Rev Neurol [Internet]. 2004 [citado 8 abr 2022]; 38 (Supl.1): 58-68. Disponible en: https://www.academia.edu/34530778/Plasticidad_neuronal_funcional
41. Campos A. Los aportes de la neurociencia a la atención y educación de la primera infancia. [Internet]. Lima: Cerebrum Ediciones; 2014 [citado 8 abr 2022]. Disponible en: https://elephantwise.org/wp-content/uploads/2020/03/UNICEF-Neurociencia-y-Educacio%CC%81n.pdf
42. Bisquerra R. Educación emocional y competencias básicas para la vida. Rev Investig Educ [Internet]. 2003 [citado 7 may 2022]; 21(1): 7-43. Disponible en: https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661
43. Mayer J. What is emotional intelligence? UNH Personality Lab [Internet]. 2004 [citado 7 may 2022]. Disponible en: https://scholars.unh.edu/personality_lab/8
44. León I. Evaluación cognitiva y emoción. Thémata [Internet]. 2000 [citado 7 may 2022]; 25: 255-259. Disponible en: http://institucional.us.es/revistas/themata/25/27%20leon%20santana.pdf
45. Mayer JD, Geher G. Emotional intelligence and the identification of Emotion. Intell [Internet]. 1996 [citado 7 may 2022]; 22: 89-113. Disponible en: https://faculty.newpaltz.edu/glenngeher/files/Mayer_Geher_1996_Intelligence.pdf

46. Mayer JD, Salovey P, Caruso DR, Cherkasskiy L. Emotional intelligence. In: Sternberg, Kaufman, editores. The Cambridge handbook of intelligence. Reino Unido: Cambridge University Press; 2011. p. 528-549. Disponible en: https://kupdf.net/download/the-handbook-of-intelligence-r-sternberg-s-kaufman-cambridge-2011-bbs-pdf_58ac2f9e6454a7c916b1e91c_pdf
47. Sander D, Scherer KR, editors. The Oxford Companion to Emotion and the affective sciences. Estados Unidos: Oxford University Press; 2009.
48. Ekman P, Cordaro D. What is Meant by Calling Emotions Basic. Emot rev [Internet]. 2011 [citado 7 may 2022]; 3(4): 364-370. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/254089729_What_is_Meant_by_Calling_Emotions_Basic
49. Matsumoto D, Ekman P. Basic Emotions. In: Sander D, Scherer KR, editores. The Oxford Companion to emotion and the affective sciences. New York: Oxford University Press; 2009. p. 69-73.
50. Beck J. Cognitive behavior therapy [Internet]. New York, EEUU: The Guilford Press; 2011 [citado 7 may 2022]. Disponible en: https://img3.reoveme.com/m/be38edbbfc79330a.pdf
51. Chóliz M. Psicología de la Emoción: El proceso emocional [Internet]. Valencia: Universidad de Valencia; 2005 [citado 7 may 2022]. Disponible en: https://www.uv.es/~choliz/Proceso%20emocional.pdf
52. Jack R, Garrod O, Schvns P. Dynamic Facial Expressions of Emotion Transmit an evolving hierarchy of signals over time. Curr Biol [Internet]. 2014 [citado 7 may 2022]; 24(2): 187-192. https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0960982213015194?token=DAAFA3439A518A57D183CBB1BB11C06D8FB6341D082A3CC547E5E96314057A2DDE47C114B51A75B64D5A9FF0BC067DC2&originRegion=us-east-1&originCreation=20220507221614

53. Reeve J. Motivación y emoción [Internet]. Madrid: McGraw Hill Interamericana; 2010 [citado 7 may 2022]. Disponible en: https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/22488921e36d90caeef3d8973d805dcb.pdf
54. Gómez RMJ. El estudio de las emociones en Richard Lazarus y Magda Arnold. La necesidad de la antropología y la metafísica para la comprensión de la afectividad en la psicología [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Francisco de Vitoria; 2017. Disponible en: https://www.academia.edu/124500829/El_estudio_de_las_emociones_en_Richard_Lazarus_y_Magda_Arnold_La_necesidad_de_la_antropolog%C3%ADa_y_la_metaf%C3%ADsica_para_la_comprensi%C3%B3n_de_la_afectividad_en_la_psicolog%C3%ADa
55. Grzib G. Bases cognitivas y conductuales de la motivación y emoción. España: Centro de Estudios San Ramón Areces S.A; 2007.
56. Extremera N y Fernández P. Inteligencia emocional y educación. España: Editorial Grupo 5; 2015.
57. Lazarus R, Folkman S. Estrés y procesos cognitivos [Internet]. Nueva York: Martínez Roca; 1986. Disponible en: https://kupdf.net/download/estres-y-procesos-cognitivos-2-pdf_5afabadee2b6f51f08f4fa32_pdf
58. Goleman D. El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos. Barcelona: Ediciones B, S.A; 2013. Disponible en: https://webooks.co/images/team/generos/liderazgo1/32.-El%20cerebro%20y%20la%20inteligencia%20emocional%20-%20Daniel%20Goleman.pdf
59. Salovey P, Mayer J. Emotional Intelligence. Imagination Cognition and Personality [Internet]. 1990 [citado 8 may 2022]; 9(3): 185-211. Disponible en: https://journals.sagepub.com/doi/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG
60. Goleman D, Cherniss C. Inteligencia Emocional en el trabajo. Barcelona: Kairós S.A; 2013. Disponible en:

https://www.recursosyhabilidades.com/cmsAdmin/uploads/o_1c8vfrqjr1n5q1e2g167q67mci.pdf

61. Bar-On R. The Bar-On model of emotional – social intelligence. Psicothema [Internet]. 2006 [citado 8 may 2022]; (Supl.18): 13-25. Disponible en: https://www.psicothema.com/pdf/3271.pdf
62. Petrides K, Frederickson N, Furnham A. The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. Pers Individ Dif [Internet]. 2004 [citado 8 may 2022]; 36(2): 277-293. Disponible en: http://dx.doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00084-9
63. Mayer J, Caruso D, Salovey P. The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. Emotion Rev [Internet]. 2016 [citado 8 may 2022]; (8): 1-11. Disponible en: https://mypages.unh.edu/sites/default/files/jdmayer/files/rp2016-mayer-caruso-salovey.pdf
64. Trujillo MM, Rivas LA. Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. Innovar [Internet]. 2005 [citado 8 may 2022]; 15(25): 9-24. Disponible en: http://www.scielo.org.co/pdf/inno/v15n25/v15n25a01.pdf
65. Bisquerra R. La educación emocional en la formación del profesorado. Revista Interuniv Form Prof [Internet]. 2005 [citado8 may 2022];19(3): 95-114. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927006
66. Goleman, D. La inteligencia emocional en la empresa. Buenos Aires: Vergara; 2016.
67. Extremera N, Fernández P, Mestre J, Guil R. Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. Revista Latinoamericana de Psicología, [Internet]. 2004 [Consultado 08 mayo 2022]; 36(2): 209-228. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80536203
68. Davis K, Christodoulou J, Seider S, Gardner H. The Theory of Multiple Intelligences. In: Sternberg RJ, Kaufman SB, editors. The Cambridge Handbook of Intelligence [Internet]. Cambridge: Cambridge University Press; 485–503. Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/317388610_The_Theory_of_Multiple_Intelligences

69. Filella G, Bisquerra R. Educación emocional y medios de comunicación. Comunicar [Internet]. 2003 [citado 5 may 2022]; (20):63-68. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15802009.
70. Bisquerra R, Pérez N. Las competencias emocionales. Educ XXI [Internet]. 2007 [citado 8 may 2022]; 10: 61-81. Disponible en: http://www.ub.edu/grop/wp-content/uploads/2014/03/Las-competencias-emocionales.pdf
71. Guadarrama P. Dirección y asesoría de la investigación científica. Bogotá: Magisterio; 2009. Disponible en: https://nanopdf.com/download/direccion-y-asesoria-de-la-investigacion-cientifica_pdf
72. Pinedo IA, Yáñez J. Emociones básicas y emociones morales complejas: claves de comprensión y criterios de clasificación desde una perspectiva cognitiva [Internet]. 2020 [citado 8 may 2022];15(2): 198-19. Disponible en: https://revistas.libertadores.edu.co/index.php/TesisPsicologica/article/view/https%3A%2F%2Fdoi.org%2F10.37511%2Ftesis.v15n2a11
73. Rodríguez M. Introducción a la filosofía de las emociones. Logos: Anales del Seminario de Metafísica [Internet].1994 [citado 5 may 2022]; 28:287-298. https://www.researchgate.net/publication/39289450_Introduccion_a_la_filosofia_de_las_emociones
74. Mayer JD, Salovey P, Caruso DR. Inteligencia emocional: teoría, hallazgos y trascendencia. Investigación psicológica [Internet]; 2004 [citado 5 may 2022]; 60: 197-215. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/247504346_Emotional_Intelligence_Theory_Findings_and_Implications?enrichId=rgreq-372accc7e5d958186f319e66961a87d9-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI0NzUwNDM0NjtBUzoxMTQzMTI4MTMxMTMxOTk4NUAxNzQwMjc0MzIzNjk1&el=1_x_3&_esc=publicationCoverPdf

75. Bisquerra R. Educación Emocional [Internet]. España: Red Internacional de Educación Emociona y Bienestar; 2020 [citado 5 may 2022]. Disponible en: https://www.rafaelbisquerra.com/educacion-emocional/

76. Casado C, Colomo R. Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la Filosofía Occidental. A parte rei [Internet]; 2006 [citado 5 may 2022]; (45): 1-10. Disponible en: http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/casado47.pdf

77. Oliva A, Antolín L, Pertegal MA, Ríos M, Parra A. Instrumentos para la evaluación de la salud mental y desarrollo positivo adolescente y los activos que los promueven**.** Rev. Inv. UNW [Internet] 2011; 7(1): 11-149. Disponible en: https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=4926&tipo=documento

78. Garcés L, Giraldo C. Las emociones y las pasiones en Aristóteles: conceptualización e interpretación. Rev Espacios [Internet]. 2018 [citado 5 may 2022].; 39(4). Disponible en: http://www.revistaespacios.com/a18v39n04/a18v39n04p26

79. Paglialunga E. Las emociones en la retórica de Aristóteles. Praesentia [Internet]. 2016 [citado 8 may 2022]; 133-153. Disponible en: https://docplayer.es/85208612-Las-emociones-en-la-retorica-de-aristoteles-1.html

80. Pinedo I, Yáñez J. Las emociones y la vida moral: una lectura desde la teoría cognitive-evaluadora de Martha Nussbaum. Veritas [Internet]. 2017 [citado 8 may 2022]; 3: 47-72. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/pdf/veritas/n36/art03.pdf

81. Trueba C. La teoría aristotélica de las emociones. Signos Filosóficos [Internet]. 2009 [citado 8 may 2022]; 11(22): 147-170. Disponible en: http://www.redalyc.org/pdf/343/34316032007.pdf

82. Velásquez A, Rojas YH. Neuropsicología de las emociones: el aporte de Charles Darwin. Cuad Neuropsicol [Internet]. 2009 [citado 8 may 2022]; *3*(2): 225-233. Disponible en:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-41232009000200007&lng=pt&tlng=pt.

83. Chóliz M. La expresión de las emociones en la obra de Darwin. En: Tortosa F, Civera C, Calatayud C, Compiladores. Prácticas de historia de la psicología. Valencia: Promolibro; 1995.
84. Ekman P. Basic Emotions. In: Dalgleish T, Power M, editors. Handbook of cognition and emotion. Sussex, UK: John Wiley & Sons, Ltd.; 1999.
85. Hernández R, Fernández C, Baptista P. Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill; 2014.
86. Arnau J. Metodología de la investigación en psicología. En Anguera MT, Arnau J, Ato M, Martínez R, Pascual J, Vallejo G, editores. Métodos de investigación en psicología. Madrid: Síntesis; 1995. p. 23-43.
87. Del Cid A, Méndez R, Sandoval F. Investigación. fundamentos y metodología. México, DF: Pearson Educación; 2011.
88. Bernal C. Metodología de la investigación: para administración, economía, humanidades y ciencias sociales. Bogotá: Pearson Educación; 2010.
89. Cohen N, Gómez G. Metodología de la investigación ¿para qué? La producción de los datos y los diseños. Argentina: Teseo; 2019.
90. Fernández P, Vallejo G, Livacic P, Tuero E. Validez Estructurada para una investigación cuasiexperimental de calidad: se cumplen 50 años de la presentación en sociedad de los diseños cuasiexperimentales. An Psicol [Internet]. 2014 [citado 8 may 2022]; 30(2): 756-771. Disponible en: https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282014000200039
91. Marradi A., Archendi N, Piovani J. Metodología de las ciencias sociales. Argentina: Emecé Editores; 2007.
92. Espinoza M, Sanhueza O, Ramírez N, Sáez K. Validación de constructo y confiabilidad de la escala de inteligencia emocional en estudiantes de enfermería. Rev. Latinoam Enfermagem [Internet]. 2015 [citado 7 may 2022]; 23(1): 139-47. Disponible en:

https://www.scielo.br/j/rlae/a/Pgz4fLYHsJ4Mr6gF4dMYzkS/?format=pdf&lang=es

93. Fernandez P, Extremera N, Ramos N. Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. Psychol Rep [Internet]. 2004 [citado 7 may 2022]; 94(3):751-755.
94. Chang MLR. Relación entre inteligencia emocional y respuesta al estrés en pacientes ambulatorios del servicio de psicología de una clínica de Lima Metropolitana [Tesis de licenciatura]. Lima: Universidad Peruana Cayetano Heredia; 2017. Disponible en: https://repositorio.upch.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12866/818/Relacion_ChangMarcovich_MeyLing.pdf?sequence=3&isAllowed=y
95. Comrey A. Manual de análisis factorial. Madrid: Cátedra; 1985.

ANEXOS

ANEXO 1. MATRIZ DE CONSISTENCIA

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ITEMS
PROBLEMA GENERAL ¿Cuál es la eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en la mejora de la inteligencia emocional de los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali durante el año 2022?	OBJETIVO GENERAL Evaluar la eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en la mejora de la inteligencia emocional de estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali durante el año 2022.	HIPÓTESISGENERAL Hi El Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) es eficaz en la mejora de la inteligencia emocional de los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali durante el año 2022. H0 El Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) no es eficaz en la mejora de la inteligencia emocional de los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali durante el año 2022.	Variable dependiente: Inteligencia emocional de los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología	Medición obtenida por la escala de inteligencia emocional Trait Meta Mood Scale (TMMS-24), que mide los factores: atención emocional del ítem 1 al 8; claridad emocional del ítem 9 al 16 y reparación emocional del ítem 17 al 24	Factor Atención emocional (AE)	Percepción de sus propios sentimientos / Expresión adecuada de sus sentimientos.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8
					Factor Claridad emocional (CE)	Comprensión de sus estados emocionales.	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16
					Factor Reparación emocional (RE)	Regulación adecuada de sus estados emocionales.	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24
PE1: ¿Cuál es la eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en la mejora del factor Atención Emocional de la inteligencia emocional en los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali durante el año 2022?	OE1: Determinar la eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en la mejora del factor Atención Emocional de la inteligencia emocional en los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali durante el año 2022.	H1: El Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) es eficaz en la mejora del factor Atención Emocional de la inteligencia emocional en los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali durante el año 2022. H0: El Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) no es eficaz en la mejora del factor Atención Emocional de la inteligencia emocional en los estudiantes de la Escuela Académico Profesional de Psicología de la UNU, durante el año 2022.	Variable independiente: Eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI)	Programa de carácter intensivo de 16 horas de duración; estructurado en un formato vivencial conformado por 32 actividades agrupadas en 3 módulos. El módulo I dura 4 horas y tiene 11 actividades. El módulo II dura 4 horas y tiene 11 actividades. El módulo III dura 8 horas y tiene 10 actividades.	Módulo I: Inteligencia emocional.	Eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en el mejoramiento de la inteligencia emocional. Ineficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en el mejoramiento de la inteligencia emocional.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10,11

PE2: ¿Cuál es la eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en la mejora del factor Claridad Emocional de la inteligencia emocional en los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali durante el año 2022?	OE2: Determinar la eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en la mejora del factor Claridad Emocional de la inteligencia emocional en los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali durante el año 2022.	H2: El Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) es eficaz en la mejora del factor Claridad Emocional de la inteligencia emocional en los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali durante el año 2022.H0: El Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) no es eficaz en la mejora del factor Claridad Emocional de la inteligencia emocional en los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la UNU, durante el año 2022.			Módulo II: Empatía	Eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en el mejoramiento de la inteligencia emocional. Ineficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en el mejoramiento de la inteligencia emocional.	12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22
PE3: ¿Cuál es la eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en la mejora del factor Reparación Emocional de la inteligencia emocional en los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali durante el año 2022?	OE3: Determinar la eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en la mejora del factor Reparación Emocional de la inteligencia emocional en los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali durante el año 2022.	H3: El Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) es eficaz en la mejora del factor Reparación Emocional de la inteligencia emocional en los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali durante el año 2022. H0: El Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) no es eficaz en la mejora del factor Reparación Emocional de la inteligencia emocional en los estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la UNU, durante el año 2022.			Módulo III: Habilidades relacionales	Eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en el mejoramiento de la inteligencia emocional. Ineficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en el mejoramiento de la inteligencia emocional.	23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32
El diseño de la investigación fue cuasiexperimental, la muestra estuvo conformada por 58 estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología, divididos en dos grupos: 29 estudiantes en el grupo experimental y 29 estudiantes en el grupo control							

ANEXO 2. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

	FICHA SOCIODEMOGRÁFICA
	Fecha y hora: _____
	DATOS GENERALES
1.	Indique sus nombres y apellidos
	_____
2.	¿Cuál es su edad?
	_____
3.	Indique el ciclo de estudio en el que se encuentra matriculado
	_____
4.	¿Cuál es el género con el que usted se identifica?
	Masculino Femenino
5.	¿Cuál es su estado civil?
	Soltero/a Casado/a
	Conviviente Divorciado/a
	Viudo/a
6.	¿Tiene hijos?
	Sí No
5.	¿De qué tipo de institución educativa secundaria proviene usted?
	Particular Estatal
6.	¿Presenta usted algún tipo de discapacidad sensorial?
	Si (especifique) No
7.	¿Ha participado anteriormente en un programa de formación o desarrollo de la inteligencia emocional?
	Sí No
	DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS
8.	¿En qué tipo de vivienda vive usted?
	Propia Alquilada
	De familiares
9.	¿Además de estudiar, usted tiene un trabajo remunerado?
	Sí No
10.	¿Cómo está constituida su familia?
	Padre, madre, hijos
	Padre madre, hijos, abuelos, tíos, primos
	Uno de los padres e hijos
	Ensamblada, reconstituida o mixta (en la cual el padre o la madre o ambos tienen uno o varios hijos de parejas anteriores)

Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)

Autores: Peter Salovey y John Mayer

Nombre : Edad :

Sexo : Grado de instrucción :

Fecha :

INSTRUCCIONES: A continuación, se presentan varias afirmaciones relacionadas con sus emociones y sentimientos. Por favor, lea detenidamente cada una y exprese su grado de acuerdo o desacuerdo. Marque con una "X" la opción que mejor refleje su opinión. Tenga en cuenta que no existen respuestas correctas o incorrectas y no es necesario dedicar demasiado tiempo a cada respuesta.

Alternativas de respuesta				
1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

N°	Afirmaciones	Alternativas				
		1	2	3	4	5
1	Presto mucha atención a los sentimientos					
2	Normalmente me preocupo por lo que siento					
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones					
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo					
5	Dejo que mis sentimientos afecten mis pensamientos					
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente					
7	A menudo pienso en mis sentimientos					
8	Presto mucha atención a cómo me siento					
9	Tengo claro mis sentimientos					
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos					
11	Casi siempre sé cómo me siento					
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas					
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones					
14	Siempre puedo decir cómo me siento					
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones					
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos					
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista					
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables					
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida					
20	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal					
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme					
22	Me preocupo por tener buen estado de ánimo					
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz					
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo					

Nota. *Elaborado en base a https://estaticos.qdq.com/swdata/files/843/843040819/TMMS24-copia-2_lj1NJJp.pdf

ANEXO 3. PROGRAMA DE DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

MÓDULO 1: INTELIGENCIA EMOCIONAL

Tabla 31

Dinámicas Módulo I Programa PIEI

1	¿Qué te encanta?	7	El lenguaje: Motor del cambio
2	¿Qué conoces del mundo emocional	8	La cara: El espejo del corazón
3	Las inteligencias se multiplican	9	El juicio de las emociones
4	Y a ti, ¿qué te encanta?	10	¿Cómo perder el equilibrio? Con un secuestro emocional
5	Termómetro: verdadero o falso	11	¿Qué aprendizaje me llevo Hoy/Aquí/Ahora
6	¿Qué sí puedo cambiar?		

Tabla 32

Módulo I PIEI. Dinámica 1

DINÁMICA	¿CUÁL ES TU AFICIÓN?
Tipo	Presentación
Objetivo	Promover la cohesión grupal y facilitar un ambiente de confianza desde el primer momento. Esta actividad busca "romper el hielo" para fomentar la interacción entre los participantes, generar sinergias y motivarlos a participar con confianza y activamente en el módulo.
Capacitación	Explícitas: Autoconciencia emocional, Autocontrol Implícitas: Empatía

Tabla 33

Módulo I PIEI. Dinámica 2

DINÁMICA	¿QUÉ CONOCES DEL MUNDO EMOCIONAL?
Tipo	Introducción
Objetivo	Identificar a través de preguntas abiertas, el nivel de conocimiento de los participantes sobre el mundo emocional, así como, su comprensión del concepto de inteligencia emocional.
Capacitación	Explícitas: Autoconciencia emocional, Autocontrol Implícitas: Empatía

Tabla 34

Módulo I PIEI. Dinámica 3

DINÁMICA	LAS INTELIGENCIAS MULTIPLICAN
Tipo	Encuadre
Objetivo	Explicar la relevancia de las inteligencias múltiples, destacando el papel de la inteligencia intrapersonal. Resaltar la importancia de todas las inteligencias como habilidades que pueden ser desarrolladas y optimizadas en su gestión. Asimismo, identificar los beneficios asociados a la enseñanza basada en las inteligencias múltiples, con un enfoque especial en la inteligencia emocional.
Capacitación	Explícitas: Autoconciencia emocional, Autocontrol Implícitas: Empatía

Tabla 35

Módulo I PIEI. Dinámica 4

DINÁMICA	Y A TÍ, ¿QUÉ TE ENCANTA?
Tipo	Percepción
Objetivo	Fomentar la capacidad de cambiar el enfoque de atención según diferentes perspectivas. Los participantes aprenderán a reconocer y valorar los distintos puntos de vista de los demás, escuchando sus opiniones y pistas para encontrar soluciones. Además, se busca que los miembros del grupo sean más flexibles en su atención y aprendan a ajustarse a nuevas formas de percibir una situación, especialmente cuando enfrentan una respuesta incorrecta y deben adaptarse al feedback del grupo.
Capacitación	Explícitas: Empatía Implícitas: Autoconciencia emocional, Autocontrol

Tabla 36

Módulo I PIEI. Dinámica 5

DINÁMICA	EL TERMÓMETRO VERDADERO O FALSO
Tipo	Autoconocimiento Emocional
Objetivo	Los participantes reconocen los conceptos emocionales que ya manejan y tienen la oportunidad de compartir sus opiniones con el grupo, justificándolas. El objetivo es reforzar su autoconocimiento emocional y promover la apertura a diferentes puntos de vista que amplíen su comprensión de las emociones. Además, se busca mejorar la escucha activa, incrementar la flexibilidad y la disposición para explorar el ámbito emocional, así como identificar las emociones involucradas en diversas situaciones.
Capacitación	Explícitas: Autoconciencia emocional Implícitas: Autocontrol, Empatía

Tabla 37

Módulo I PIEI. Dinámica 6

DINÁMICA	¿QUÉ SÍ, PUEDO CAMBIAR?
Tipo	Toma de conciencia
Objetivo	Explorar cómo podemos modificar nuestro comportamiento utilizando la información que nos brindan nuestras emociones para avanzar en nuestras actividades diarias. Resaltar la relevancia de la gestión emocional para lograr cambios más alineados con nuestros deseos, lo que contribuye a nuestro bienestar.
Capacitación	Explícitas: Autoconciencia emocional, Autocontrol Implícitas: Empatía

Tabla 38

Módulo I PIEI. Dinámica 7

DINÀMICA	EL LENGUAJE, ELMOTOR DEL CAMBIO
Tipo	Responsabilidad
Objetivo	Comprender el impacto que tiene el lenguaje que utilizamos en nuestra vida cotidiana. Identificar cómo las palabras afectan nuestra mente y nuestro entorno social, y reconocer la importancia de asumir responsabilidad por el lenguaje que empleamos, ya que este actúa como creador de realidades y motor de cambios en los eventos futuros relacionados con nuestra esfera emocional.
Capacitación	Explícitas: Autoconciencia emocional, Autocontrol Implícitas: Empatía

Tabla 39

Módulo I PIEI. Dinámica 8

DINÁMICA	EL JUICIO DE LAS EMOCIONES
Tipo	Expresión facial
Objetivo	Identificar las expresiones faciales asociadas a diferentes emociones para profundizar en el autoconocimiento emocional, enfocándose en los gestos faciales más básicos. Reconocer la universalidad de las emociones, comprendiendo su función, significado y las distintas categorías en las que se clasifican.
Capacitación	Explícitas: Autoconciencia emocional Implícitas: Autocontrol, Empatía

Tabla 40

Módulo I PIEI. Dinámica 9

DINÁMICA	EL JUICIO DE LAS EMOCIONES
Tipo	Cohesión grupal
Objetivo	Realizar una actividad de aprendizaje significativo en la que los participantes reflexionen sobre la función y los beneficios de cada emoción básica, identificando qué información pueden aportar y cómo gestionarlas de manera adecuada. Además, se busca fortalecer la cohesión grupal y fomentar una mayor participación entre los miembros del grupo.
Capacitación	Explícitas: Autoconciencia emocional, Autocontrol, Empatía Implícitas: ---

Tabla 41

Módulo I PIEI. Dinámica 10

DINÁMICA	¿CÓMO PUEDO PERDER MI EQUILIBRIO? CON UN SECUESTRO EMOCIONAL
Tipo	Autogestión Emocional
Objetivo	Identificar la presencia de secuestros emocionales en la vida diaria y comprender cómo ocurren a nivel cerebral, así como sus efectos sobre el equilibrio y la homeostasis de una persona. Además, se introducirá una herramienta emocional, conocida como “el semaforito”, que ayudará a visualizar y reducir la impulsividad durante un secuestro emocional, promoviendo el autocontrol como parte de la gestión emocional.
Capacitación	Explícitas: Autoconciencia emocional, Autocontrol Implícitas: Empatía

Tabla 42

Módulo I PIEI. Dinámica 11

NOMBRE DINÀMICA	¿QUÈ APRENDIZAJE ME LLEVO HOY/AQUÌ/AHORA
Tipo	Cierre
Objetivo	Lograr que cada participante comparta su perspectiva sobre los aprendizajes adquiridos en este módulo y lo que se lleva consigo, promoviendo un cierre positivo. Se fomentará la reflexión grupal y se otorgará un premio como refuerzo positivo para consolidar la experiencia.
Capacitación	Explícitas: Autoconciencia emocional, Autocontrol, Empatía Implícitas:

MÓDULO 2: EMPATÍA

Tabla 43

Dinámicas Módulo II Programa PIEI

1	¿Qué es la Empatía?	7	¿Cómo regular mi expresión emocional?
2	¿Te apoyo?	8	Aparece un problema nuevo: también su solución
3	Las fases de mi empatía	9	¿Cómo cambiar la resistencia al cambio?
4	Marchando una silla bien caliente	10	¿Qué claves me ayudan a empatizar?
5	Un virus llamado, Carga emocional	11	¿Qué aprendizaje me llevo Hoy/Aquí/Ahora
6	Patrones emocionales ¿Cuál me sienta mejor?		

Tabla 44

Módulo II PIEI. Dinámica 1

DINÁMICA	**¿QUÉ ES LA EMPATÍA?**
Tipo	Introducción
Objetivo	Conocer mediante preguntas abiertas lo que conocen los participantes acerca del concepto empatía.
Capacitación	Explícitas: Autoconciencia emocional, Empatía Implícitas: Autocontrol

Tabla 45

Módulo II PIEI Dinámica 2

DINÁMICA	**¿TE APOYO?**
Tipo	Percepción
Objetivo	Realizar un ejercicio de percepción visual con el fin de fomentar la habilidad de ofrecer y recibir apoyo en situaciones de dificultad.
Capacitación	Explícitas: Autoconciencia emocional, Autocontrol, Empatía Implícitas: ---

Tabla 46

Módulo II PIEI Dinámica 3

DINÁMICA	**LAS FASES DE MI EMPATÍA**
Tipo	Encuadre
Objetivo	Conocer la importancia de la empatía y las fases que son necesarias en la relación de ayuda que establecen en sus conversaciones con clientes, jefes, colegas etc. Precisar la importancia de esta capacidad como educable y perceptible de mejora en su gestión. Nombrar los beneficios de la correcta gestión empática para generar unos vínculos emocionales positivos y que potencien también la autonomía de los clientes.
Capacitación	Explícitas: Autoconciencia emocional Implícitas: Autocontrol, Empatía

Tabla 47

Módulo II PIEI. Dinámica 4

DINÁMICA	MARCHANDO UNA SILLA BIEN CALIENTE
Tipo	Empatía
Objetivo	Comprender la importancia de la empatía y experimentar la vivencia desde los propios valores del participante. Identificar las emociones que provocan reacciones de simpatía o antipatía hacia lo que recibimos. Evaluar la capacidad de los participantes para ponerse en el lugar de otra persona con la que están en desacuerdo y empatizar con sus argumentos.
Capacitación	Explícitas: Autoconciencia emocional, Autocontrol, Empatía Implícitas: ---

Tabla 48

Módulo II PIEI. Dinámica 5

DINÁMICA	UN VIRUS LLAMADO CARGA EMOCIONAL
Tipo	Percepción Emocional
Objetivo	Comprender las repercusiones de la falta de empatía en las interacciones con los demás y cómo las cargas emocionales afectan tanto a la persona como a su entorno. Reconocer los efectos de un secuestro emocional en el cerebro. Identificar estrategias para liberar la carga emocional y aumentar la empatía hacia las necesidades inmediatas de los demás, evitando que esa emoción se convierta en un secuestro límbico.
Capacitación	Explícitas: Autoconciencia emocional, Autocontrol, Empatía Implícitas: ---

Tabla 49

Módulo II PIEI. Dinámica 6

DINÁMICA	PATRONES EMOCIONALES ¿CUÁL ME SIENTA MEJOR?
Tipo	Autoconocimiento Emocional
Objetivo	Identificar nuestras propias emociones y sus manifestaciones para aprender a gestionarlas de manera efectiva, lo que nos permitirá empatizar mejor con las emociones de los demás. Utilizar preguntas específicas que proporcionen más información para mejorar la empatía. Potenciar el uso de la pregunta como una herramienta clave para fortalecer la empatía en las interacciones.
Capacitación	Explícitas: Autoconciencia emocional, Autocontrol, Empatía Implícitas: ---

Tabla 50

Módulo II PIEI. Dinámica 7

DINÁMICA	¿CÓMO REGULAR MI EXPRESIÒN EMOCIONAL?
Tipo	Toma de Consciencia
Objetivo	Reconocer nuestras emociones y sus diversas manifestaciones para ampliar las posibles respuestas adaptadas a cada contexto. Observar cómo reaccionan los demás para empatizar con sus formas de expresión emocional, incluso si son diferentes de las propias. Mejorar la empatía y descubrir alternativas que beneficien a cada individuo en su interacción con los demás.
Capacitación	Explícitas: Autoconciencia emocional, Autocontrol, Empatía Implícitas: ---

Tabla 51

Módulo II PIEI. Dinámica 8

DINÁMICA	APARECE UN PROBLEMA NUEVO, TAMBIÉN SU SOLUCIÓN
Tipo	Responsabilidad
Objetivo	Ser conscientes de las preocupaciones, conflictos y problemas actuales para asumir la responsabilidad en su resolución. Identificar el grado y tipo de control que ejercemos sobre ellos y las actitudes que adoptamos en cada situación. Aprender a empatizar con las dificultades ajenas y utilizar un protocolo de preguntas que facilite la orientación hacia soluciones, después de tomar conciencia de las alternativas disponibles.
Capacitación	Explícitas: Autoconciencia emocional Implícitas: Autocontrol, Empatía

Tabla 52

Módulo II PIEI. Dinámica 9

DINÁMICA	AUTOCONOCIMIENTO EMOCIONAL
Tipo	Responsabilidad
Objetivo	Reconocer la resistencia al cambio en comportamientos o actitudes y comprender la importancia de la elección personal en cada situación. Identificar la gestión del sufrimiento como una manera de entender los eventos de la vida. Explorar en cada momento las diferentes opciones disponibles, experimentando la capacidad de elegir entre lo que pienso y lo que siento, lo cual permite aumentar el autocontrol emocional y mejorar la empatía tanto con uno mismo como con los demás.
Capacitación	Explícitas: Autoconciencia emocional, Autocontrol, Empatía Implícitas: ---

Tabla 53

Módulo II PIEI. Dinámica 10

DINÁMICA	¿QUÉ CLAVES ME AYUDAN A EMPATIZAR?
Tipo	Energización
Objetivo	Comprender la relevancia de ciertos elementos clave en los procesos comunicativos que favorecen el desarrollo de la empatía. Reconocer la importancia de mejorar su efectividad y aumentar la conciencia sobre la comunicación verbal, no verbal y paraverbal que utilizamos.
Capacitación	Explícitas: Autoconciencia emocional, Autocontrol, Empatía Implícitas:

Tabla 54

Módulo II PIEI. Dinámica 11

DINÁMICA	¿QUÉ APRENDIZAJE ME LLEVO HOY/AQUÍ/AHORA?
Tipo	Cierre
Objetivo	Lograr que cada participante comparta su perspectiva sobre lo aprendido en el taller y lo que se lleva consigo en ese momento, compartiéndolo con los demás, finalizando de manera positiva y otorgando un premio como anclaje positivo.
Capacitación	Explícitas: Autoconciencia emocional, Autocontrol, Empatía Implícitas:

MÓDULO III: HABILIDADES SOCIALES

Tabla 55

Dinámicas Módulo III Programa PIEI

1	¿Qué importancia tienen para mí las relaciones?	7	La comunicación y sus variantes
2	¿Qué conoces de las relaciones de éxito?	8	¡Nos ha tocado la lotería!
3	El asertividad: esa desconocida	9	No diré adiós sin decirte algo al oído
4	El arte de pedir	10	¿Qué aprendizajes me llevo Hoy/Aquí/Ahora
5	El arte de no dar lo que se pide		
6	La pasarela de la comunicación y sus estilos.		

Tabla 56

Módulo III PIEI. Dinámica 1

DINÁMICA	¿QUÉ IMPORTANCIA TIENEN PARA MI LAS RELACIONES?
Tipo	Presentación
Objetivo	Fomentar la cohesión del grupo, romper el hielo al inicio del día, y permitir que los participantes inicien conversaciones entre ellos para crear sinergias y generar un ambiente de confianza, promoviendo una mayor participación durante el resto de la jornada.
Capacitación	Explícitas: Autoconciencia emocional, Autocontrol, Empatía Implícitas:

Tabla 57

Módulo III PIEI. Dinámica 2

DINÁMICA	¿QUÉ CONOCES DE LAS RELACIONES DE ÉXITO?
Tipo	Introducción
Objetivo	Explorar, a través de preguntas, el conocimiento de los participantes sobre el ámbito de las relaciones interpersonales y el concepto de inteligencia colectiva.
Capacitación	Explícitas: Autoconciencia emocional, Empatía Implícitas: Autocontrol

Tabla 58

Módulo III PIEI. Dinámica 3

DINÁMICA	NUESTRA AMIGA LA ASERTIVIDAD: ESA DESCONOCIDA
Tipo	Encuadre
Objetivo	Comprender la relevancia de la asertividad en nuestras relaciones interpersonales para construir vínculos exitosos.
Capacitación	Explícitas: Autoconciencia emocional, Empatía Implícitas: Autocontrol

Tabla 59

Módulo III PIEI. Dinámica 4

DINÁMICA	EL ARTE DE PEDIR
Tipo	Autoconocimiento
Objetivo	Reflexionar sobre las acciones involucradas en hacer peticiones y practicar el proceso de solicitarlas de manera efectiva, asegurándose de cuidar tanto a la persona que realiza la petición como a la que la recibe, con el fin de mantener relaciones exitosas.
Capacitación	Explícitas: Autoconciencia emocional, Empatía Implícitas: Autocontrol

Tabla 60

Módulo III PIEI. Dinámica 5

DINÁMICA	EL ARTE DE NO DAR LO QUE SE PIDE
Tipo	Autoconocimiento
Objetivo	Reflexionar sobre la importancia de rechazar peticiones y aprender un procedimiento más efectivo para declinarlas, asegurándose de cuidar tanto a la persona que hace la solicitud como a quien la rechaza, y cómo se lleva a cabo este rechazo, con el fin de mantener relaciones exitosas.
Capacitación	Explícitas: Autoconciencia emocional, Empatía Implícitas: Autocontrol

Tabla 61

Módulo III PIEI. Dinámica 6

DINÁMICA	LA PASARELA DE LA COMUNICACIÓN Y SUS ESTILOS
Tipo	Autoconocimiento
Objetivo	Observar el estilo comunicativo mostrado en un fragmento de película. Reflexionar sobre los diferentes estilos de comunicación, tomar conciencia del estilo más utilizado por uno mismo y reconocer la posibilidad de adaptarse a otros estilos que puedan ser más efectivos, según el contexto, con el fin de mantener relaciones exitosas.
Capacitación	Explícitas: Autoconciencia emocional, Empatía Implícitas: Autocontrol

Tabla 62

Módulo III PIEI. Dinámica 7

DINÁMICA	LA COMUNICACIÓN Y SUS VARIANTES
Tipo	Percepción
Objetivo	Practicar un concepto clave en las relaciones exitosas como lo es la comunicación, permitiendo que los participantes definan por sí mismos este término y exploren sus diferentes formas y niveles. Fomentar el uso de sus habilidades comunicativas y ayudarles a identificar las barreras en la comunicación.
Capacitación	Explícitas: Autoconciencia emocional, Autocontrol, Empatía Implícitas:

Tabla 63

Módulo III PIEI. Dinámica 8

DINÁMICA	¡NOS HA TOCADO LA LOTERÍA!
Tipo	Improvisación
Objetivo	Explorar cómo el etiquetado influye en los procesos comunicativos y entender sus efectos, tanto limitantes como potenciadores. Vivir de manera práctica el Efecto Pigmalión y experimentar sus impactos positivos y negativos.
Capacitación	Explícitas: Autoconciencia emocional, Autocontrol, Empatía Implícitas:

Tabla 64

Módulo III PIEI. Dinámica 9

DINÁMICA	NO DIRÉ ADIÓS SIN DECIRTE ALGO AL OÍDO
Tipo	Expresión Emocional
Objetivo	Practicar un aspecto clave en las relaciones exitosas, como la entrega de feedback o retroalimentación. El objetivo es que los participantes comprendan cómo sus acciones son percibidas por los demás, permitiéndoles ver diferentes perspectivas. Además, se busca fomentar la expresión de emociones positivas con los compañeros para reducir tensiones y conflictos.
Capacitación	Explícitas: Autoconciencia emocional, Autocontrol, Empatía Implícitas:

Tabla 65

Módulo III PIEI. Dinámica 10

DINÁMICA	¿QUÉ APRENDIZAJE ME LLEVO HOY / AQUÍ / AHORA?
Tipo	Cierre
Objetivo	Lograr que cada participante comparta su perspectiva sobre lo aprendido en el Programa PIEI y lo que se lleva consigo en ese momento, intercambiando con los demás. El objetivo es cerrar la actividad de manera positiva, con un premio que sirva como anclaje positivo.
Capacitación	Explícitas: Autoconciencia emocional, Autocontrol, Empatía Implícitas:

ANEXO 4. CONSENTIMIENTO INFORMADO

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES

Estimado/a participante:

Le invitamos a formar parte del estudio titulado “Eficacia del Programa de Inteligencia Emocional Intensivo (PIEI) en la Inteligencia Emocional de los Estudiantes de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali, Año 2022”, llevado a cabo por la investigadora Mg. Yepsi Long Campos, con el asesoramiento del Dr. Jaime Alberto Pastor Segura. El propósito de esta investigación es mejorar las habilidades emocionales de los estudiantes de Psicología de la Universidad Nacional de Ucayali mediante un enfoque práctico y participativo.

El programa de intervención tiene una duración total de 16 horas, distribuidas en tres módulos:

- Módulo I : 4 horas, con 11 actividades
- Módulo II : 4 horas, con 11 actividades
- Módulo III : 8 horas, con 10 actividades

Confidencialidad: Toda la información que usted proporcione será tratada con estricta confidencialidad. Solo la investigadora y su asesor tendrán acceso a los datos recopilados. Los resultados de la investigación se utilizarán únicamente para los fines del estudio.

Voluntariedad: Su participación es completamente voluntaria. Usted tiene el derecho de retirarse en cualquier momento del estudio sin que ello implique ningún perjuicio.

Registro de actividades: Se le solicita su autorización para fotografiar y/o grabar algunas actividades del programa, exclusivamente con fines de investigación.

Resultados: Al finalizar el estudio, si lo solicita, podrá recibir un informe ejecutivo con los resultados obtenidos.

Contacto: Si tiene alguna pregunta o duda sobre la investigación, puede comunicarse con la investigadora al correo ylongcampos@gmail.com o al teléfono 968625722.

Consentimiento:

Yo, _____, doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo el uso de mi información para la investigación.

Firma del Participante:
Nombre: _____
Firma: _____
Fecha: ___ / ___ / 2023

Firma del investigador responsable:
Mg. Yepsi Long Campos
Firma: _____
Fecha: ___ / ___ / 2023