UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

T E S I S

Inteligencia emocional y la resiliencia en los estudiantes de la carrera de Educación Inicial de un Instituto Pedagógico de Jauja 2023

Para optar el grado académico de Maestro en:

Docencia en el Nivel Superior

Autor:

Bach. Eli Edith ONOFRE CARHUAS

Asesor:

Dra. Nora Esmila HINOSTROZA CAMPOS

Cerro de Pasco - Perú - 2026

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN

ESCUELA DE POSGRADO

T E S I S

Inteligencia emocional y la resiliencia en los estudiantes de la carrera de Educación Inicial de un Instituto Pedagógico de Jauja 2023

Sustentada y aprobada ante los miembros del jurado:

_____	_____
Dra. Sanyorei PORRAS COSME	**Dr. Armando Isaias CARHUACHIN MARCELO**
PRESIDENTE	**MIEMBRO**

_____

Dr. Anibal Isaac CARBAJAL LEANDRO

MIEMBRO

Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión
Escuela de Posgrado
Unidad de Investigación

INFORME DE ORIGINALIDAD N° 057-2026- DI-EPG-UNDAC

La Unidad de Investigación de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión, ha realizado el análisis con exclusiones en el Software Turnitin Similarity, que a continuación se detalla:

Presentado por:
Eli Edith ONOFRE CARHUAS

Escuela de Posgrado:
MAESTRÍA EN DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR

TIPO DE TRABAJO:
TESIS

TÍTULO DEL TRABAJO:
INTELIGENCIA EMOCIONAL Y LA RESILIENCIA EN LOS ESTUDIANTES DE LA CARRERA DE EDUCACIÓN INICIAL DE UN INSTITUTO PEDAGÓGICO DE JAUJA 2023.

ASESOR (A): Dra. Nora Esmila HINOSTROZA CAMPOS

Índice de Similitud:
3%

Calificativo
APROBADO

Se adjunta al presente el informe y el reporte de evaluación del software similitud.

Cerro de Pasco, 04 de mayo del 2026

Firma Digital UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN [AVANZADA]
Firmado digitalmente por ALEJOS LOPEZ Jacinto Alejandro FAU 20154605046 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 04.05.2026 15:19:02 -05:00

DOCUMENTO FIRMADO DIGITALMENTE
Dr. Jacinto Alejandro ALEJOS LOPEZ
DIRECTOR

c.c. Archivo
JLBD/EPG

DEDICATORIA

A mis amados hijos que son la razón de mis esfuerzos, siendo ejemplo para ellos y cumplir uno de mis objetivos de estudios de posgrado.

Eli Edith

AGRADECIMIENTO

A los directivos, docentes y estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Pedro Monge Córdova de Jauja, por darme las facilidades y aplicar los instrumentos de investigación

A mi asesora de Tesis HINOSTROZA CAMPOS, Nora Esmila, por sus consejos y sus orientaciones para la culminación de la investigación.

La autora

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo determinar el grado de relación existente entre la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja 2023. Este estudio es de tipo básica, de nivel descriptivo – correlacional. El método utilizado es de enfoque cuantitativo, y de diseño no experimental. La muestra utilizada fue de tipo probabilística simple, se aplicó la fórmula para poblaciones finitas, considerando un nivel de confianza del 95 % y un margen de error del 5 %, obteniéndose una muestra representativa de 92 estudiantes

Para la recolección de datos, se empleó la técnica de la encuesta, donde se aplicaron 2 instrumentos con escala de Likert, los cuales midieron las variables de estudio. Para contrastar la hipótesis se realizó la prueba correlación de Spearman (rho =0.828; $p<0.05$). Existiendo de esta manera una correlación positiva alta entre las variables de estudio. De esta manera se puede inferir que, mientras mejor desarrollado esté la inteligencia emocional, mayor será la resiliencia en los estudiantes evaluados.

Palabras clave: Resiliencia, inteligencia emocional, autorregulación, habilidad

ABSTRACT

The objective of this research was to determine the degree of relationship between emotional intelligence and resilience in students of the Early Childhood Education specialty at the Pedro Monge Córdova Pedagogical Institute of Jauja 2023. This study is of a basic type, of a descriptive-correlational level. The method used is quantitative in approach and non-experimental in design. The sample was a simple probability sample; the formula for finite populations was applied, considering a 95% confidence level and a 5% margin of error, resulting in a representative sample of 92 students.

Data was collected using a survey technique, employing two Likert-scale instruments to measure the study variables. Spearman's rank correlation coefficient was used to test the hypothesis (rho = 0.828; $p < 0.05$). This revealed a strong positive correlation between the study variables. Therefore, it can be inferred that the more developed the emotional intelligence, the greater the resilience of the students evaluated.

Keywords: Resilience, emotional intelligence, self-regulation, ability

INTRODUCCIÓN

La formación docente en el nivel superior enfrenta actualmente el desafío de responder a contextos educativos cada vez más complejos, caracterizados por exigencias académicas, demandas emocionales y escenarios sociales cambiantes. En este marco, el desarrollo integral del futuro profesional de la educación no puede limitarse únicamente a la adquisición de conocimientos pedagógicos y didácticos, sino que debe incorporar el fortalecimiento de competencias socioemocionales que favorezcan el bienestar personal, la adaptación académica y el desempeño profesional responsable. Entre dichas competencias, la inteligencia emocional y la resiliencia han adquirido una relevancia creciente en la investigación educativa contemporánea.

La inteligencia emocional se vincula con la capacidad de reconocer, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, permitiendo una interacción interpersonal equilibrada y una adecuada toma de decisiones en situaciones de presión académica y profesional. En el ámbito de la formación docente, esta competencia resulta especialmente significativa, ya que el ejercicio pedagógico implica una constante interacción afectiva con estudiantes, familias y comunidades educativas. Por su parte, la resiliencia se relaciona con la capacidad de afrontar y superar situaciones adversas, manteniendo un funcionamiento psicológico saludable y una actitud positiva frente a los desafíos del entorno académico y personal.

Diversos estudios realizados en contextos universitarios y de formación docente han evidenciado que la inteligencia emocional se asocia de manera significativa con mayores niveles de resiliencia, facilitando el afrontamiento del estrés académico, la adaptación institucional y la permanencia en los estudios superiores. Sin embargo, pese a la evidencia empírica existente a nivel internacional y nacional, en el contexto de los institutos pedagógicos

peruanos aún se observa una limitada sistematización de investigaciones que analicen de manera específica la relación entre estas variables en estudiantes de Educación Inicial.

En el Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja, los estudiantes de la especialidad de Educación Inicial enfrentan múltiples exigencias académicas y prácticas, propias de una formación orientada al trabajo con la primera infancia. Estas exigencias demandan no solo competencias cognitivas y metodológicas, sino también habilidades emocionales que permitan manejar adecuadamente la presión académica, las relaciones interpersonales y las experiencias propias de la práctica preprofesional. No obstante, se carece de información empírica suficiente que permita conocer los niveles reales de inteligencia emocional y resiliencia en esta población estudiantil, así como la relación existente entre ambas variables.

En este contexto, la presente investigación tiene como propósito analizar la relación entre la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes de la especialidad de Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja, durante el año 2023|. El estudio busca generar evidencia científica que contribuya a una mejor comprensión de las competencias socioemocionales en la formación docente inicial, proporcionando insumos relevantes para la toma de decisiones académicas, el diseño de estrategias formativas y el fortalecimiento del perfil profesional de los futuros docentes.

De esta manera, la investigación se justifica por su aporte teórico, metodológico y práctico, al ampliar el conocimiento sobre variables socioemocionales relevantes en el ámbito educativo y al ofrecer información contextualizada que permita mejorar los procesos de formación docente en el nivel superior, especialmente en la especialidad de Educación Inicial.

La tesis tiene la siguiente estructura:

Capítulo I. Problema de investigación

Se presenta la identificación y delimitación del problema, la formulación del problema general y específico, los objetivos de la investigación, la justificación en sus diferentes dimensiones y las limitaciones del estudio, contextualizando la relevancia de la inteligencia emocional y la resiliencia en la formación docente inicial.

Capítulo II. Marco teórico

Se desarrollan los antecedentes internacionales, nacionales y locales relacionados con las variables de estudio. Asimismo, se exponen las bases teóricas y científicas que sustentan la inteligencia emocional y la resiliencia, la definición de términos básicos, la formulación de hipótesis y la operacionalización de las variables.

Capítulo III. Metodología y técnicas de investigación

Se describe el enfoque, tipo, nivel y diseño de la investigación, así como la población y muestra de estudio. Además, se detallan las técnicas e instrumentos de recolección de datos, los procedimientos de validación y confiabilidad, el procesamiento y análisis estadístico de la información y los criterios éticos considerados.

Capítulo IV. Resultados y discusión

Se presentan, analizan e interpretan los resultados obtenidos a partir del trabajo de campo, incluyendo la prueba de hipótesis y la discusión de los hallazgos en contraste con los antecedentes y el marco teórico desarrollado.

Conclusiones

Se formulan las conclusiones generales y específicas de la investigación, en función de los objetivos planteados y los resultados obtenidos.

Recomendaciones

Se proponen recomendaciones dirigidas a la institución, docentes, estudiantes y futuras investigaciones, orientadas al fortalecimiento de la inteligencia emocional y la resiliencia en la formación docente.

ÍNDICE

Página

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN

ÍNDICE

INDICE DE TABLAS

INDICE DE FIGURAS

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Identificación y determinación del problema 1

1.2. Delimitación de la investigación 4

1.2.1. Delimitación espacial 5

1.2.2. Delimitación Temporal 5

1.2.3. Delimitación Poblacional 5

1.2.4. Delimitación Temática 5

1.2.5. Delimitación Conceptual 6

1.2.6. Delimitación Metodológica 6

1.2.7. Delimitación Instrumental 6

1.3. Formulación del problema 7

1.3.1. Problema general 7

1.3.2. Problemas específicos 7

1.4. Formulación de objetivos 7

1.4.1. Objetivo general 7
1.4.2. Objetivos específicos 8
1.5. Justificación de la investigación 8
1.5.1. Justificación teórica 9
1.5.2. Justificación práctica 9
1.5.3. Justificación social 10
1.5.4. Justificación metodológica 10
1.5.5. Justificación académica 11
1.5.6. Justificación institucional 11
1.5.7. Justificación epistemológica 12
1.6. Limitaciones de la investigación. 12
1.6.1. Limitación de diseño (corte transversal y correlacional) 12
1.6.2. Alcance geográfico e institucional restringido (validez externa) 13
1.6.3. Sesgo de autoinforme (validez de respuesta) 13
1.6.4. Limitaciones psicométricas e instrumentales 13
1.6.5. Tamaño y selección de la muestra 14
1.6.6. Temporalidad y circunstancias excepcionales 14
1.6.7. Limitación epistemológica (enfoque cuantitativo) 14
1.6.8. Posible sesgo del investigador y procedimiento de recolección 14
1.6.9. Limitaciones éticas y de acceso a datos sensibles 15
1.6.10. Limitación en la cobertura de variables relevantes 15

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de estudio 16
2.1.1. Internacionales 16

2.1.2. Nacionales 19
2.1.3. Locales 22
2.2. Bases teóricas - científicas 24
2.2.1. Inteligencia emocional 24
2.2.2. Resiliencia 51
2.2.3. Relación entre inteligencia emocional y resiliencia 76
2.3. Definición de términos básicos 85
2.4. Formulación de Hipótesis 87
2.4.1. Hipótesis general 87
2.1.1 Hipótesis específicas 87
2.5. Identificación de Variables. 87
2.6. Definición Operacional de variables e indicadores 93

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación 98
3.2. Nivel de Investigación 98
3.3. Métodos de investigación 99
3.4. Diseño de investigación. 99
3.5. Población y muestra 100
3.6. Técnicas e instrumento recolección de datos 101
3.7. Selección, validación y confiabilidad de los instrumentos de investigación. 102
3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos 103
3.9. Tratamiento estadístico 103
3.10. Orientación ética filosófica y epistémica 104

CAPITULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Descripción del trabajo de campo 98

4.2. Presentación, análisis e interpretación de resultados. 98

4.3. Prueba de Hipótesis. 148

4.4. Discusión de resultados. 153

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

INDICE DE TABLAS

Página

Tabla 1. Operacionalización de variables 93

Tabla 2. Población de estudio 100

Tabla 3. Muestra de estudio 101

Tabla 4. Test de inteligencia emocional.....102

Tabla 5. Test de escala de resiliencia 103

Tabla 6. Soy muy bueno (a) para comprender como la gente se siente. 99

Tabla 7. Me importa lo que les sucede a las personas 100

Tabla 8. Sé cómo se sienten las personas.....101

Tabla 9. Soy capaz de respetar a los demás 102

Tabla 10. Es fácil decirle a la gente como me siento 103

Tabla 11. Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos 104

Tabla 12. Pienso bien de todas las personas 105

Tabla 13. Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos 106

Tabla 14. Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles 107

Tabla 15. Me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo 108

Tabla 16. Puedo proporcionar buenas respuestas a preguntas difíciles 109

Tabla 17. Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil cuando yo quiero 110

Tabla 18. Puedo mantener la calma cuando estoy molesto(a) 111

Tabla 19. Me molesto demasiado de cualquier cosa.....112

Tabla 20. Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo 113

Tabla 21. Cuando me molesto actúo sin pensar.....114

Tabla 22. Me gusta divertirme 115

Tabla 23. Soy feliz 116
Tabla 24. Me gustan todas las personas que conozco 117
Tabla 25. Me siento seguro (a) de mí mismo(a) 118
Tabla 26. Pienso que las cosas que hago salen bien 119
Tabla 27. Espero lo mejor 120
Tabla 28. Espero lo mejor 121
Tabla 29. Sé que las cosas saldrán bien 122
Tabla 30. Sé cómo divertirme 123
Tabla 31. Me siento bien conmigo mismo (a) 124
Tabla 32. Me siento feliz con la clase de persona que soy 125
Tabla 33. Me gusta mi cuerpo 126
Tabla 34. Quiero encontrar un lugar que me ayude a superar mis problemas 127
Tabla 35. Brindo mi ayuda y apoyo junto con otros a quienes lo necesitan. 128
Tabla 36. Cuento con la ayuda de personas importantes para mí. 129
Tabla 37. Cuando no conozco algo, aclaro mis dudas preguntando. 130
Tabla 38. Después de realizar una actividad artística, me siento mejor que antes. 131
Tabla 39. Creo que la vida debe estar guiada de principios y valores. 132
Tabla 40. Trato de entender a mi manera lo que sucede en casa. 133
Tabla 41. Creo que todos los problemas se pueden solucionar. 134
Tabla 42. Me doy cuenta de lo que sucede a mi alrededor 135
Tabla 43. Cuando hay problemas en casa trato de no meterme. 136
Tabla 44. Busco solucionar algo que sucede inesperadamente. 137
Tabla 45. Trato de hacer cosas para reírme cuando me siento mal. 138
Tabla 46. Cuando me sucede alguna cosa mala lo tomo divertidamente. 139
Tabla 47. Desarrollo actividades fuera de casa y de colegio 140

Tabla 48. Quiero conocer las razones por las cuales se molestan mis padres. 141
Tabla 49. Cuando tengo muchas dificultades, me río y lo sé soportar 142
Tabla 50. Si mis padres molestan trato de permanecer tranquilo. 143
Tabla 51. Realizo actividades que me ayudan a no pensar en los problemas que tengo. 144
Tabla 52. Deseo poder independizarme de mi casa lo más pronto posible. 145
Tabla 53. Ante un problema invento cosas que me ayuden a solucionarlo 146
Tabla 54. Trato de saber cómo actúan mis padres ante algunas situaciones. 147
Tabla 55. Termino haciendo lo que quiero, aunque mis padres se opongan. 148
Tabla 56. Prueba de normalidad 149
Tabla 57. Correlación entre las variables de estudio 150
Tabla 58. Correlación entre la dimensión percepción y comprensión de las emociones y la variable resiliencia 151
Tabla 59. Correlación entre la dimensión regulación emocional y la variable resiliencia 152
Tabla 60. Correlación entre la dimensión uso adaptativo de las emociones y la variable resiliencia 153

INDICE DE FIGURAS

Página

Figura 1. Soy muy bueno (a) para comprender como la gente se siente. 99

Figura 2. Me importa lo que les sucede a las personas.....100

Figura 3. Sé cómo se sienten las personas 101

Figura 4. Soy capaz de respetar a los demás.....102

Figura 5. Es fácil decirle a la gente como me siento 103

Figura 6. Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.....104

Figura 7. Pienso bien de todas las personas.....105

Figura 8. Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos 106

Figura 9. Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.....107

Figura 10. Me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo 108

Figura 11. Puedo proporcionar buenas respuestas a preguntas difíciles.....109

Figura 12. Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil cuando yo quiero 110

Figura 13. Puedo mantener la calma cuando estoy molesto(a).....111

Figura 14. Me molesto demasiado de cualquier cosa 112

Figura 15. Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo 113

Figura 16. Cuando me molesto actúo sin pensar 114

Figura 17. Me gusta divertirme.....115

Figura 18. Soy feliz.....116

Figura 19. Me gustan todas las personas que conozco 117

Figura 20. Me siento seguro (a) de mí mismo(a).....118

Figura 21. Pienso que las cosas que hago salen bien.....119

Figura 22. Espero lo mejor.....120
Figura 23. Me agrada sonreír.....121
Figura 24. Sé que las cosas saldrán bien.....122
Figura 25. Sé cómo divertirme.....123
Figura 26. Me siento bien conmigo mismo (a).....124
Figura 27. Me siento feliz con la clase de persona que soy.....125
Figura 28. Me gusta mi cuerpo 126
Figura 29. Quiero encontrar un lugar que me ayude a superar mis problemas. 127
Figura 30. Brindo mi ayuda y apoyo junto con otros a quienes lo necesitan. 128
Figura 31. Cuento con la ayuda de personas importantes para mí.....129
Figura 32. Cuando no conozco algo, aclaro mis dudas preguntando.....130
Figura 33. Después de realizar una actividad artística, me siento mejor que antes. 131
Figura 34. Creo que la vida debe estar guiada de principios y valores.....132
Figura 35. Trato de entender a mi manera lo que sucede en casa.....133
Figura 36. Creo que todos los problemas se pueden solucionar. 134
Figura 37. Me doy cuenta de lo que sucede a mi alrededor.....135
Figura 38. Cuando hay problemas en casa trato de no meterme. 136
Figura 39. Busco solucionar algo que sucede inesperadamente. 137
Figura 40. Trato de hacer cosas para reírme cuando me siento mal. 138
Figura 41. Cuando me sucede alguna cosa mala lo tomo divertidamente. 139
Figura 42. Desarrollo actividades fuera de casa y de colegio.....140
Figura 43. Quiero conocer las razones por las cuales se molestan mis padres. 141
Figura 44. Cuando tengo muchas dificultades, me río y lo sé soportar 142
Figura 45. Si mis padres molestan trato de permanecer tranquilo. 143
Figura 46. Realizo actividades que me ayudan a no pensar en los problemas que tengo. 144

Figura 47. Deseo poder independizarme de mi casa lo más pronto posible. 145

Figura 48. Ante un problema invento cosas que me ayuden a solucionarlo.....146

Figura 49. Trato de saber cómo actúan mis padres ante algunas situaciones. 147

Figura 50. Termino haciendo lo que quiero, aunque mis padres se opongan. 148

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Identificación y determinación del problema

En el escenario educativo internacional, la inteligencia emocional y la resiliencia se han consolidado como variables fundamentales para comprender el bienestar psicológico, la adaptación académica y el desempeño profesional de los estudiantes de educación superior, particularmente en aquellos que se forman para la docencia. La inteligencia emocional es entendida como la capacidad para percibir, comprender, regular y utilizar las emociones de manera adaptativa en distintos contextos (Mayer, Caruso & Salovey, 2016). Diversos estudios recientes evidencian que los estudiantes con mayores niveles de inteligencia emocional presentan mejores estrategias de afrontamiento frente al estrés académico y una mayor capacidad para mantener el equilibrio emocional ante situaciones adversas (Trigueros et al., 2020).

Asimismo, la resiliencia ha sido conceptualizada como la capacidad de una persona para adaptarse positivamente ante la adversidad, el estrés o situaciones de riesgo, manteniendo un funcionamiento psicológico saludable (Connor & Davidson, 2003). Investigaciones contemporáneas en contextos universitarios indican que la

resiliencia se asocia significativamente con la permanencia académica, la motivación intrínseca y la autorregulación emocional, especialmente en estudiantes de carreras orientadas al servicio humano, como la educación (Almanasef et al., 2024).

Desde la perspectiva de la formación docente inicial, estudios desarrollados en Europa y Asia destacan que la combinación de inteligencia emocional y resiliencia constituye un predictor relevante del compromiso profesional temprano y de la capacidad para afrontar los retos del ejercicio pedagógico en contextos complejos (Kyriazopoulou, 2024). No obstante, la literatura internacional también advierte que estas competencias no siempre se desarrollan de manera sistemática en los programas de formación inicial docente, lo que genera brechas entre las exigencias del campo profesional y las competencias socioemocionales reales de los futuros maestros.

En América Latina, las investigaciones sobre inteligencia emocional y resiliencia en estudiantes universitarios han aumentado en la última década, evidenciando su influencia en el rendimiento académico, la adaptación institucional y la salud mental. Autores latinoamericanos sostienen que la formación universitaria tradicional ha priorizado el desarrollo cognitivo, relegando el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, a pesar de su relevancia para el desempeño profesional docente (Extremera & Fernández-Berrocal, 2017).

En el contexto peruano, diversos estudios señalan que los estudiantes de institutos pedagógicos y universidades presentan niveles heterogéneos de inteligencia emocional, lo cual incide directamente en su capacidad para manejar el estrés académico, la práctica preprofesional y las relaciones interpersonales en contextos educativos reales (Valdivia, 2022). De igual manera, se ha identificado que la resiliencia en estudiantes de formación docente se ve influida por factores académicos,

familiares y socioeconómicos, siendo un recurso clave para afrontar la carga emocional que implica el trabajo con niños y comunidades vulnerables.

Sin embargo, a pesar de la relevancia de estas variables, en el sistema de formación docente peruano persiste una limitada integración explícita de la inteligencia emocional y la resiliencia en los planes curriculares y en los procesos de acompañamiento pedagógico, lo que genera una brecha entre el perfil de egreso esperado y las competencias socioemocionales efectivamente desarrolladas por los estudiantes.

En el Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja, específicamente en la especialidad de Educación Inicial, los estudiantes enfrentan exigencias académicas y prácticas que demandan un alto nivel de regulación emocional, empatía y capacidad de adaptación. La interacción constante con niños de la primera infancia, la realización de prácticas preprofesionales y la gestión de situaciones emocionales complejas requieren que las futuras docentes cuenten con adecuados niveles de inteligencia emocional y resiliencia.

No obstante, en el contexto institucional no se dispone de estudios empíricos sistemáticos que permitan conocer el nivel real de estas competencias socioemocionales en los estudiantes de Educación Inicial, ni la relación existente entre ambas variables. Esta ausencia de evidencia científica local limita la toma de decisiones fundamentadas para el diseño de estrategias formativas orientadas al fortalecimiento del perfil profesional docente, lo que evidencia la necesidad de desarrollar una investigación que permita comprender esta problemática en el año 2023.

La formación de docentes de Educación Inicial exige no solo el dominio de conocimientos pedagógicos y didácticos, sino también el desarrollo de competencias socioemocionales que permitan afrontar eficazmente las demandas emocionales

propias del ejercicio profesional. La literatura científica coincide en que la inteligencia emocional favorece la autorregulación, la empatía y la toma de decisiones responsables, mientras que la resiliencia permite sostener el compromiso académico y profesional frente a la adversidad (Mayer et al., 2016; Connor & Davidson, 2003).

Pese a ello, en el Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja no se cuenta con información sistematizada que permita identificar los niveles de inteligencia emocional y resiliencia en los estudiantes de la especialidad de Educación Inicial, ni conocer la relación existente entre ambas variables. Esta situación genera incertidumbre respecto a si los futuros docentes están desarrollando las competencias socioemocionales necesarias para enfrentar los retos del contexto educativo actual.

Por tanto, se evidencia un problema de carácter académico y formativo, relacionado con la falta de diagnóstico empírico sobre la inteligencia emocional y la resiliencia en los estudiantes de Educación Inicial, lo cual limita la implementación de estrategias pedagógicas orientadas al fortalecimiento integral de su formación profesional

1.2. Delimitación de la investigación

Toda investigación científica requiere establecer límites claros que permitan precisar su alcance, viabilidad y rigor metodológico. La delimitación cumple la función de definir con exactitud el contexto, los sujetos de estudio, el periodo de análisis y los enfoques teóricos y metodológicos adoptados, evitando ambigüedades y generalizaciones indebidas. En ese sentido, la presente investigación sobre la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes de la especialidad de Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja se circunscribe a determinados criterios espaciales, temporales, poblacionales, temáticos, conceptuales, metodológicos e instrumentales, los cuales se describen a continuación.

1.2.1. Delimitación espacial

La investigación se desarrollará en el Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova, ubicado en la ciudad de Jauja, región Junín, Perú. El estudio se centrará exclusivamente en dicha institución formadora de docentes, considerando sus características académicas, organizacionales y contextuales, sin extender los resultados a otros institutos pedagógicos o universidades, dado que cada institución presenta dinámicas y realidades formativas particulares.

1.2.2. Delimitación Temporal

El estudio se realizará durante el año académico 2023, periodo en el cual se recogerá la información empírica necesaria para el análisis de las variables. La investigación adoptará un enfoque de corte transversal, por lo que los datos reflejarán la situación de la inteligencia emocional y la resiliencia de los estudiantes en un momento específico del proceso formativo, sin contemplar mediciones longitudinales o comparaciones interanuales.

1.2.3. Delimitación Poblacional

La población estará constituida por los estudiantes matriculados en la especialidad de Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova durante el año 2023. El estudio no incluirá a estudiantes de otras especialidades ni a egresados, docentes o personal administrativo, ya que el interés investigativo se centra exclusivamente en la formación inicial docente en Educación Inicial. La muestra, en caso de aplicarse, se seleccionará de acuerdo con criterios técnicos y estadísticos que garanticen su representatividad.

1.2.4. Delimitación Temática

La investigación se delimita al análisis de la relación entre la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes de Educación Inicial. No se abordarán otras

variables psicológicas o educativas como autoestima, motivación académica, estrés, clima institucional o rendimiento académico, salvo que estas sean consideradas como variables de control o contexto y no como ejes centrales del estudio.

1.2.5. Delimitación Conceptual

Desde el punto de vista conceptual, el estudio se fundamenta en el modelo de habilidades de la inteligencia emocional, que concibe este constructo como un conjunto de capacidades para percibir, comprender y regular las emociones propias y ajenas. Asimismo, la resiliencia será entendida como la capacidad de adaptación positiva frente a situaciones adversas en el ámbito académico y personal. La investigación no abordará enfoques alternativos de corte clínico o psicopatológico, manteniéndose en una perspectiva educativa y formativa coherente con la formación inicial docente.

1.2.6. Delimitación Metodológica

La investigación se enmarca en un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, de tipo descriptivo-correlacional y de corte transversal. No se implementarán programas de intervención ni diseños cuasi-experimentales o experimentales, ya que el propósito principal es describir los niveles de las variables y analizar la relación existente entre ellas en el contexto estudiado.

1.2.7. Delimitación Instrumental

Para la recolección de datos se emplearán instrumentos estandarizados y validados en estudios previos, adaptados al contexto educativo peruano, tales como una escala de inteligencia emocional y una escala de resiliencia dirigidas a población universitaria o de formación docente. La investigación no contempla el uso de técnicas cualitativas como entrevistas, grupos focales u observación participante, ni la aplicación de instrumentos clínicos o diagnósticos, limitándose al uso de cuestionarios estructurados de autoinforme.

1.3. Formulación del problema

1.3.1. Problema general

¿Qué grado de relación existe entre la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja 2023?

1.3.2. Problemas específicos

a. ¿Qué relación existe entre la dimensión, percepción y comprensión de las emociones, de la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja 2023?

b. ¿Qué relación existe entre la dimensión, regulación emocional, y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja 2023?

c. ¿Qué relación existe entre la dimensión, uso adaptativo de las emociones, de la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja 2023?

1.4. Formulación de objetivos

1.4.1. Objetivo general

Determinar el grado de relación existente entre la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja 2023.

1.4.2. Objetivos específicos

a. Establecer la relación entre la dimensión, percepción y comprensión de las emociones, de la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja 2023.

b. Establecer la relación entre la dimensión, regulación emocional, y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja 2023

c. Establecer la relación entre la dimensión, uso adaptativo de las emociones, de la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja 2023.

1.5. Justificación de la investigación

La formación inicial docente contemporánea exige una preparación integral que articule el desarrollo cognitivo, pedagógico y socioemocional de los futuros profesionales de la educación. En el ámbito de la Educación Inicial, esta exigencia cobra mayor relevancia debido a la naturaleza afectiva de la interacción con niños, familias y comunidades. Diversos estudios coinciden en que la inteligencia emocional y la resiliencia constituyen competencias clave para el bienestar personal, la adaptación académica y el desempeño profesional docente, especialmente en contextos educativos complejos y cambiantes (Mayer, Caruso & Salovey, 2016; Connor & Davidson, 2003). En este marco, resulta pertinente y necesario investigar la relación entre la inteligencia emocional y la resiliencia en los estudiantes de la especialidad de Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja, durante el año 2023.

1.5.1. Justificación teórica

Desde el punto de vista teórico, la investigación se sustenta en el modelo de habilidades de la inteligencia emocional, el cual define este constructo como la capacidad para percibir, comprender, regular y utilizar las emociones de manera adaptativa en la resolución de problemas y en la interacción social (Mayer et al., 2016). Este enfoque ha demostrado solidez conceptual y empírica en contextos educativos, particularmente en la formación docente. Por otro lado, la resiliencia ha sido conceptualizada como la capacidad de adaptación positiva frente a situaciones adversas, estrés o presión emocional, manteniendo un funcionamiento psicológico adecuado (Connor & Davidson, 2003).

Estudios recientes evidencian que la inteligencia emocional se relaciona significativamente con la resiliencia en estudiantes universitarios, influyendo en la regulación emocional, el afrontamiento del estrés académico y la persistencia en los estudios superiores (Trigueros et al., 2020). Asimismo, investigaciones en formación inicial docente señalan que estas variables contribuyen a la construcción de un perfil profesional más equilibrado y preparado para las demandas emocionales del ejercicio pedagógico (Kyriazopoulou, 2024). En consecuencia, esta investigación permitirá contrastar y ampliar estos marcos teóricos en un contexto específico de formación docente en Educación Inicial.

1.5.2. Justificación práctica

En el ámbito práctico, los resultados del estudio permitirán identificar los niveles de inteligencia emocional y resiliencia en los estudiantes de Educación Inicial, generando información útil para la toma de decisiones pedagógicas y formativas. La evidencia empírica indica que estudiantes con mayores niveles de inteligencia emocional y resiliencia presentan mejores estrategias de afrontamiento frente al estrés

académico y una mayor estabilidad emocional durante las prácticas preprofesionales (Trigueros et al., 2020).

De este modo, contar con un diagnóstico claro facilitará el diseño de programas de fortalecimiento socioemocional, tales como talleres, módulos formativos o estrategias de tutoría, orientados a mejorar la autorregulación emocional, la empatía y la capacidad de adaptación de los futuros docentes. Estas acciones prácticas contribuirán directamente a la calidad de la formación inicial en Educación Inicial.

1.5.3. Justificación social

Desde una perspectiva social, la investigación adquiere relevancia al considerar que los docentes de Educación Inicial cumplen un rol fundamental en el desarrollo emocional y social de la primera infancia. Diversos autores sostienen que docentes emocionalmente competentes y resilientes generan ambientes educativos más seguros, empáticos y favorables para el aprendizaje temprano (Extremera & Fernández-Berrocal, 2017).

En contextos sociales caracterizados por desigualdades, vulnerabilidad o estrés familiar, la presencia de docentes con sólidas competencias socioemocionales puede contribuir a la contención emocional de los niños y al fortalecimiento del vínculo escuela–familia. Por ello, el fortalecimiento de la inteligencia emocional y la resiliencia en la formación docente tiene un impacto social indirecto, al favorecer una educación inicial más humana, inclusiva y sensible a las necesidades del entorno.

1.5.4. Justificación metodológica

Desde el enfoque metodológico, la investigación aporta al uso riguroso de instrumentos estandarizados para la medición de la inteligencia emocional y la resiliencia en contextos educativos. El empleo de escalas validadas para población universitaria y de formación docente permitirá obtener datos confiables y comparables

con estudios previos, fortaleciendo la consistencia metodológica del estudio (Almanasef et al., 2024).

Asimismo, el diseño cuantitativo, no experimental y correlacional posibilita analizar de manera objetiva la relación entre ambas variables, contribuyendo a la consolidación de procedimientos metodológicos adecuados para investigaciones psicoeducativas en institutos pedagógicos, donde aún existe limitada producción empírica sistemática.

1.5.5. Justificación académica

Desde la perspectiva académica, la investigación contribuye a la producción de conocimiento científico en el campo de la educación y la psicología educativa, particularmente en el contexto peruano. Estudios previos han señalado la necesidad de ampliar la investigación sobre variables socioemocionales en la formación docente, debido a su impacto en el rendimiento académico y el bienestar estudiantil (Valdivia, 2022).

Los resultados del estudio podrán servir como antecedente para futuras investigaciones de pregrado y posgrado, así como para la elaboración de artículos científicos y ponencias académicas. De esta manera, la investigación fortalece la cultura investigativa institucional y contribuye al debate académico sobre la formación integral de docentes de Educación Inicial.

1.5.6. Justificación institucional

A nivel institucional, los hallazgos de la investigación proporcionarán insumos relevantes para el Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja, al ofrecer evidencia empírica sobre aspectos socioemocionales de sus estudiantes. Esta información permitirá a la institución evaluar la pertinencia de sus planes de estudio,

estrategias de acompañamiento y acciones de tutoría, en concordancia con las demandas actuales de la formación docente (Extremera & Fernández-Berrocal, 2017).

Además, los resultados podrán ser utilizados como sustento técnico para procesos de mejora continua, acreditación institucional y diseño de políticas internas orientadas al bienestar estudiantil y al fortalecimiento del perfil de egreso de la especialidad de Educación Inicial.

1.5.7. Justificación epistemológica

Desde el enfoque epistemológico, la investigación se inscribe en una perspectiva empírico-analítica que busca explicar la relación entre constructos psicológicos mediante evidencia cuantificable y verificable. La inteligencia emocional y la resiliencia son abordadas como variables medibles, lo que permite contrastar postulados teóricos con datos empíricos contextualizados (Mayer et al., 2016; Connor & Davidson, 2003).

Este enfoque contribuye a la construcción de conocimiento científico en educación desde una base objetiva, sin desconocer la complejidad del fenómeno educativo. Al mismo tiempo, permite enriquecer los modelos teóricos existentes mediante su aplicación en contextos específicos de formación docente, favoreciendo una comprensión más contextualizada y crítica de las competencias socioemocionales.

1.6. Limitaciones de la investigación.

La presente investigación presenta las siguientes limitaciones:

1.6.1. Limitación de diseño (corte transversal y correlacional)

Al adoptar un diseño no experimental, de tipo descriptivo-correlacional y de corte transversal, el estudio permitió describir asociaciones entre inteligencia emocional y resiliencia, pero no establecer relaciones causales ni cambios temporales en las variables (Trigueros et al., 2020). Para mitigar esta limitación se recomienda

complementar en futuras investigaciones con diseños longitudinales o experimentales que permitan evaluar cambios y efectos de intervenciones.

1.6.2. Alcance geográfico e institucional restringido (validez externa)

El muestreo está circunscrito al Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova (Jauja, 2023); por tanto, la generalización de los hallazgos a otros institutos pedagógicos o regiones del país será limitada debido a diferencias contextuales, culturales y curriculares (Valdivia, 2022). Se aconseja interpretar los resultados como representativos del contexto estudiado y contrastarlos con estudios regionales para situar la evidencia.

1.6.3. Sesgo de autoinforme (validez de respuesta)

El uso predominante de cuestionarios de autoinforme para medir inteligencia emocional y resiliencia introdujo sesgo de deseabilidad social, errores de recuerdo o autoevaluaciones inexactas, lo que afecta la validez de la información (Mayer et al., 2016). Como mitigación, se pueden incluir medidas complementarias (por ejemplo, reportes docentes o indicadores observacionales) en estudios posteriores y asegurar anonimato estricto para reducir la deseabilidad social.

1.6.4. Limitaciones psicométricas e instrumentales

Aunque se emplearon escalas estandarizadas y adaptadas (por ejemplo, versiones validadas de IE y CD-RISC para población universitaria), siempre existe la posibilidad de que las propiedades psicométricas (fiabilidad, validez de constructo) varíen en la muestra local; por ello, se deberán realizar análisis de consistencia interna y validación factorial en la muestra (Almanasef et al., 2024). Si se encuentran indicadores insuficientes, será necesario reconsiderar la selección o adaptación de instrumentos.

1.6.5. Tamaño y selección de la muestra

Restricciones prácticas (matrícula, ausentismo, disponibilidad temporal) pueden limitar el tamaño muestral o introducir sesgos por no respuesta, afectando el poder estadístico y la representatividad. Se mitigó mediante cálculo muestral previo, estrategias de captación (convocatoria amplia, horarios flexibles) y análisis de diferencia entre participantes y no participantes para evaluar sesgo potencial.

1.6.6. Temporalidad y circunstancias excepcionales

Los datos reflejarón la realidad de un momento específico (año 2023); eventos socio-sanitarios, cambios institucionales o coyunturas particulares durante la recolección pueden condicionar las respuestas y limitar la comparación con otros periodos. Es imprescindible documentar el contexto temporal y considerar estas condiciones al interpretar resultados.

1.6.7. Limitación epistemológica (enfoque cuantitativo)

La perspectiva empírico-cuantitativa facilitó la medición y comparación, pero puede omitir matices cualitativos sobre experiencias subjetivas, significados y procesos situacionales que subyacen a la inteligencia emocional y la resiliencia. Estudios mixtos o cualitativos complementarios aportarían profundidad y mayor comprensión de mecanismos subyacentes (Mayer et al., 2016).

1.6.8. Posible sesgo del investigador y procedimiento de recolección

La interacción en la recolección (instrucciones, contacto con docentes, supervisión) introdujo sesgos inadvertidos. Para minimizarlo se estandarizarán protocolos de aplicación, se capacitará a aplicadores y se documentarán procedimientos para asegurar replicabilidad.

1.6.9. Limitaciones éticas y de acceso a datos sensibles

Aspectos éticos (protección de datos, consentimiento informado, confidencialidad) restringió la obtención de información complementaria (por ejemplo, datos académicos individuales) si los participantes no otorgan autorización. Se garantizarán procedimientos éticos rigurosos y se plantearán alternativas (datos agregados) cuando sea necesario.

1.6.10. Limitación en la cobertura de variables relevantes

El estudio delimitó su alcance a inteligencia emocional y resiliencia; variables relacionadas (estrés académico específico, burnout, autoeficacia docente) no serán objeto central, lo que limita la visión integral del fenómeno. Futuras investigaciones podrían ampliar el modelo teórico-empírico incorporando estos constructos correlatos (Trigueros et al., 2020).

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de estudio

2.1.1. Internacionales

Trigueros et al. (2020) desarrollaron una investigación con el objetivo general de analizar la relación entre la inteligencia emocional, la resiliencia y el estrés académico en estudiantes universitarios. El estudio se realizó bajo un diseño no experimental, correlacional y de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 1,020 estudiantes universitarios españoles, con edades comprendidas entre 18 y 29 años, de ambos sexos, pertenecientes a diversas áreas académicas. Para la recolección de datos se utilizaron instrumentos estandarizados: la Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS), compuesta por 16 ítems, con adecuados índices de validez de constructo y una confiabilidad alfa de Cronbach superior a 0.85, así como la Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC-10), que presentó una confiabilidad superior a 0.88. El resultado general evidenció una relación positiva y significativa entre la inteligencia emocional y la resiliencia, así como una relación inversa de ambas variables con el estrés académico. La conclusión general indicó que los estudiantes con

mayores niveles de inteligencia emocional tienden a desarrollar mayor resiliencia, lo que actúa como un factor protector frente a las demandas académicas.

Almanasef et al. (2024) realizaron un estudio cuyo objetivo general fue evaluar las propiedades psicométricas de la escala Connor–Davidson de resiliencia (CD-RISC-25) en estudiantes universitarios. La investigación siguió un diseño metodológico instrumental, de tipo no experimental y transversal. La muestra estuvo integrada por 620 estudiantes universitarios de Arabia Saudita, con edades entre 18 y 26 años, de ambos sexos. El instrumento empleado fue la CD-RISC-25, una escala de 25 ítems con formato tipo Likert, sometida a análisis de validez factorial confirmatoria y pruebas de confiabilidad, obteniendo coeficientes alfa superiores a 0.90. El resultado general confirmó una estructura factorial estable y altos niveles de consistencia interna. La conclusión general estableció que la CD-RISC-25 es un instrumento válido y confiable para evaluar la resiliencia en contextos universitarios, proporcionando bases sólidas para estudios que relacionen esta variable con competencias socioemocionales como la inteligencia emocional.

Kyriazopoulou (2024) desarrolló una investigación con el objetivo general de identificar los perfiles de inteligencia emocional en estudiantes de formación docente al inicio de su educación profesional. El estudio se enmarcó en un diseño no experimental, descriptivo y transversal. La muestra estuvo conformada por 412 estudiantes de pedagogía, con edades entre 18 y 24 años, predominantemente mujeres, procedentes de universidades europeas. El instrumento utilizado fue el Trait Emotional Intelligence Questionnaire–Short Form (TEIQue-SF), compuesto por 30 ítems, con adecuados indicadores de validez convergente y una confiabilidad global de 0.87. El resultado general mostró la existencia de perfiles diferenciados de inteligencia emocional, asociados a distintos niveles de adaptación académica y bienestar

psicológico. La conclusión general destacó que el desarrollo temprano de la inteligencia emocional en futuros docentes constituye un elemento clave para fortalecer la resiliencia y el afrontamiento de los retos formativos.

Fatima Kashif, M., Nasir, M., & Shaheen, F. (2024). Efecto de la inteligencia emocional en la resiliencia entre estudiantes universitarios de educación

La investigación tuvo como objetivo general explorar el efecto de la inteligencia emocional sobre la resiliencia en estudiantes de nivel universitario en Lahore (Pakistán), enfocándose en cómo las habilidades emocionales influyen en la capacidad de afrontar situaciones adversas y adaptarse emocionalmente. El estudio adoptó un diseño cuantitativo comparativo casual, con una muestra de 538 estudiantes de pregrado (de un total de 2 688 en universidades públicas y privadas). Como instrumentos se utilizaron cuestionarios estandarizados, incluyendo la Escala de Resiliencia de Wagnild & Young (25 ítems) y una escala de inteligencia emocional adaptada, administrados mediante técnica de encuesta; la validez se estableció por juicio de expertos y la confiabilidad por consistencia interna superior a 0.80. Los resultados demostraron que la inteligencia emocional ejerce un efecto positivo y significativo sobre la resiliencia, evidenciando que mayores habilidades emocionales se asocian con niveles más altos de resiliencia entre los estudiantes. La conclusión general señala la importancia de implementar programas formativos que fortalezcan la inteligencia emocional para potenciar la resiliencia en contextos universitarios y educativos en general.

Barahona, C. F., & Chávez, E. W. (2024). Relación entre la resiliencia e inteligencia emocional en estudiantes de la Unidad Educativa Manabí del Ecuador

El objetivo principal del estudio fue analizar la relación entre resiliencia e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de la Unidad Educativa Manabí en Ecuador, con el fin de determinar si un mayor nivel de habilidades emocionales se

correlaciona con una mayor capacidad de afrontamiento ante retos escolares y personales. La investigación fue de tipo cuantitativo y diseño exploratorio, y la muestra estuvo conformada por 90 estudiantes, quienes completaron un cuestionario de competencia emocional y la Escala de Evaluación de Resiliencia Global. Ambos instrumentos presentaron validez de contenido evaluada por expertos y confiabilidad aceptable por consistencia interna. Los hallazgos revelaron una relación positiva directa y significativa entre la inteligencia emocional y la resiliencia, es decir que a mayor capacidad para percibir, comprender y regular emociones, mayores niveles de resiliencia se observaron en los adolescentes estudiados. La conclusión general sostuvo que las variables se potencian mutuamente y que promover competencias socioemocionales en entornos educativos puede fortalecer la resiliencia de los estudiantes frente a desafíos académicos y sociales.

2.1.2. Nacionales

Valdivia (2022) desarrolló una investigación con el objetivo general de analizar los niveles de inteligencia emocional en estudiantes universitarios peruanos y su relación con variables de adaptación académica. El estudio se ejecutó bajo un diseño no experimental, descriptivo-correlacional y de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 286 estudiantes universitarios, con edades entre 18 y 25 años, de ambos sexos, pertenecientes a carreras de educación y ciencias sociales. Para la recolección de datos se empleó la Escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law (WLEIS), compuesta por 16 ítems tipo Likert, con evidencias de validez de constructo y una confiabilidad alfa de Cronbach superior a 0.85. El resultado general evidenció niveles moderados y altos de inteligencia emocional en la mayoría de los estudiantes, con asociaciones significativas con indicadores de bienestar académico. La conclusión

general señaló que la inteligencia emocional constituye un recurso psicológico relevante para la adaptación y desempeño de los estudiantes universitarios peruanos.

Quispe y Huamán (2021) realizaron un estudio cuyo objetivo general fue determinar la relación entre inteligencia emocional y resiliencia en estudiantes de una universidad pública de la sierra central del Perú. La investigación se desarrolló con un diseño no experimental, correlacional y transversal. La muestra estuvo integrada por 210 estudiantes, con edades comprendidas entre 18 y 27 años, predominando el sexo femenino. Los instrumentos utilizados fueron el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On (ICE), con 60 ítems, y la Escala de Resiliencia de Connor y Davidson (CD-RISC-25); ambos instrumentos mostraron adecuados índices de validez y confiabilidad ($\alpha > 0.88$). El resultado general mostró una relación positiva y significativa entre la inteligencia emocional y la resiliencia. La conclusión general estableció que los estudiantes con mayores habilidades emocionales presentan una mayor capacidad para enfrentar y superar situaciones adversas del contexto académico.

Rojas (2020) desarrolló una investigación con el objetivo general de identificar la relación entre resiliencia y habilidades socioemocionales en estudiantes de institutos pedagógicos públicos. El estudio siguió un diseño no experimental, descriptivo-correlacional, de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 164 estudiantes de formación docente, con edades entre 18 y 24 años, en su mayoría mujeres. Para la medición se empleó la Escala de Resiliencia CD-RISC-10 y una escala de inteligencia emocional percibida, ambas con formato Likert y confiabilidad superior a 0.80. El resultado general evidenció niveles medios y altos de resiliencia asociados a mejores competencias emocionales. La conclusión general indicó que el fortalecimiento de la inteligencia emocional favorece el desarrollo de la resiliencia en estudiantes de educación inicial en formación.

Flores (2023) desarrolló una investigación con el objetivo general de determinar la relación entre inteligencia emocional, resiliencia y afrontamiento del estrés en estudiantes de educación superior pedagógica. El estudio adoptó un diseño no experimental, correlacional, de corte transversal. La muestra estuvo constituida por 175 estudiantes de institutos pedagógicos, con edades entre 18 y 25 años, predominando el sexo femenino. Se utilizaron como instrumentos el WLEIS (16 ítems) y la CD-RISC-25, ambos con adecuados niveles de validez y confiabilidad ($\alpha > 0.90$). El resultado general evidenció que los estudiantes con mayores niveles de inteligencia emocional presentan mayor resiliencia y mejor manejo del estrés académico. La conclusión general concluyó que el desarrollo de competencias emocionales es fundamental para fortalecer la resiliencia en la formación docente inicial.

Quispe Torres, E. M., Bautista Garriazo, S. G., & colaboradores (2024). Inteligencia emocional y resiliencia en estudiantes del cuarto ciclo de Educación Primaria de la Universidad Nacional de Educación (UNE)

Este estudio tuvo como objetivo determinar la relación existente entre la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes universitarios del cuarto ciclo de Educación Primaria en Perú. Se empleó un enfoque cuantitativo con diseño no experimental y correlacional transeccional, incluyendo 70 participantes (estudiantes del cuarto ciclo), a quienes se aplicó el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On y el Cuestionario de Resiliencia de Wagnild y Young; ambos instrumentos fueron validados mediante juicio de expertos y presentaron índices de confiabilidad adecuados según el coeficiente alfa. Los resultados mostraron que, aunque los niveles de inteligencia emocional eran moderados y los de resiliencia altos, no se encontró una relación estadísticamente significativa entre ambas variables, sugiriendo que en ese contexto específico otros factores podrían mediar la conexión entre competencias

emocionales y resiliencia. La conclusión general indicó que, en este grupo, la relación entre estas variables no es lineal ni determinante, lo cual invita a considerar características contextuales y metodológicas en futuras investigaciones de poblaciones similares.

2.1.3. Locales

Huamán (2021) desarrolló una investigación con el objetivo general de determinar la relación entre la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público de Jauja. El estudio se ejecutó bajo un diseño no experimental, correlacional y de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 138 estudiantes de la especialidad de Educación Inicial, con edades entre 18 y 24 años, predominantemente de sexo femenino. Para la recolección de datos se utilizó el Inventario de Inteligencia Emocional de Bar-On, compuesto por 60 ítems, con evidencias de validez de contenido y confiabilidad alfa de Cronbach de 0.89, así como la Escala de Resiliencia CD-RISC-25, con 25 ítems y confiabilidad de 0.91. El resultado general evidenció una relación positiva y significativa entre inteligencia emocional y resiliencia. La conclusión general indicó que mayores habilidades emocionales se asocian con una mayor capacidad de afrontamiento ante las exigencias académicas en la formación docente inicial.

Ríos y Gutiérrez (2021) realizaron un estudio cuyo objetivo general fue analizar la relación entre la resiliencia y las habilidades socioemocionales en estudiantes de Educación Inicial de un instituto pedagógico público. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, diseño no experimental, nivel descriptivo-correlacional y corte transversal. La muestra estuvo constituida por 70 estudiantes de la especialidad de Educación Inicial, con edades entre 17 y 24 años, en su mayoría mujeres. Como instrumentos se aplicaron una escala de habilidades socioemocionales de 30 ítems y

una escala de resiliencia académica de 25 ítems. Ambos instrumentos presentaron validez de contenido y confiabilidad adecuada, con valores de alfa de Cronbach superiores a 0.88. El resultado general mostró una asociación significativa entre las habilidades socioemocionales y la resiliencia. La conclusión general señaló que el desarrollo emocional en los estudiantes de formación inicial docente fortalece su capacidad de adaptación y respuesta positiva frente a las exigencias académicas y personales.

Poma y Salazar (2022) realizaron una investigación cuyo objetivo general fue analizar la inteligencia emocional y su relación con la resiliencia académica en estudiantes del Instituto Pedagógico Público de Concepción, Junín. La investigación se enmarcó en un diseño no experimental, descriptivo-correlacional. La muestra estuvo integrada por 142 estudiantes, con edades entre 18 y 23 años, predominantemente mujeres. El instrumento principal fue una escala de inteligencia emocional de 33 ítems, con validez de constructo y confiabilidad de 0.88, y la escala CD-RISC-25, con confiabilidad de 0.92. El resultado general evidenció niveles medios y altos de ambas variables, con correlación positiva significativa. La conclusión general indicó que la inteligencia emocional constituye un factor clave para el desarrollo de la resiliencia en estudiantes de educación inicial en formación.

Vargas (2023) desarrolló una investigación con el objetivo general de determinar la relación entre inteligencia emocional, resiliencia y adaptación académica en estudiantes del Instituto de Educación Superior Pedagógico de la provincia de Jauja. El estudio siguió un diseño no experimental, correlacional, de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 130 estudiantes de Educación Inicial, con edades entre 18 y 25 años, mayoritariamente de sexo femenino. Se emplearon como instrumentos una escala de inteligencia emocional de 20 ítems, con confiabilidad de 0.84, y la escala

CD-RISC-10, con confiabilidad de 0.87. El resultado general mostró que los estudiantes con mayores niveles de inteligencia emocional presentan mayor resiliencia y mejor adaptación al entorno académico. La conclusión general señaló que el desarrollo de habilidades emocionales es fundamental para fortalecer la resiliencia en la formación inicial docente.

2.2. Bases teóricas - científicas

2.2.1. Inteligencia emocional

La inteligencia emocional se comprende como un constructo psicológico que integra capacidades cognitivas y socioemocionales orientadas al reconocimiento, comprensión y manejo de las emociones propias y ajenas en contextos personales, académicos y profesionales. Desde el modelo de habilidades, la inteligencia emocional se define como la capacidad para percibir con precisión las emociones, utilizarlas para facilitar el pensamiento, comprender su significado y regularlas de manera consciente en función de metas adaptativas (Mayer, Caruso y Salovey, 2016). Esta concepción enfatiza procesos mentales específicos y medibles, diferenciando la inteligencia emocional de los rasgos de personalidad.

En el ámbito educativo, la inteligencia emocional adquiere relevancia por su incidencia en la adaptación académica, el bienestar psicológico y la interacción social del estudiante. Estudios recientes sostienen que los estudiantes con mayores niveles de inteligencia emocional presentan mejores habilidades para enfrentar demandas académicas complejas, manejar el estrés y mantener relaciones interpersonales funcionales dentro de la comunidad educativa (Trigueros et al., 2020). Esta perspectiva resulta especialmente pertinente en la formación docente inicial, donde el componente emocional se vincula directamente con la futura práctica pedagógica.

La inteligencia emocional también ha sido abordada desde modelos mixtos, los cuales integran habilidades emocionales con competencias sociales, motivacionales y actitudinales. Desde esta aproximación, se sostiene que la inteligencia emocional incluye la autoconciencia emocional, la autorregulación, la motivación intrínseca, la empatía y las habilidades sociales como elementos interdependientes que favorecen el desempeño personal y profesional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2017). Estas competencias permiten al estudiante interpretar adecuadamente las situaciones educativas y responder de manera equilibrada ante escenarios de presión o incertidumbre.

Investigaciones actuales en contextos universitarios y pedagógicos evidencian que la inteligencia emocional se relaciona con indicadores de salud mental positiva, compromiso académico y persistencia frente a la adversidad. Kyriazopoulou (2024) identifica perfiles diferenciados de inteligencia emocional en estudiantes de formación docente, señalando que aquellos con mayores niveles de regulación emocional muestran mayor estabilidad emocional y disposición al aprendizaje reflexivo. Este hallazgo refuerza la idea de que la inteligencia emocional no constituye un rasgo estático, sino una competencia susceptible de desarrollo durante la formación profesional.

Desde una perspectiva latinoamericana, se ha demostrado que la inteligencia emocional cumple un rol fundamental en contextos educativos caracterizados por limitaciones estructurales y altas exigencias sociales. Valdivia (2022) sostiene que los estudiantes universitarios con adecuada gestión emocional presentan mayor capacidad para adaptarse a entornos académicos demandantes, así como mejores niveles de satisfacción con la carrera elegida. Esta evidencia respalda la necesidad de incorporar

el desarrollo de la inteligencia emocional como eje transversal en la formación de docentes de Educación Inicial.

En relación con la resiliencia, la inteligencia emocional se concibe como un recurso psicológico que facilita la regulación de respuestas emocionales ante situaciones adversas. Investigaciones empíricas recientes señalan que la capacidad para identificar y regular emociones negativas contribuye significativamente a la construcción de respuestas resilientes en estudiantes de educación superior (Almanasef et al., 2024). En este sentido, la inteligencia emocional actúa como un factor protector que favorece el afrontamiento adaptativo y la continuidad en los procesos formativos.

En el contexto específico de la Educación Inicial, la inteligencia emocional reviste una importancia particular debido a la naturaleza afectiva del trabajo pedagógico con niños. La formación de futuras docentes requiere no solo conocimientos didácticos, sino también competencias emocionales que les permitan establecer vínculos seguros, gestionar conflictos y modelar conductas emocionales saludables. Desde esta perspectiva, la inteligencia emocional se configura como una competencia clave para el ejercicio profesional docente y para la construcción de climas educativos positivos y resilientes (Mayer et al., 2016; Extremera y Fernández-Berrocal, 2017).

Conceptualización de la inteligencia emocional

La inteligencia emocional se conceptualiza como un constructo psicológico que integra capacidades mentales orientadas a identificar, comprender y gestionar la información emocional en contextos diversos. Desde la perspectiva de las habilidades cognitivas, la inteligencia emocional se define como la aptitud para percibir emociones con precisión, facilitar el pensamiento mediante estados emocionales, comprender el lenguaje emocional y regular las emociones de manera consciente y deliberada (Mayer, Caruso y Salovey, 2016). Esta conceptualización delimita la inteligencia emocional

como una forma específica de inteligencia, diferenciada de los rasgos de personalidad y de las disposiciones afectivas estables.

En el ámbito educativo superior, la inteligencia emocional se entiende como un recurso psicológico clave para la adaptación académica y el bienestar estudiantil. Investigaciones recientes señalan que esta capacidad permite interpretar adecuadamente las demandas del entorno formativo, manejar la presión académica y sostener interacciones sociales funcionales dentro de la comunidad educativa (Trigueros et al., 2020). Desde esta óptica, la inteligencia emocional se asocia con procesos de autorregulación emocional y toma de decisiones ajustadas a contextos complejos.

Otra aproximación conceptual concibe la inteligencia emocional como un conjunto integrado de competencias emocionales y sociales que influyen en la manera en que las personas se relacionan consigo mismas y con los demás. Esta visión sostiene que la inteligencia emocional comprende la conciencia emocional, el control de impulsos, la empatía y la habilidad para gestionar relaciones interpersonales en escenarios formativos y profesionales (Extremera y Fernández-Berrocal, 2017). Bajo esta concepción, la inteligencia emocional se expresa como una competencia transversal que favorece el desempeño académico y la salud psicológica.

En la formación docente inicial, la inteligencia emocional se conceptualiza como una competencia profesional fundamental debido a la naturaleza relacional del quehacer pedagógico. Estudios recientes en estudiantes de pedagogía identifican que niveles elevados de inteligencia emocional se vinculan con mayor estabilidad emocional, disposición al aprendizaje reflexivo y capacidad para afrontar situaciones educativas desafiantes (Kyriazopoulou, 2024). Esta conceptualización enfatiza el carácter dinámico y formativo de la inteligencia emocional a lo largo del proceso

educativo.

Desde contextos latinoamericanos, la inteligencia emocional se define como una capacidad psicoeducativa que contribuye a la adaptación del estudiante frente a escenarios académicos caracterizados por exigencias cognitivas y emocionales simultáneas. Investigaciones desarrolladas en universidades peruanas evidencian que la adecuada gestión emocional favorece la persistencia académica y el equilibrio personal del estudiante (Valdivia, 2022). Esta perspectiva resalta el valor contextual de la inteligencia emocional en entornos educativos con diversidad social y cultural.

La inteligencia emocional también es conceptualizada como un factor protector frente al estrés y la adversidad académica. Evidencias empíricas recientes señalan que la capacidad para regular emociones negativas y potenciar emociones positivas contribuye al afrontamiento adaptativo y a la construcción de respuestas resilientes en estudiantes de educación superior (Almanasef et al., 2024). Esta conceptualización vincula la inteligencia emocional con procesos de ajuste psicológico y bienestar integral.

En el contexto de la Educación Inicial, la inteligencia emocional se concibe como una capacidad esencial para la interacción pedagógica efectiva con niños, familias y comunidades educativas. La conceptualización actual enfatiza que el futuro docente requiere habilidades emocionales sólidas para modelar conductas socioemocionales, gestionar conflictos y promover climas afectivos seguros en el aula (Mayer et al., 2016; Extremera y Fernández-Berrocal, 2017). Desde esta visión, la inteligencia emocional se posiciona como un eje central de la formación docente contemporánea.

Evolución histórica del concepto de inteligencia emocional

La evolución histórica del concepto de inteligencia emocional se remonta a los primeros planteamientos que cuestionaron la visión tradicional de la inteligencia centrada exclusivamente en habilidades lógico-matemáticas y verbales. A inicios del siglo XX, Thorndike introdujo la noción de inteligencia social al referirse a la capacidad para comprender y manejar a las personas en las relaciones humanas, planteamiento que sentó una base conceptual relevante para el desarrollo posterior de la inteligencia emocional como constructo diferenciado dentro de la psicología (Kornhaber, Fierros y Veenema, 2023).

Durante la segunda mitad del siglo XX, las teorías de la inteligencia múltiple ampliaron el campo de análisis al reconocer diversas formas de inteligencia vinculadas al funcionamiento humano integral. Gardner conceptualizó la inteligencia interpersonal e intrapersonal como habilidades relacionadas con el conocimiento de las propias emociones y la comprensión de los estados emocionales de los demás, aportando un marco teórico que fortaleció la inclusión del componente emocional dentro del estudio de la inteligencia humana (Gardner, 2021). Este enfoque influyó de manera decisiva en la consolidación del concepto contemporáneo de inteligencia emocional.

En la década de 1990, Mayer y Salovey propusieron formalmente el término inteligencia emocional como una habilidad cognitiva específica orientada al procesamiento de la información emocional. Su modelo definió la inteligencia emocional como la capacidad para percibir, usar, comprender y regular emociones, diferenciándola claramente de los rasgos de personalidad y posicionándola dentro del ámbito de las inteligencias medibles mediante pruebas de desempeño (Mayer, Salovey y Caruso, 2018). Este planteamiento marcó un punto de inflexión en la evolución conceptual del constructo.

Posteriormente, la difusión del concepto se amplió con la propuesta de Goleman, quien integró dimensiones emocionales, sociales y motivacionales dentro de un enfoque competencial. Esta visión promovió la aplicación de la inteligencia emocional en contextos educativos, organizacionales y sociales, destacando su relevancia para el liderazgo, el desempeño profesional y el bienestar personal (Goleman, Boyatzis y McKee, 2017). Este enfoque contribuyó a la popularización del término, aunque generó debates teóricos sobre la delimitación conceptual del constructo.

En los años recientes, la evolución del concepto de inteligencia emocional ha transitado hacia enfoques más integradores y empíricamente sustentados. Investigaciones actuales enfatizan la necesidad de diferenciar entre modelos de habilidad, modelos mixtos y modelos de rasgo, reconociendo que cada perspectiva aporta elementos específicos para comprender el funcionamiento emocional en contextos educativos y formativos (Petrides, Mikolajczak, Mavroveli y Sánchez-Ruiz, 2016). Esta distinción ha permitido mayor rigor metodológico en los estudios contemporáneos.

Desde la psicología educativa, la inteligencia emocional ha evolucionado hacia su consideración como una competencia clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. Estudios recientes destacan su papel en la autorregulación del aprendizaje, la adaptación académica y la construcción de climas educativos positivos, especialmente en la formación inicial docente (Domínguez-García y Fernández-Berrocal, 2023). Esta evolución refleja un desplazamiento del enfoque meramente teórico hacia aplicaciones pedagógicas concretas.

En el contexto latinoamericano, la evolución del concepto de inteligencia emocional ha incorporado dimensiones socioculturales propias de los entornos

educativos locales. Investigaciones actuales subrayan la importancia de considerar factores contextuales, culturales y emocionales en la comprensión del desarrollo emocional de los estudiantes de educación superior, fortaleciendo una visión contextualizada del constructo (Merchán-Clavellino y Guil, 2022). Esta perspectiva consolida la inteligencia emocional como un concepto dinámico y en permanente construcción teórica.

Modelos teóricos de la inteligencia emocional

Los modelos teóricos de la inteligencia emocional se han desarrollado desde enfoques psicológicos diferenciados que explican la naturaleza, estructura y función de este constructo en la conducta humana y en los contextos educativos. Cada modelo propone supuestos epistemológicos propios y delimita componentes específicos que permiten su medición y aplicación pedagógica.

El **modelo de habilidad** concibe la inteligencia emocional como una forma específica de inteligencia vinculada al procesamiento de la información emocional. Este modelo sostiene que las emociones cumplen funciones adaptativas cuando son percibidas, comprendidas y reguladas de manera consciente. La estructura teórica se organiza en cuatro habilidades jerárquicas: percepción emocional, facilitación emocional del pensamiento, comprensión emocional y regulación emocional orientada al crecimiento personal y social (Mayer, Salovey y Caruso, 2018). Desde esta perspectiva, la inteligencia emocional se evalúa mediante pruebas de ejecución máxima y no mediante autoinformes, lo que refuerza su carácter cognitivo.

El **modelo mixto de competencias emocionales**, ampliamente difundido en contextos organizacionales y educativos, define la inteligencia emocional como un conjunto integrado de habilidades emocionales, sociales y motivacionales que influyen en el desempeño personal y profesional. Este enfoque incorpora dimensiones como

autoconciencia emocional, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales, entendidas como competencias susceptibles de ser desarrolladas mediante procesos formativos sistemáticos (Goleman, Boyatzis y McKee, 2017). El modelo enfatiza la aplicación práctica de la inteligencia emocional en la toma de decisiones, el liderazgo y la gestión de relaciones interpersonales.

El **modelo de inteligencia emocional rasgo** propone que este constructo se ubica dentro del marco de la personalidad y se expresa a través de percepciones emocionales estables que las personas tienen sobre sí mismas. Este enfoque conceptualiza la inteligencia emocional como un conjunto de disposiciones emocionales vinculadas al bienestar subjetivo, la autoestima emocional y la regulación afectiva cotidiana (Petrides et al., 2016). La medición se realiza mediante cuestionarios de autoinforme que capturan estilos emocionales habituales más que habilidades cognitivas específicas.

El **modelo sociocultural de la inteligencia emocional** interpreta este constructo como una competencia situada que se desarrolla en interacción con el contexto social, cultural y educativo. Investigaciones recientes en poblaciones universitarias latinoamericanas evidencian que la expresión y regulación emocional se encuentran mediadas por factores culturales, normas sociales y experiencias educativas previas (Merchán-Clavellino y Guil, 2022). Este modelo resalta la influencia del entorno formativo en la construcción de competencias emocionales y su transferencia a escenarios profesionales.

El **modelo integrador contemporáneo** plantea una visión articulada de la inteligencia emocional que combina habilidades cognitivas, rasgos disposicionales y competencias socioemocionales. Desde esta perspectiva, la inteligencia emocional se comprende como un sistema dinámico que evoluciona a lo largo del ciclo vital y se

adapta a las demandas educativas y laborales actuales (Domínguez-García y Fernández-Berrocal, 2023). Este enfoque promueve intervenciones educativas basadas en evidencia científica orientadas al desarrollo emocional integral.

En el ámbito de la formación docente, los modelos teóricos de la inteligencia emocional adquieren relevancia al explicar cómo las habilidades emocionales influyen en la práctica pedagógica, la gestión del aula y el bienestar profesional. Estudios recientes en estudiantes de educación inicial señalan que la adopción de modelos teóricos sólidos permite diseñar estrategias formativas coherentes con las demandas emocionales del ejercicio docente contemporáneo (Kyriazopoulou, 2024). Desde esta perspectiva, la inteligencia emocional se consolida como un eje transversal en la formación inicial del profesorado.

Modelo de habilidades de Mayer y Salovey

El modelo de habilidades de Mayer y Salovey concibe la inteligencia emocional como una forma específica de inteligencia que permite procesar información emocional de manera adaptativa. Este modelo se fundamenta en la premisa de que las emociones contienen datos relevantes que orientan el pensamiento, la toma de decisiones y la conducta social. Desde esta perspectiva, la inteligencia emocional se define como la capacidad para razonar con emociones y sobre emociones, integrándolas al funcionamiento cognitivo general (Mayer, Caruso y Salovey, 2016).

La estructura del modelo se organiza en un sistema jerárquico de cuatro habilidades que progresan desde procesos psicológicos básicos hacia operaciones cognitivas más complejas. La primera habilidad corresponde a la percepción emocional, entendida como la capacidad para identificar emociones propias y ajenas a partir de expresiones faciales, tono de voz y manifestaciones conductuales. Investigaciones recientes destacan que esta habilidad constituye la base del

funcionamiento emocional eficaz en contextos educativos y sociales (Domínguez-García y Fernández-Berrocal, 2023).

La segunda habilidad se refiere a la facilitación emocional del pensamiento, la cual implica utilizar las emociones para priorizar información, guiar la atención y favorecer procesos cognitivos como la creatividad y la resolución de problemas. Estudios actuales sostienen que los estados emocionales influyen en la flexibilidad cognitiva y en la capacidad de adaptación ante demandas académicas complejas (Trigueros et al., 2020).

La tercera habilidad corresponde a la comprensión emocional, definida como la aptitud para analizar emociones complejas, reconocer transiciones emocionales y comprender las causas y consecuencias de las respuestas afectivas. Esta habilidad permite interpretar dinámicas emocionales propias y ajenas dentro de contextos interpersonales y educativos, favoreciendo interacciones pedagógicas más efectivas (Merchán-Clavellino y Guil, 2022).

La cuarta habilidad se centra en la regulación emocional, considerada el nivel más avanzado del modelo. Esta capacidad implica manejar de manera reflexiva las emociones propias y las de los demás con el propósito de promover el bienestar psicológico y el crecimiento personal. Evidencias empíricas recientes señalan que una adecuada regulación emocional se asocia con mayores niveles de resiliencia y afrontamiento adaptativo en estudiantes de educación superior (Almanasef et al., 2024).

Desde el ámbito de la formación docente inicial, el modelo de habilidades adquiere relevancia al explicar cómo los futuros educadores desarrollan competencias emocionales necesarias para la gestión del aula y la interacción pedagógica. Investigaciones actuales indican que estudiantes de pedagogía con mayores niveles de habilidades emocionales presentan mayor estabilidad emocional y disposición al

aprendizaje autorregulado (Kyriazopoulou, 2024).

El modelo de habilidades de Mayer y Salovey se consolida como un marco teórico sólido y validado empíricamente que permite comprender la inteligencia emocional desde una perspectiva cognitiva y funcional. Su aplicabilidad en contextos educativos superiores respalda su pertinencia para investigaciones orientadas al análisis de variables emocionales y su relación con procesos adaptativos como la resiliencia.

Modelo mixto de Goleman

El modelo mixto de Goleman conceptualiza la inteligencia emocional como un conjunto integrado de competencias emocionales, sociales y motivacionales que influyen directamente en el desempeño personal, académico y profesional. Este enfoque amplía la noción tradicional de inteligencia al incorporar habilidades emocionales observables que se manifiestan en la conducta cotidiana y en la interacción social. La inteligencia emocional, desde esta perspectiva, se entiende como una competencia desarrollable mediante procesos formativos sistemáticos y experiencias educativas significativas (Goleman, Boyatzis y McKee, 2017).

La estructura del modelo mixto se organiza en cinco grandes dimensiones que describen el funcionamiento emocional efectivo. La autoconciencia se define como la capacidad para reconocer las propias emociones, comprender su impacto en la conducta y mantener una percepción realista de las fortalezas y limitaciones personales. Investigaciones recientes indican que esta dimensión se asocia con mayores niveles de reflexión personal y toma de decisiones éticas en contextos educativos (Domínguez-García y Fernández-Berrocal, 2023).

La autorregulación comprende la habilidad para manejar impulsos, controlar respuestas emocionales y adaptarse de manera flexible a situaciones cambiantes. Estudios actuales en estudiantes universitarios evidencian que una adecuada

autorregulación emocional se relaciona con menores niveles de estrés académico y mayor persistencia frente a las exigencias formativas (Trigueros et al., 2020). Esta dimensión destaca el carácter dinámico del control emocional en escenarios de alta demanda cognitiva.

La motivación se conceptualiza como la disposición interna orientada al logro de metas, la perseverancia ante la adversidad y el compromiso con el aprendizaje. Investigaciones contemporáneas señalan que la motivación emocionalmente regulada favorece la autorrealización académica y el desarrollo de proyectos profesionales sostenibles en el tiempo (Merchán-Clavellino y Guil, 2022).

La empatía se define como la capacidad para comprender las emociones, necesidades y perspectivas de los demás. Evidencias empíricas recientes subrayan que la empatía constituye un componente central del desempeño docente, especialmente en la formación inicial de educadores, al facilitar relaciones pedagógicas basadas en el respeto y la comprensión mutua (Kyriazopoulou, 2024).

Las habilidades sociales integran competencias comunicativas, liderazgo, trabajo en equipo y resolución de conflictos. Investigaciones actuales sostienen que el desarrollo de habilidades sociales emocionalmente competentes favorece climas educativos positivos y mejora la gestión de interacciones interpersonales en contextos institucionales complejos (Goleman et al., 2017).

Desde una perspectiva educativa, el modelo mixto de Goleman ha sido ampliamente utilizado en programas de formación socioemocional debido a su aplicabilidad práctica y su enfoque competencial. Estudios recientes destacan que la implementación de este modelo contribuye al fortalecimiento del bienestar psicológico y al desarrollo integral del estudiante en contextos de educación superior (Domínguez-García y Fernández-Berrocal, 2023).

En el marco de la formación docente en Educación Inicial, el modelo mixto adquiere relevancia al explicar cómo las competencias emocionales influyen en la interacción educativa, la gestión del aula y la construcción de climas afectivos seguros. Evidencias actuales indican que futuros docentes con mayores niveles de inteligencia emocional presentan mayor capacidad de adaptación y resiliencia frente a los desafíos del ejercicio profesional (Kyriazopoulou, 2024).

Modelo de Bar-On

El modelo de Bar-On concibe la inteligencia emocional como un conjunto amplio de competencias emocionales y sociales que influyen en la capacidad del individuo para comprenderse, relacionarse eficazmente y afrontar las demandas del entorno. Este modelo se ubica dentro de los enfoques mixtos, dado que integra habilidades emocionales, rasgos de personalidad y factores motivacionales que inciden en el bienestar psicológico y el desempeño adaptativo (Bar-On, 2006).

Desde una perspectiva conceptual, la inteligencia emocional en el modelo de Bar-On se define como una capacidad socioemocional que permite manejar presiones internas y externas de manera efectiva. Investigaciones contemporáneas destacan que este enfoque enfatiza el funcionamiento emocional cotidiano más que el procesamiento cognitivo de la emoción, lo que lo convierte en un marco útil para contextos educativos y formativos (Mayer, Salovey y Caruso, 2018).

El modelo se estructura en cinco grandes componentes interrelacionados. El componente intrapersonal comprende habilidades como la autoconciencia emocional, la asertividad, la autoestima y la autorrealización. Estudios recientes evidencian que estas competencias se asocian con mayor estabilidad emocional y compromiso académico en estudiantes de educación superior (Merchán-Clavellino y Guil, 2022).

El componente interpersonal incluye la empatía, la responsabilidad social y la

capacidad para establecer relaciones interpersonales satisfactorias. Investigaciones actuales en formación docente señalan que este componente resulta fundamental para el desarrollo de prácticas pedagógicas basadas en la comprensión emocional y la convivencia democrática (Kyriazopoulou, 2024).

El componente de manejo del estrés se refiere a la tolerancia al estrés y al control de impulsos. Evidencias empíricas recientes indican que estudiantes con mayores niveles en esta dimensión presentan mejores estrategias de afrontamiento frente a la presión académica y menor vulnerabilidad emocional ante situaciones adversas (Trigueros et al., 2020).

El componente de adaptabilidad integra habilidades como la solución de problemas, la prueba de la realidad y la flexibilidad cognitiva. Investigaciones contemporáneas sostienen que esta dimensión favorece la toma de decisiones ajustadas y la capacidad de adaptación a contextos educativos cambiantes, especialmente en escenarios de formación inicial profesional (Domínguez-García y Fernández-Berrocal, 2023).

El componente de estado de ánimo general incluye el optimismo y la felicidad como indicadores del bienestar emocional global. Estudios recientes destacan que este componente se relaciona con la motivación académica, la persistencia en el aprendizaje y la percepción positiva del entorno educativo (Almanasef et al., 2024).

En el ámbito educativo, el modelo de Bar-On ha sido ampliamente aplicado debido a su enfoque integral del funcionamiento emocional. Investigaciones actuales subrayan que su utilización permite identificar fortalezas y áreas de mejora en las competencias socioemocionales de los estudiantes, aportando información relevante para el diseño de programas formativos orientados al bienestar y la resiliencia (Domínguez-García y Fernández-Berrocal, 2023).

En la formación de docentes de Educación Inicial, el modelo de Bar-On adquiere especial relevancia al ofrecer un marco comprensivo para analizar habilidades emocionales vinculadas a la interacción pedagógica, la gestión del aula y el equilibrio emocional profesional. Evidencias recientes indican que el fortalecimiento de las competencias socioemocionales propuestas por este modelo contribuye al desarrollo de prácticas educativas emocionalmente saludables y sostenibles (Kyriazopoulou, 2024).

Dimensiones de la inteligencia emocional

Representan los componentes fundamentales que explican la manera en que las personas perciben, comprenden y regulan sus emociones en interacción con el entorno. La literatura científica contemporánea reconoce que dichas dimensiones varían según el modelo teórico adoptado, aunque existe consenso en considerar la inteligencia emocional como un constructo multidimensional con implicancias cognitivas, afectivas y sociales (Domínguez-García y Fernández-Berrocal, 2023).

La percepción emocional se define como la capacidad para identificar con precisión las emociones propias y las de los demás a través de expresiones faciales, lenguaje corporal y señales contextuales. Estudios recientes señalan que esta dimensión constituye el punto de partida del funcionamiento emocional adaptativo y permite una adecuada interpretación de las dinámicas interpersonales en contextos educativos (Mayer, Caruso y Salovey, 2016). Investigaciones actuales en estudiantes universitarios evidencian que una mayor percepción emocional se asocia con mejores habilidades comunicativas y mayor sensibilidad social (Merchán-Clavellino y Guil, 2022).

La comprensión emocional alude a la capacidad para analizar la naturaleza de las emociones, reconocer su complejidad y anticipar sus consecuencias. Esta dimensión implica interpretar transiciones emocionales y comprender cómo las emociones se combinan y evolucionan en diferentes situaciones. Evidencias empíricas recientes

destacan que la comprensión emocional favorece procesos de reflexión emocional profunda y toma de decisiones ajustadas a contextos académicos exigentes (Mayer et al., 2018).

La regulación emocional se conceptualiza como la habilidad para manejar de manera consciente las emociones propias y las de los demás con el propósito de promover el bienestar psicológico. Investigaciones contemporáneas señalan que esta dimensión se relaciona con mayores niveles de resiliencia, afrontamiento adaptativo y estabilidad emocional en estudiantes de educación superior (Trigueros et al., 2020). Estudios recientes destacan su relevancia en la formación docente debido a su impacto en la gestión del aula y el clima emocional educativo (Kyriazopoulou, 2024).

La autoconciencia emocional se entiende como la capacidad para reconocer los propios estados emocionales y comprender su influencia en la conducta y el pensamiento. Desde modelos mixtos, esta dimensión se vincula con la reflexión personal, la autoevaluación emocional y el desarrollo de una identidad emocional sólida. Investigaciones actuales indican que la autoconciencia emocional favorece la autorregulación y el compromiso académico sostenido (Goleman, Boyatzis y McKee, 2017).

La empatía se define como la habilidad para comprender las emociones, perspectivas y necesidades de los demás. Evidencias empíricas recientes sostienen que esta dimensión constituye un componente central de la inteligencia emocional en contextos educativos, particularmente en la formación inicial docente, donde la interacción pedagógica requiere sensibilidad emocional y comprensión interpersonal (Merchán-Clavellino y Guil, 2022).

Las habilidades sociales integran competencias relacionadas con la comunicación efectiva, el trabajo colaborativo y la resolución de conflictos. Estudios

contemporáneos indican que el desarrollo de estas habilidades favorece relaciones interpersonales saludables y climas educativos positivos, contribuyendo al bienestar colectivo y al desempeño académico (Domínguez-García y Fernández-Berrocal, 2023).

La adaptabilidad emocional se conceptualiza como la capacidad para ajustar respuestas emocionales frente a situaciones nuevas o adversas. Investigaciones recientes destacan que esta dimensión permite enfrentar cambios académicos y contextuales de manera flexible, fortaleciendo procesos de resiliencia y aprendizaje autónomo (Almanasef et al., 2024).

En el contexto de la Educación Inicial, las dimensiones de la inteligencia emocional adquieren especial relevancia debido a la naturaleza relacional del proceso pedagógico. Estudios actuales señalan que docentes en formación con niveles elevados en estas dimensiones presentan mayor competencia socioemocional y disposición para promover climas afectivos seguros y estimulantes (Kyriazopoulou, 2024).

Percepción y comprensión de las emociones

La percepción de las emociones se conceptualiza como la capacidad para identificar con precisión los estados emocionales propios y ajenos a partir de señales internas y externas. Esta habilidad incluye el reconocimiento de expresiones faciales, variaciones prosódicas del lenguaje, gestos corporales y claves contextuales que comunican información afectiva relevante. La literatura reciente sostiene que una percepción emocional afinada permite interpretar adecuadamente situaciones sociales complejas y responder de manera adaptativa en entornos educativos exigentes (Mayer, Caruso y Salovey, 2016).

Desde el enfoque de la inteligencia emocional como habilidad, la percepción emocional constituye el nivel básico del procesamiento afectivo y actúa como fundamento de las habilidades emocionales superiores. Investigaciones

contemporáneas evidencian que estudiantes universitarios con mayor precisión perceptiva muestran mejores niveles de ajuste socioemocional y comunicación interpersonal, aspectos especialmente relevantes en la formación docente inicial (Domínguez-García y Fernández-Berrocal, 2023).

La comprensión de las emociones se define como la capacidad para analizar la naturaleza de los estados emocionales, reconocer su complejidad y anticipar sus posibles trayectorias y consecuencias. Esta habilidad implica interpretar combinaciones emocionales, identificar causas subyacentes y comprender la evolución de las emociones a lo largo del tiempo. Estudios actuales destacan que la comprensión emocional favorece procesos de reflexión emocional profunda y toma de decisiones fundamentadas en contextos académicos y profesionales (Mayer, Salovey y Caruso, 2018).

Investigaciones recientes en contextos universitarios señalan que la comprensión emocional se asocia con una mayor capacidad para interpretar situaciones interpersonales ambiguas y regular conductas emocionales de manera consciente. Esta habilidad permite anticipar reacciones propias y ajenas, contribuyendo a la resolución de conflictos y a la construcción de relaciones pedagógicas saludables (Merchán-Clavellino y Guil, 2022).

En el ámbito educativo, la interacción entre percepción y comprensión emocional resulta esencial para el desarrollo de competencias socioemocionales avanzadas. Evidencias empíricas indican que la percepción precisa de las emociones facilita una comprensión más elaborada de los estados afectivos, generando respuestas emocionales coherentes y ajustadas a las demandas del entorno formativo (Goleman, Boyatzis y McKee, 2017).

Estudios recientes centrados en estudiantes de pedagogía destacan que niveles

elevados de percepción y comprensión emocional se vinculan con mayor sensibilidad pedagógica y capacidad para interpretar las necesidades emocionales de los educandos. Esta relación resulta particularmente significativa en la formación de docentes de Educación Inicial, donde la interacción afectiva constituye un eje central del proceso educativo (Kyriazopoulou, 2024).

Desde una perspectiva sociocultural, la percepción y comprensión de las emociones se desarrollan en interacción con el contexto social y cultural del estudiante. Investigaciones actuales en poblaciones latinoamericanas evidencian que estas habilidades están mediadas por normas sociales, prácticas educativas y experiencias relacionales previas, lo que refuerza su carácter dinámico y formativo (Merchán-Clavellino y Guil, 2022).

La percepción y la comprensión de las emociones representan dimensiones esenciales de la inteligencia emocional que permiten interpretar adecuadamente la realidad afectiva y responder de manera reflexiva. Su desarrollo en la educación superior contribuye al bienestar psicológico, a la resiliencia y al desempeño académico, aspectos clave en la formación integral de futuros profesionales de la educación (Domínguez-García y Fernández-Berrocal, 2023).

Regulación emocional

La regulación emocional se conceptualiza como la capacidad para monitorear, evaluar y modificar las propias respuestas emocionales con el propósito de alcanzar un funcionamiento psicológico adaptativo. Este proceso implica estrategias conscientes e inconscientes orientadas a intensificar, mantener o disminuir la experiencia emocional según las demandas del contexto. Investigaciones recientes señalan que la regulación emocional constituye un componente central de la inteligencia emocional y un predictor relevante del bienestar psicológico en estudiantes de educación superior (Domínguez-

García y Fernández-Berrocal, 2023).

Desde el enfoque de las habilidades emocionales, la regulación emocional representa el nivel más complejo del procesamiento afectivo. Esta habilidad permite gestionar emociones negativas, potenciar emociones positivas y utilizar la información emocional para guiar conductas ajustadas. Estudios actuales destacan que una regulación emocional eficaz se asocia con mayor capacidad de afrontamiento y adaptación frente a situaciones académicas estresantes (Mayer, Caruso y Salovey, 2016).

La regulación emocional también ha sido abordada desde modelos procesuales que describen estrategias específicas como la reevaluación cognitiva y la supresión expresiva. Evidencias empíricas recientes indican que la reevaluación cognitiva se relaciona con mayores niveles de bienestar emocional y desempeño académico, mientras que la supresión expresiva se asocia con resultados psicológicos menos adaptativos (Gross, 2015). Investigaciones posteriores confirman la relevancia de estas estrategias en poblaciones universitarias y formativas (Petrides et al., 2016).

En el ámbito educativo, la regulación emocional se vincula con la capacidad del estudiante para manejar la frustración, la ansiedad académica y la presión evaluativa. Estudios contemporáneos evidencian que estudiantes con altos niveles de regulación emocional presentan mayor persistencia en el aprendizaje y mejor autorregulación académica, aspectos clave en la formación docente inicial (Trigueros et al., 2020).

Desde una perspectiva sociocultural, la regulación emocional se desarrolla en interacción con normas sociales, prácticas educativas y experiencias relacionales significativas. Investigaciones recientes en contextos latinoamericanos señalan que el contexto cultural influye en la forma en que los estudiantes expresan y gestionan sus emociones, reforzando la necesidad de enfoques formativos contextualizados

(Merchán-Clavellino y Guil, 2022).

En la formación de docentes de Educación Inicial, la regulación emocional adquiere una importancia particular debido a la naturaleza emocionalmente demandante del ejercicio pedagógico. Estudios actuales indican que futuros docentes con mayores habilidades de regulación emocional muestran mejor manejo del aula, mayor empatía pedagógica y menor desgaste emocional, favoreciendo climas educativos positivos y seguros (Kyriazopoulou, 2024).

La regulación emocional también se reconoce como un factor protector frente a la adversidad académica y personal. Evidencias empíricas recientes destacan que la capacidad para regular emociones negativas contribuye al desarrollo de la resiliencia y al afrontamiento adaptativo en estudiantes de educación superior, fortaleciendo su bienestar integral (Almanasef et al., 2024).

La regulación emocional se configura como una dimensión esencial de la inteligencia emocional que permite gestionar experiencias afectivas de manera reflexiva y funcional. Su fortalecimiento en contextos educativos superiores resulta fundamental para promover el equilibrio emocional, el desempeño académico y la formación integral de futuros profesionales de la educación (Domínguez-García y Fernández-Berrocal, 2023).

Uso adaptativo de las emociones

El uso adaptativo de las emociones se comprende como la capacidad de integrar la información emocional en los procesos cognitivos y conductuales con la finalidad de orientar decisiones, resolver problemas y facilitar conductas socialmente ajustadas. Esta dimensión de la inteligencia emocional destaca la función instrumental de las emociones en contextos académicos y formativos, donde las respuestas emocionales no se inhiben, sino que se interpretan y canalizan de manera funcional (Mayer, Salovey &

Caruso, 2018). En estudiantes de educación inicial, el uso adaptativo de las emociones resulta clave para afrontar demandas pedagógicas, prácticas preprofesionales y relaciones interpersonales propias de la formación docente.

Desde el enfoque de habilidades, las emociones cumplen un rol informativo que permite priorizar la atención, evaluar alternativas y anticipar consecuencias conductuales. Mayer, Caruso y Salovey (2016) sostienen que las emociones bien comprendidas orientan el pensamiento hacia metas relevantes, incrementan la flexibilidad cognitiva y favorecen soluciones creativas ante situaciones complejas. Esta perspectiva resalta que el uso adaptativo no implica control rígido, sino una utilización estratégica de los estados emocionales en función del contexto.

En el ámbito educativo superior, el uso adaptativo de las emociones se asocia con mayores niveles de compromiso académico, persistencia ante la dificultad y toma de decisiones responsables. Pekrun y Linnenbrink-Garcia (2014) explican que emociones académicas como el interés, la esperanza y el orgullo potencian procesos de autorregulación del aprendizaje cuando son interpretadas de manera consciente y orientadas a objetivos formativos. En estudiantes de formación pedagógica, estas emociones facilitan la planificación didáctica, la reflexión sobre la práctica y la adaptación a escenarios educativos cambiantes.

La evidencia empírica indica que el uso adaptativo de las emociones también cumple una función protectora frente al estrés académico. Extremera y Fernández-Berrocal (2022) afirman que las personas con mayor competencia emocional utilizan sus emociones como recursos para reinterpretar situaciones adversas, mantener la motivación y sostener conductas resilientes. Esta capacidad resulta relevante en contextos de exigencia académica prolongada, donde la carga emocional influye directamente en el bienestar psicológico y el rendimiento.

Desde una perspectiva sociocultural, el uso adaptativo de las emociones se construye a partir de la interacción social y las normas del entorno educativo. Bisquerra y Pérez-González (2021) señalan que la educación emocional favorece el desarrollo de competencias para expresar emociones de manera pertinente, utilizarlas en la comunicación pedagógica y regular la convivencia institucional. En la formación de docentes de educación inicial, esta dimensión adquiere especial relevancia debido a la futura mediación emocional que ejercerán con niños y familias.

En síntesis, el uso adaptativo de las emociones constituye una dimensión central de la inteligencia emocional que permite transformar la experiencia emocional en un recurso para el aprendizaje, la toma de decisiones y la adaptación al contexto académico y profesional. Su desarrollo en estudiantes de educación inicial fortalece competencias personales y pedagógicas necesarias para un desempeño docente reflexivo, empático y resiliente, coherente con las demandas actuales de la educación superior (Domínguez-García & Fernández-Berrocal, 2023).

Inteligencia emocional en el contexto educativo

El aprendizaje significativo, tal como lo plantea David Ausubel, no es un proceso automático, sino una construcción activa del conocimiento que exige una interacción reflexiva entre el docente, el estudiante y el contenido. En este contexto, el rol de cada uno de los actores es crucial para garantizar que la nueva información sea comprendida e integrada a la estructura cognitiva del aprendiz de manera lógica y duradera.

Inteligencia emocional en la formación docente inicial

La inteligencia emocional en el ámbito educativo se comprende como un conjunto de capacidades psicológicas que permiten al estudiante identificar, comprender y manejar sus emociones dentro de los procesos de aprendizaje, así como

reconocer los estados emocionales de los demás actores educativos, influyendo directamente en la motivación académica y la adaptación escolar (Domínguez-García & Fernández-Berrocal, 2023). En la formación docente inicial, estas capacidades adquieren especial relevancia debido a la naturaleza relacional del acto pedagógico y a la necesidad de gestionar contextos emocionales diversos en el aula (Kyriazopoulou, 2024).

Desde una perspectiva psicológica aplicada a la educación, la inteligencia emocional favorece la autorregulación del aprendizaje, el control del estrés académico y la disposición positiva hacia las tareas cognitivas complejas, aspectos que se reflejan en mejores niveles de compromiso estudiantil y persistencia académica (Trigueros et al., 2020). En estudiantes de educación superior pedagógica, estas habilidades se asocian con una mayor autoeficacia profesional y con la construcción de una identidad docente emocionalmente competente (Merchán-Clavellino & Guil, 2022).

El contexto educativo contemporáneo demanda docentes en formación capaces de responder a escenarios caracterizados por alta exigencia emocional, diversidad sociocultural y cambios constantes en las dinámicas institucionales, lo que posiciona a la inteligencia emocional como un recurso formativo estratégico dentro de los currículos de formación inicial (Extremera & Fernández-Berrocal, 2017). Investigaciones recientes sostienen que la integración sistemática de la educación emocional en los programas formativos fortalece la convivencia escolar y promueve climas de aula favorables para el aprendizaje significativo (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014).

En el ámbito universitario, la inteligencia emocional se vincula con la capacidad del estudiante para afrontar situaciones de evaluación, prácticas preprofesionales y procesos de socialización académica, contribuyendo al bienestar psicológico y a la

prevención del abandono académico (Mayer et al., 2018). Estudios desarrollados en contextos latinoamericanos evidencian que los estudiantes con mayores niveles de inteligencia emocional presentan mejores estrategias de afrontamiento y mayor resiliencia frente a las demandas académicas y personales propias de la formación superior (Valdivia, 2022).

En la especialidad de Educación Inicial, la inteligencia emocional adquiere una connotación pedagógica específica debido al rol mediador del futuro docente en el desarrollo socioemocional de los niños, lo que exige competencias emocionales sólidas desde la etapa formativa (Goleman et al., 2017). La formación emocional del docente se convierte en un factor determinante para la calidad de las interacciones educativas tempranas y para la promoción de ambientes afectivamente seguros en la primera infancia (Kornhaber et al., 2023).

Desde una mirada educativa integral, la inteligencia emocional se consolida como un eje transversal del desarrollo profesional docente, influyendo en la toma de decisiones pedagógicas, en la gestión de conflictos escolares y en la construcción de relaciones empáticas con estudiantes, familias y comunidad educativa (Bar-On, 2006). Su incorporación en la formación inicial docente responde a un enfoque educativo centrado en la persona y orientado al desarrollo humano sostenible dentro de las instituciones educativas contemporáneas (Petrides et al., 2016).

Importancia de la inteligencia emocional en estudiantes de Educación Inicial

La inteligencia emocional constituye un componente esencial en la formación de estudiantes de Educación Inicial debido a la naturaleza relacional, afectiva y pedagógica de su futura labor profesional. En este nivel formativo, la capacidad para reconocer, comprender y regular las propias emociones influye directamente en la construcción de climas educativos seguros, empáticos y estimulantes para el desarrollo

integral del niño. Diversos estudios sostienen que los estudiantes de formación docente con mayores niveles de inteligencia emocional muestran mejores competencias interpersonales, mayor sensibilidad pedagógica y una disposición más reflexiva frente a los desafíos del aula (Kyriazopoulou, 2024).

En el contexto de la educación superior pedagógica, la inteligencia emocional favorece procesos de autorregulación del aprendizaje, manejo del estrés académico y adaptación a exigencias curriculares complejas. Mayer, Salovey y Caruso (2018) señalan que el dominio emocional permite integrar información afectiva en la toma de decisiones académicas, fortaleciendo la planificación, la resolución de problemas y la perseverancia ante la dificultad. En estudiantes de Educación Inicial, estas habilidades resultan fundamentales durante las prácticas preprofesionales, donde la interacción constante con niños y docentes tutores exige un equilibrio emocional sostenido.

La literatura educativa evidencia que la inteligencia emocional en futuros docentes se relaciona con una mayor disposición al trabajo colaborativo y una comunicación pedagógica más efectiva. Extremera y Fernández-Berrocal (2017) explican que los estudiantes con competencias emocionales desarrolladas presentan mayor empatía, escucha activa y capacidad para gestionar conflictos interpersonales en contextos educativos. Estas habilidades resultan decisivas en la Educación Inicial, donde la mediación emocional forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde una perspectiva socioemocional, la inteligencia emocional contribuye al bienestar psicológico y a la resiliencia académica de los estudiantes de Educación Inicial. Trigueros et al. (2020) sostienen que la adecuada gestión emocional actúa como un factor protector frente al estrés y el agotamiento académico, promoviendo actitudes positivas hacia la formación profesional docente. Esta relación adquiere especial relevancia en contextos de alta demanda emocional, como la atención a la diversidad y

las necesidades socioafectivas de la infancia.

En el ámbito latinoamericano, investigaciones recientes destacan que la inteligencia emocional en estudiantes universitarios de carreras pedagógicas influye en la construcción de una identidad profesional ética y comprometida. Merchán-Clavellino y Guil (2022) señalan que el desarrollo emocional favorece la autorreflexión, la responsabilidad social y la sensibilidad cultural en futuros docentes. En el caso de la Educación Inicial, estas competencias permiten responder de manera pertinente a los contextos familiares y comunitarios de los niños.

En síntesis, la inteligencia emocional en estudiantes de Educación Inicial representa un eje formativo clave para el desempeño docente eficaz, el bienestar personal y la calidad de los procesos educativos. Su fortalecimiento durante la formación inicial docente contribuye a la construcción de profesionales capaces de educar desde una perspectiva integral, humana y contextualizada, acorde con las demandas actuales del sistema educativo (Domínguez-García & Fernández-Berrocal, 2023).

2.2.2. Resiliencia

La resiliencia se comprende como una capacidad dinámica que permite a las personas afrontar, adaptarse y proyectarse positivamente frente a situaciones adversas, estresantes o de cambio significativo. En el ámbito educativo superior, esta competencia adquiere relevancia al vincularse con la permanencia académica, el bienestar psicológico y el desarrollo personal del estudiante. Connor y Davidson (2003) definen la resiliencia como la habilidad para resistir y recuperarse de experiencias negativas, manteniendo un funcionamiento adaptativo. Esta conceptualización ha sido ampliada en estudios recientes que destacan su carácter procesual y contextual.

Desde la psicología contemporánea, la resiliencia no se limita a un rasgo estable,

sino que se construye mediante la interacción entre factores personales, sociales y ambientales. Masten (2018) sostiene que la resiliencia emerge de sistemas adaptativos básicos como la autorregulación emocional, el apoyo social y el sentido de propósito. En estudiantes de educación superior, estas dimensiones se manifiestan en la capacidad para manejar la presión académica, reorganizar metas y mantener la motivación frente a la dificultad.

En el contexto universitario, la resiliencia se relaciona con estrategias de afrontamiento eficaces y con una percepción positiva de autoeficacia. Trigueros et al. (2020) evidencian que los estudiantes con mayores niveles de resiliencia presentan menor estrés académico y mayor compromiso con sus estudios. Esta relación resulta especialmente relevante en carreras pedagógicas, donde las exigencias emocionales y cognitivas son constantes durante la formación inicial.

La formación docente requiere un desarrollo resiliente que permita afrontar escenarios educativos complejos y emocionalmente demandantes. Gu y Day (2013) señalan que la resiliencia en futuros docentes favorece la adaptación a contextos institucionales cambiantes y fortalece la identidad profesional. En estudiantes de Educación Inicial, esta capacidad se vincula con la tolerancia a la frustración, la flexibilidad cognitiva y la disposición reflexiva frente a la práctica pedagógica.

Investigaciones recientes destacan la relación entre resiliencia e inteligencia emocional en contextos educativos. Extremera, Mérida-López y Sánchez-Álvarez (2019) indican que la gestión adecuada de las emociones potencia respuestas resilientes, facilitando la reinterpretación positiva de experiencias adversas. Esta interacción resulta clave en estudiantes que se preparan para desempeñar roles educativos centrados en el acompañamiento emocional de la infancia.

Desde una perspectiva intercultural, la resiliencia en estudiantes

latinoamericanos se ve influida por factores socioculturales y contextuales. Merchán-Clavellino y Guil (2022) sostienen que el entorno familiar, las redes de apoyo y las experiencias educativas previas inciden en la forma en que los estudiantes enfrentan la adversidad académica. En instituciones de formación pedagógica, promover la resiliencia contribuye a la equidad educativa y al fortalecimiento del bienestar estudiantil.

La resiliencia constituye una competencia fundamental en la formación de estudiantes de Educación Inicial, al permitirles enfrentar las exigencias académicas y emocionales de su proceso formativo. Su desarrollo favorece el bienestar psicológico, la persistencia académica y la construcción de una identidad docente sólida, acorde con los desafíos actuales de la educación superior (Almanasef et al., 2024).

Conceptualización de la resiliencia

La resiliencia se conceptualiza como una capacidad psicológica compleja que permite a las personas enfrentar situaciones adversas, reorganizar sus recursos internos y mantener un funcionamiento adaptativo orientado al bienestar y al logro de metas. En el ámbito educativo superior, esta capacidad se expresa en la disposición del estudiante para afrontar exigencias académicas, gestionar la presión emocional y sostener la motivación frente a experiencias de fracaso o incertidumbre. Masten (2018) define la resiliencia como un proceso dinámico que surge de la interacción entre sistemas personales y contextuales, enfatizando su carácter desarrollable y no estático.

Desde la psicología de la salud, la resiliencia se vincula con la recuperación emocional y la adaptación positiva ante eventos estresantes. Connor y Davidson (2003) describen la resiliencia como la habilidad para resistir, adaptarse y recuperarse frente a la adversidad, manteniendo la estabilidad emocional y la funcionalidad personal. Investigaciones recientes han ampliado esta visión, destacando que la resiliencia

implica no solo resistencia, sino también crecimiento personal posterior a experiencias adversas (Almanasef et al., 2024).

En el contexto universitario, la resiliencia se manifiesta como un recurso clave para la permanencia académica y el bienestar psicológico. Trigueros et al. (2020) sostienen que los estudiantes resilientes muestran mayor capacidad para reinterpretar situaciones estresantes, regular emociones negativas y mantener actitudes positivas hacia el aprendizaje. Esta capacidad resulta especialmente relevante en carreras de formación docente, donde la carga emocional y las demandas pedagógicas son constantes.

Desde una perspectiva socioeducativa, la resiliencia se construye a partir de la interacción con el entorno y las experiencias formativas. Gu y Day (2013) señalan que los contextos institucionales influyen significativamente en el desarrollo de respuestas resilientes, al proporcionar o limitar oportunidades de apoyo, reflexión y aprendizaje emocional. En estudiantes de Educación Inicial, la resiliencia se fortalece mediante experiencias académicas que promueven la autonomía, la autorreflexión y el acompañamiento pedagógico.

La literatura contemporánea resalta la relación entre resiliencia e inteligencia emocional como un eje fundamental para la adaptación psicológica. Extremera, Mérida-López y Sánchez-Álvarez (2019) afirman que la gestión adecuada de las emociones facilita procesos resilientes, permitiendo al individuo transformar experiencias adversas en oportunidades de aprendizaje. En este sentido, la resiliencia no se concibe como una respuesta aislada, sino como una competencia integrada a otras habilidades socioemocionales.

En síntesis, la resiliencia se entiende como una capacidad multidimensional y dinámica que posibilita la adaptación positiva, el bienestar emocional y el desarrollo

personal en contextos educativos exigentes. Su conceptualización actual reconoce la influencia de factores personales, emocionales y contextuales, consolidándola como un constructo esencial en la formación integral de estudiantes de Educación Inicial (Masten & Barnes, 2018).

Enfoques teóricos de la resiliencia

La resiliencia ha sido abordada desde diversos enfoques teóricos que explican su naturaleza, desarrollo y manifestación en contextos educativos y psicosociales. El enfoque de rasgo concibe la resiliencia como una disposición relativamente estable del individuo que facilita respuestas adaptativas frente a la adversidad. Connor y Davidson (2003) sostienen que ciertas características personales, como la tenacidad, el autocontrol emocional y la confianza en las propias capacidades, configuran un perfil resiliente medible. Esta perspectiva ha permitido el desarrollo de instrumentos psicométricos ampliamente utilizados en investigación educativa y psicológica.

El enfoque procesual interpreta la resiliencia como un proceso dinámico que se construye a lo largo del tiempo mediante la interacción entre la persona y su entorno. Masten (2018) plantea que la resiliencia emerge de sistemas adaptativos básicos vinculados al desarrollo humano, como la autorregulación, el apego seguro y el apoyo social. Desde esta visión, la resiliencia no se posee de manera fija, sino que se fortalece a través de experiencias educativas significativas y contextos protectores.

El enfoque ecológico enfatiza la influencia de los contextos sociales, culturales e institucionales en el desarrollo de la resiliencia. Ungar (2019) señala que las respuestas resilientes dependen de la disponibilidad de recursos contextuales y de la capacidad del individuo para acceder a ellos de manera significativa. En el ámbito educativo, este enfoque destaca el rol de las instituciones formadoras, el clima académico y las relaciones interpersonales en la promoción de la resiliencia estudiantil.

El enfoque socioeducativo centra su atención en la resiliencia como una competencia susceptible de ser desarrollada mediante procesos formativos intencionados. Gu y Day (2013) afirman que la resiliencia en contextos educativos se fortalece cuando existen prácticas pedagógicas que fomentan la reflexión, el acompañamiento emocional y el sentido de pertenencia institucional. En la formación docente, este enfoque adquiere especial relevancia debido a las demandas emocionales inherentes a la práctica pedagógica.

El enfoque integrador articula dimensiones personales, emocionales y contextuales para comprender la resiliencia como una capacidad multidimensional. Trigueros et al. (2020) evidencian que la resiliencia se relaciona estrechamente con la inteligencia emocional y actúa como un factor protector frente al estrés académico. Esta perspectiva reconoce la interacción entre habilidades emocionales, recursos cognitivos y apoyo social en la adaptación positiva del estudiante.

Los enfoques teóricos de la resiliencia coinciden en reconocer su carácter complejo y dinámico. La comprensión integral de la resiliencia en estudiantes de Educación Inicial permite fundamentar intervenciones educativas orientadas al fortalecimiento del bienestar psicológico, la persistencia académica y la construcción de una identidad profesional sólida, acorde con las exigencias actuales de la educación superior.

Enfoque psicológico

El enfoque psicológico se centra en el análisis de los procesos internos que permiten a la persona interpretar la realidad, responder ante las demandas del entorno y regular su comportamiento en función de experiencias previas y recursos personales. Desde esta perspectiva, la conducta humana se explica a partir de variables cognitivas, emocionales y motivacionales que influyen en la adaptación individual frente a

situaciones de estrés, desafío o cambio. La psicología contemporánea concibe al sujeto como un agente activo que construye significados, toma decisiones y desarrolla estrategias para afrontar las exigencias del contexto vital, tal como lo plantean Lazarus y Folkman (1984) al destacar el papel de la valoración cognitiva en las respuestas psicológicas.

En el ámbito del desarrollo humano, el enfoque psicológico reconoce la interacción entre factores intrapersonales y experiencias ambientales en la configuración de la personalidad y el bienestar. Masten (2018) señala que los procesos psicológicos básicos, como la autorregulación emocional, la autoeficacia y el control cognitivo, constituyen pilares fundamentales para el ajuste adaptativo a lo largo del ciclo vital. Esta mirada enfatiza la importancia de las capacidades aprendidas y de los recursos internos que permiten a las personas enfrentar la adversidad sin comprometer su funcionamiento psicológico.

Desde la psicología positiva, el enfoque psicológico amplía su interés hacia el estudio de fortalezas personales y potencialidades humanas. Seligman (2011) sostiene que variables como el optimismo, el sentido de propósito y la percepción de competencia influyen de manera directa en la salud mental y en la calidad de vida. Esta orientación no se limita a la ausencia de trastornos, sino que analiza las condiciones psicológicas que favorecen el desarrollo pleno del individuo en contextos educativos, sociales y laborales.

En el campo educativo, el enfoque psicológico adquiere relevancia al explicar cómo los estudiantes procesan la información, regulan sus emociones y mantienen la motivación frente a las tareas académicas. Pekrun y Linnenbrink-Garcia (2014) destacan que las emociones académicas influyen en la atención, la memoria y el rendimiento, evidenciando la necesidad de comprender los procesos psicológicos

subyacentes al aprendizaje. Esta visión permite diseñar intervenciones orientadas al fortalecimiento de habilidades socioemocionales y cognitivas.

En relación con la resiliencia, el enfoque psicológico la concibe como un conjunto de procesos mentales que facilitan la adaptación positiva ante experiencias adversas. Connor y Davidson (2003) explican que la resiliencia involucra rasgos psicológicos como la perseverancia, la tolerancia al malestar y la confianza en las propias capacidades. Esta interpretación resalta el papel de los recursos internos del individuo en la superación de dificultades, sin reducir el fenómeno a características innatas.

El enfoque psicológico proporciona un marco teórico sólido para comprender el comportamiento humano desde la interacción entre cognición, emoción y motivación. Su aporte resulta fundamental para el análisis del desarrollo personal, la salud mental y los procesos educativos, ofreciendo bases científicas para la intervención psicológica orientada al fortalecimiento del bienestar y la adaptación personal.

Enfoque educativo

El enfoque educativo de la resiliencia concibe a la escuela como un espacio formativo donde se desarrollan capacidades socioemocionales, cognitivas y éticas que permiten a los estudiantes enfrentar situaciones adversas propias del proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, la resiliencia no se limita a una disposición individual, sino que se configura a partir de interacciones pedagógicas, climas escolares y prácticas docentes que favorecen la adaptación positiva ante la dificultad (Masten, 2018). La educación es entendida como un sistema protector que promueve trayectorias de desarrollo saludable mediante experiencias de apoyo, expectativas académicas realistas y relaciones significativas.

En el ámbito educativo, la resiliencia se asocia con la capacidad del estudiante

para sostener el compromiso académico, regular emociones asociadas al fracaso escolar y reconstruir metas de aprendizaje frente a experiencias de estrés. Investigaciones recientes destacan que los entornos educativos que integran el aprendizaje socioemocional fortalecen la persistencia, la motivación intrínseca y la autorregulación, elementos centrales del desempeño académico sostenido (Domínguez-García & Fernández-Berrocal, 2023). La escuela cumple una función formativa clave al ofrecer oportunidades sistemáticas para el desarrollo de estas competencias.

El rol del docente adquiere relevancia en el enfoque educativo de la resiliencia, dado que las prácticas pedagógicas influyen directamente en la percepción de apoyo y seguridad emocional del estudiante. Estudios centrados en resiliencia docente señalan que profesores emocionalmente competentes generan ambientes de aula caracterizados por la confianza, la retroalimentación constructiva y la valoración del error como oportunidad de aprendizaje (Gu & Day, 2013). Estas condiciones pedagógicas favorecen respuestas adaptativas ante la presión académica.

La resiliencia educativa también se vincula con políticas institucionales orientadas a la inclusión, la equidad y el bienestar escolar. La literatura reciente subraya que las instituciones educativas resilientes promueven estructuras flexibles, acompañamiento tutorial y programas de orientación psicopedagógica que reducen el abandono escolar y fortalecen el sentido de pertenencia (Ungar, 2019). Este enfoque reconoce la interacción entre factores personales y contextuales en la construcción de respuestas adaptativas.

En el nivel de educación superior, la resiliencia es considerada un predictor del ajuste académico y del manejo del estrés universitario. Investigaciones desarrolladas en contextos latinoamericanos evidencian que estudiantes con mayores niveles de resiliencia presentan mejor autorregulación emocional y mayor persistencia frente a

exigencias académicas complejas (Trigueros et al., 2020). El enfoque educativo resalta la necesidad de integrar estrategias curriculares que fortalezcan estas capacidades desde una perspectiva formativa.

Desde una mirada contemporánea, el enfoque educativo de la resiliencia se articula con modelos de educación integral que priorizan el desarrollo humano. La resiliencia es asumida como una competencia transversal que puede ser promovida mediante metodologías activas, evaluación formativa y programas de educación emocional orientados al bienestar y al aprendizaje significativo (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). Este planteamiento sitúa a la educación como un agente transformador del desarrollo personal y social.

Enfoque socioemocional

El enfoque socioemocional concibe la resiliencia como un proceso dinámico sustentado en el desarrollo de competencias emocionales, sociales y motivacionales que permiten a las personas afrontar de manera adaptativa situaciones de adversidad. Desde esta perspectiva, la resiliencia se construye a partir de la capacidad para reconocer emociones propias, comprender emociones ajenas y gestionar respuestas afectivas en contextos de presión académica y social. Investigaciones contemporáneas sostienen que la educación socioemocional fortalece la autorregulación emocional y el bienestar psicológico, elementos centrales para una adaptación positiva ante el estrés (Extremera et al., 2019).

En el ámbito educativo, el enfoque socioemocional enfatiza el papel de las emociones como mediadoras del aprendizaje y del comportamiento. Estudios recientes evidencian que estudiantes con mayores niveles de inteligencia emocional presentan respuestas resilientes más consistentes frente al fracaso escolar y a las demandas evaluativas. La percepción emocional adecuada favorece la toma de decisiones

responsables y la persistencia académica (Domínguez-García & Fernández-Berrocal, 2023). Este enfoque integra la dimensión afectiva como componente esencial del desarrollo integral.

La resiliencia desde una mirada socioemocional se relaciona con la capacidad de establecer vínculos interpersonales saludables. La literatura actual destaca que el apoyo social percibido actúa como un factor protector frente a experiencias adversas. Las habilidades sociales, la empatía y la comunicación asertiva fortalecen redes de apoyo que amortiguan el impacto del estrés y facilitan procesos de recuperación emocional (Ungar, 2019). Este planteamiento reconoce la interacción entre individuo y contexto relacional.

En contextos de formación docente y universitaria, el enfoque socioemocional subraya la importancia de promover programas sistemáticos orientados al desarrollo emocional. Investigaciones desarrolladas en educación superior indican que la resiliencia se asocia con una mejor gestión del estrés académico y con niveles más altos de bienestar psicológico. La regulación emocional adecuada reduce la sintomatología asociada a ansiedad y agotamiento académico (Trigueros et al., 2020). La formación socioemocional se consolida como un recurso preventivo.

El enfoque socioemocional también se apoya en modelos teóricos que integran emociones, cognición y comportamiento. La teoría del control-valor de las emociones académicas sostiene que las experiencias emocionales influyen directamente en la motivación y el rendimiento. La resiliencia se fortalece cuando el estudiante interpreta las demandas académicas como desafíos manejables y emocionalmente significativos (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). Este planteamiento resalta la función adaptativa de las emociones.

Desde una perspectiva contemporánea, el enfoque socioemocional de la

resiliencia se vincula con propuestas de educación integral orientadas al bienestar y a la salud mental. La evidencia empírica reciente señala que el desarrollo intencional de competencias socioemocionales contribuye a trayectorias educativas más estables y satisfactorias. La resiliencia se configura como una competencia transversal que puede ser promovida mediante experiencias educativas emocionalmente significativas (Masten, 2018).

Factores de la resiliencia

Los factores de la resiliencia se entienden como condiciones internas y externas que favorecen respuestas adaptativas frente a situaciones adversas. La literatura científica contemporánea describe la resiliencia como un proceso multidimensional influido por variables personales, relacionales y contextuales. Desde esta perspectiva, los factores individuales incluyen disposiciones psicológicas que permiten afrontar el estrés con mayor flexibilidad emocional y cognitiva. Masten (2018) sostiene que la resiliencia no constituye un rasgo fijo, sino el resultado de sistemas adaptativos ordinarios que operan de manera integrada en la persona.

Entre los factores personales, la autorregulación emocional ocupa un lugar central. La capacidad para identificar, comprender y modular las propias emociones permite reducir la reactividad frente a eventos estresantes. Estudios recientes evidencian que una adecuada regulación emocional se asocia con niveles más altos de resiliencia en estudiantes universitarios, lo que favorece la persistencia académica y el bienestar psicológico (Extremera et al., 2019). Este factor se vincula con procesos de autocontrol y manejo del estrés.

La autoeficacia percibida constituye otro factor relevante en la configuración de la resiliencia. La creencia en la propia capacidad para afrontar desafíos incrementa la motivación y la disposición al esfuerzo sostenido. Investigaciones actuales destacan

que los estudiantes con mayor autoeficacia interpretan las dificultades como oportunidades de aprendizaje, lo que fortalece respuestas resilientes ante la presión académica (Trigueros et al., 2020). Este componente cognitivo influye directamente en la conducta adaptativa.

Los factores sociales representan un eje fundamental en el desarrollo de la resiliencia. El apoyo social percibido, proveniente de la familia, los pares y la comunidad educativa, actúa como un amortiguador del impacto negativo de la adversidad. Ungar (2019) plantea que la resiliencia emerge de la interacción entre el individuo y los recursos disponibles en su entorno social. La calidad de las relaciones interpersonales favorece la sensación de seguridad emocional.

En el contexto educativo, el clima institucional se reconoce como un factor contextual determinante. Ambientes de aprendizaje caracterizados por relaciones respetuosas, normas claras y acompañamiento docente promueven la adaptación positiva de los estudiantes. Gu y Day (2013) evidencian que condiciones educativas favorables fortalecen la resiliencia, especialmente en contextos de alta exigencia académica. Este factor incide en la permanencia y el compromiso estudiantil.

La inteligencia emocional se identifica como un factor transversal que articula dimensiones personales y sociales de la resiliencia. La habilidad para percibir emociones propias y ajenas facilita la toma de decisiones adaptativas y la construcción de relaciones saludables. Estudios recientes confirman que niveles elevados de inteligencia emocional predicen una mayor capacidad de afrontamiento y recuperación ante situaciones adversas (Domínguez-García & Fernández-Berrocal, 2023). Este factor adquiere especial relevancia en la formación docente.

Desde una mirada integradora, los factores de la resiliencia se comprenden como elementos dinámicos que interactúan de manera continua. La combinación de

recursos internos y externos permite explicar diferencias individuales en la forma de enfrentar la adversidad. La evidencia científica actual respalda la necesidad de promover estos factores mediante intervenciones educativas orientadas al desarrollo socioemocional y al fortalecimiento del bienestar psicológico (Masten & Barnes, 2018).

Factores personales

Los factores personales constituyen un núcleo explicativo fundamental para comprender la resiliencia en contextos formativos. Estos factores se relacionan con recursos psicológicos internos que permiten al individuo afrontar situaciones adversas, mantener el equilibrio emocional y sostener conductas adaptativas. La investigación contemporánea define estos factores como sistemas de autorregulación que facilitan respuestas flexibles frente a la presión académica y emocional. Masten (2018) describe que la resiliencia emerge cuando los sistemas personales básicos funcionan de manera eficaz ante contextos de riesgo.

La autorregulación emocional se identifica como uno de los factores personales más relevantes. Esta capacidad permite reconocer estados afectivos, modular reacciones emocionales y reducir la intensidad del malestar psicológico. Extremera, Mérida-López y Sánchez-Álvarez (2019) evidencian que estudiantes con mayores niveles de autorregulación presentan una mejor adaptación ante el estrés académico y una mayor estabilidad emocional. Este factor se vincula con el autocontrol y la gestión consciente de las emociones.

La autoeficacia personal constituye otro factor determinante en el desarrollo de la resiliencia. La percepción de competencia influye en la manera en que los estudiantes interpretan los desafíos y evalúan sus propias capacidades para superarlos. Bandura (2018) sostiene que la autoeficacia fortalece la persistencia y la motivación frente a situaciones adversas. Investigaciones recientes confirman que una alta autoeficacia se

asocia con mayores niveles de resiliencia en contextos educativos exigentes (Trigueros et al., 2020).

La motivación intrínseca se reconoce como un factor personal que favorece la resiliencia académica. El interés genuino por el aprendizaje impulsa el compromiso sostenido y la tolerancia a la frustración. Ryan y Deci (2020) explican que la motivación autodeterminada promueve conductas adaptativas y bienestar psicológico. Este factor permite que el estudiante mantenga un sentido de propósito frente a las dificultades.

El optimismo disposicional representa otro factor personal clave. Esta orientación cognitiva se caracteriza por expectativas positivas respecto al futuro y por una interpretación adaptativa de los eventos adversos. Seligman (2011) plantea que el optimismo fortalece la capacidad de recuperación emocional y reduce el impacto negativo del estrés. Estudios actuales señalan que el optimismo se asocia con una mayor resiliencia y una mejor salud mental en estudiantes de educación superior (Masten & Barnes, 2018).

La autoestima se considera un factor personal que influye directamente en la resiliencia. Una valoración positiva de sí mismo favorece la confianza personal y la capacidad para enfrentar desafíos sin desorganización emocional. Investigaciones recientes indican que estudiantes con niveles adecuados de autoestima presentan una mayor disposición al afrontamiento activo y una menor vulnerabilidad emocional (Gu & Day, 2013). Este factor se relaciona con la identidad personal y la estabilidad emocional.

Desde una perspectiva integradora, los factores personales de la resiliencia operan de manera dinámica y articulada. La interacción entre autorregulación emocional, autoeficacia, motivación, optimismo y autoestima permite explicar diferencias individuales en la adaptación frente a la adversidad. La evidencia científica

respalda la importancia de fortalecer estos factores personales mediante programas educativos orientados al desarrollo socioemocional y al bienestar psicológico en la formación inicial docente (Domínguez-García & Fernández-Berrocal, 2023).

Factores familiares

Los factores familiares representan un componente decisivo en la comprensión de la resiliencia, especialmente en estudiantes en formación docente. La familia constituye el primer contexto de socialización emocional y configura patrones de afrontamiento que influyen en la manera en que los individuos responden a situaciones adversas. Desde una perspectiva contemporánea, la resiliencia se concibe como un proceso relacional que se construye a partir de interacciones familiares estables, afectivas y coherentes. Masten (2018) sostiene que los sistemas familiares funcionales actúan como estructuras protectoras que favorecen la adaptación positiva frente a contextos de riesgo.

El clima afectivo familiar se identifica como un factor central en el desarrollo de la resiliencia. Un entorno caracterizado por la expresión emocional, el apoyo mutuo y la comunicación empática fortalece la seguridad emocional del estudiante. Gu y Day (2013) evidencian que el apoyo emocional familiar incrementa la capacidad de afrontamiento ante situaciones de estrés académico y personal. Este clima facilita la internalización de estrategias adaptativas y promueve la estabilidad emocional.

La calidad de las relaciones parentales constituye otro factor familiar relevante. La presencia de figuras parentales sensibles, disponibles y consistentes favorece el desarrollo de la confianza y la regulación emocional. Ungar (2019) explica que la resiliencia se potencia cuando los vínculos familiares proporcionan sentido de pertenencia y reconocimiento. Estudios recientes indican que relaciones familiares positivas se asocian con mayores niveles de resiliencia en jóvenes universitarios y

estudiantes de formación pedagógica (Masten & Barnes, 2018).

El estilo educativo familiar influye de manera significativa en la resiliencia. Prácticas parentales basadas en el acompañamiento, la orientación y el establecimiento de límites claros favorecen el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad personal. Seligman (2011) señala que estilos parentales que promueven la confianza y el optimismo fortalecen recursos psicológicos que permiten afrontar la adversidad de manera constructiva. Este factor se relaciona con la formación de expectativas realistas y con la capacidad de perseverancia.

La comunicación familiar efectiva se reconoce como un factor protector clave. La posibilidad de expresar preocupaciones, emociones y dificultades dentro del entorno familiar reduce el impacto del estrés y favorece la búsqueda de soluciones compartidas. Extremera, Mérida-López y Sánchez-Álvarez (2019) destacan que la comunicación abierta en la familia se asocia con mayores niveles de bienestar emocional y resiliencia. Este proceso fortalece la regulación emocional y la comprensión interpersonal.

El apoyo instrumental familiar constituye otro factor relevante en contextos educativos. La provisión de recursos materiales, orientación académica y acompañamiento en la toma de decisiones contribuye a la sensación de seguridad y control personal. Trigueros et al. (2020) señalan que el apoyo familiar reduce la percepción de sobrecarga académica y favorece respuestas adaptativas ante el estrés. Este tipo de apoyo complementa el respaldo emocional y fortalece la capacidad de afrontamiento.

Desde una visión integradora, los factores familiares actúan como sistemas dinámicos que interactúan con los recursos personales y sociales del estudiante. La evidencia científica actual resalta que la resiliencia no se desarrolla de manera aislada, sino que se construye en contextos familiares que promueven vínculos seguros,

comunicación efectiva y apoyo constante. En la formación inicial docente, el fortalecimiento de estos factores familiares contribuye al bienestar emocional y a una adaptación académica sostenible (Domínguez-García & Fernández-Berrocal, 2023).

Factores contextuales

Los factores contextuales constituyen un eje explicativo esencial para comprender la resiliencia desde una perspectiva sistémica. Estos factores aluden a las condiciones sociales, educativas, culturales e institucionales que rodean al estudiante y que influyen de manera directa en sus posibilidades de adaptación frente a la adversidad. La resiliencia se configura como un proceso dinámico que depende de la interacción entre el individuo y su entorno. Ungar (2019) sostiene que los contextos pueden potenciar o limitar la capacidad resiliente según el acceso a recursos, oportunidades y relaciones significativas.

El contexto educativo representa un factor contextual determinante en el desarrollo de la resiliencia. Las características de la institución, el clima pedagógico y las prácticas docentes influyen en la percepción de apoyo y seguridad del estudiante. Domínguez-García y Fernández-Berrocal (2023) señalan que entornos educativos emocionalmente competentes favorecen la regulación emocional, el bienestar psicológico y la adaptación académica. La resiliencia se fortalece cuando el contexto educativo promueve relaciones respetuosas, expectativas claras y acompañamiento constante.

El clima institucional se reconoce como un factor contextual relevante. Un ambiente caracterizado por normas coherentes, liderazgo pedagógico y reconocimiento del esfuerzo académico contribuye a la percepción de estabilidad y confianza. Gu y Day (2013) evidencian que contextos institucionales positivos incrementan la resiliencia al reducir la incertidumbre y el desgaste emocional. Este clima favorece la construcción

de estrategias de afrontamiento sostenidas en el tiempo.

El contexto sociocultural influye de manera significativa en la resiliencia. Las creencias, valores y prácticas culturales condicionan la forma en que los estudiantes interpretan la adversidad y buscan soluciones. Masten (2018) explica que la resiliencia adquiere significados distintos según el entorno sociocultural y las oportunidades disponibles. Estudios recientes destacan que contextos que valoran la cooperación, la solidaridad y el apoyo comunitario fortalecen los procesos adaptativos.

Las redes de apoyo social constituyen un factor contextual clave. La interacción con pares, docentes y comunidad académica proporciona recursos emocionales y cognitivos que facilitan la superación de dificultades. Trigueros et al. (2020) demuestran que el apoyo social percibido reduce el impacto del estrés académico y favorece la resiliencia en estudiantes universitarios. Estas redes actúan como sistemas de contención emocional y orientación práctica.

El contexto socioeconómico se identifica como un factor contextual que condiciona el acceso a recursos educativos y emocionales. Limitaciones económicas pueden incrementar la vulnerabilidad frente al estrés académico. Masten y Barnes (2018) señalan que la resiliencia se ve fortalecida cuando el contexto ofrece oportunidades compensatorias que amortiguan las desigualdades. La presencia de programas de apoyo institucional contribuye a la adaptación positiva en escenarios de riesgo.

El contexto comunitario también influye en la resiliencia. La participación en actividades comunitarias, culturales y educativas amplía las fuentes de apoyo y refuerza el sentido de pertenencia. Seligman (2011) destaca que entornos comunitarios que promueven el bienestar colectivo fortalecen el optimismo y la esperanza. Este contexto favorece la construcción de significados positivos frente a la adversidad.

Desde una perspectiva integradora, los factores contextuales interactúan con los recursos personales y familiares del estudiante. La evidencia científica actual resalta que la resiliencia se construye en entornos que ofrecen apoyo emocional, oportunidades de aprendizaje y reconocimiento social. En la formación inicial docente, la atención a los factores contextuales resulta clave para promover trayectorias académicas saludables y sostenibles (Extremera et al., 2019).

Dimensiones de la resiliencia

La resiliencia se conceptualiza como un constructo multidimensional que integra capacidades individuales, relaciones interpersonales y factores contextuales que permiten enfrentar adversidades y promover adaptación positiva. Estas dimensiones ofrecen un marco comprensivo para comprender cómo los individuos, en particular los estudiantes, pueden desarrollar estrategias efectivas frente al estrés y la presión académica. Masten y Barnes (2018) destacan que la resiliencia incluye componentes intrapersonales relacionados con la autoestima, la autoeficacia y la regulación emocional, los cuales fortalecen la capacidad de respuesta ante dificultades.

Los factores personales constituyen una dimensión central de la resiliencia. La autoeficacia, la autoconfianza y la percepción de control sobre los acontecimientos son aspectos críticos que facilitan la adaptación y la resolución de problemas (Almanasef et al., 2024). Extremera et al. (2019) subrayan que la inteligencia emocional actúa como un modulador de los recursos internos, promoviendo la estabilidad emocional y la tolerancia a la frustración.

La dimensión familiar se refiere al apoyo afectivo, la cohesión y la comunicación efectiva dentro del núcleo familiar. Gu y Day (2013) indican que familias que proporcionan un entorno seguro y de contención emocional fomentan habilidades de afrontamiento resilientes. El apoyo familiar está correlacionado con la motivación

académica y la percepción de bienestar, contribuyendo a la disminución de la vulnerabilidad frente a situaciones estresantes.

La dimensión social y comunitaria incluye la red de relaciones con pares, docentes y otros miembros de la comunidad. Trigueros et al. (2020) destacan que la percepción de apoyo social fortalece la resiliencia al brindar recursos emocionales y cognitivos que facilitan la superación de obstáculos. Ungar (2019) enfatiza la importancia de los contextos socioculturales y comunitarios que proporcionan oportunidades de aprendizaje, reconocimiento y participación activa, favoreciendo la resiliencia multisistémica.

La dimensión educativa aborda las características del entorno académico, el clima institucional y las estrategias pedagógicas implementadas. Masten (2018) afirma que contextos educativos estructurados, con liderazgo positivo y prácticas inclusivas, permiten la consolidación de la resiliencia al ofrecer seguridad y previsibilidad. Las estrategias de enseñanza que fomentan la autonomía, el pensamiento crítico y la colaboración contribuyen a la construcción de competencias resilientes.

La dimensión psicológica integra aspectos cognitivos, emocionales y motivacionales que permiten a los estudiantes gestionar el estrés, mantener la motivación y regular sus emociones frente a situaciones adversas (Connor & Davidson, 2003). Esta dimensión enfatiza la capacidad de reflexión, la resolución de problemas y la adaptación flexible como elementos esenciales del proceso resiliente.

La resiliencia se configura como un fenómeno complejo y multifactorial que requiere atención simultánea a dimensiones personales, familiares, sociales, educativas y psicológicas. La interacción entre estas dimensiones determina la capacidad adaptativa de los estudiantes de educación inicial frente a los desafíos académicos y sociales (Masten, 2018; Trigueros et al., 2020).

Afrontamiento y adaptación

El afrontamiento se entiende como el conjunto de estrategias cognitivas y conductuales utilizadas para manejar demandas internas o externas que se perciben como desafiantes o amenazas. Masten (2018) indica que la capacidad de afrontamiento es un componente

La adaptación se refiere al proceso mediante el cual los estudiantes ajustan sus respuestas emocionales, cognitivas y conductuales frente a situaciones adversas, garantizando la continuidad de su desarrollo académico y personal (Almanasef et al., 2024). La adaptación efectiva depende de la percepción de autoeficacia, la regulación emocional y el apoyo social, constituyendo un factor protector frente al estrés académico (Gu & Day, 2013).

La combinación de estrategias de afrontamiento activas y la habilidad de adaptación flexible contribuye a la reducción de síntomas de ansiedad y depresión, mejorando la salud mental de los estudiantes (Extremera et al., 2019). Trigueros et al. (2020) señalan

El desarrollo de habilidades de afrontamiento y adaptación se potencia mediante la educación socioemocional, el entrenamiento en inteligencia emocional y el fortalecimiento de la resiliencia, facilitando la gestión del estrés y la superación de obstáculos en el contexto educativo (Masten & Barnes, 2018). La interacción entre estas estrategias individuales y los recursos del entorno escolar determina la eficacia del afrontamiento y la capacidad de adaptación.

Persistencia ante la adversidad

La persistencia ante la adversidad se define como la capacidad de mantener esfuerzos sostenidos y dirigidos hacia metas significativas, a pesar de enfrentar obstáculos o situaciones estresantes (Almanasef et al., 2024). La habilidad para persistir

implica un equilibrio entre la autoeficacia, la regulación emocional y la motivación intrínseca, elementos fundamentales para el desarrollo académico y personal de los estudiantes (Masten, 2018).

El desarrollo de la persistencia está relacionado con la resiliencia, ya que los individuos resilientes demuestran mayor tolerancia a la frustración y capacidad de recuperación frente a eventos negativos (Extremera et al., 2019). Trigueros et al. (2020) evidencian que los estudiantes que presentan altos niveles de inteligencia emocional y resiliencia mantienen un rendimiento académico constante a pesar de los factores de estrés, mostrando adaptación positiva en contextos educativos complejos.

La persistencia se fortalece mediante el apoyo social, estrategias de afrontamiento y programas de entrenamiento socioemocional, favoreciendo la consecución de metas educativas y la superación de barreras emocionales y cognitivas (Gu & Day, 2013). La interacción entre factores personales, familiares y contextuales contribuye a consolidar esta capacidad, generando un patrón de comportamiento que promueve la continuidad del aprendizaje y la autoconfianza frente a la adversidad (Masten & Barnes, 2018).

Control emocional y optimismo

El control emocional se define como la capacidad de gestionar las propias emociones de manera consciente y efectiva para mantener un funcionamiento adaptativo frente a situaciones desafiantes (Almanasef et al., 2024). La regulación de las emociones está vinculada a la capacidad de afrontar adversidades con optimismo, entendiendo este último como la expectativa positiva hacia resultados futuros y la interpretación favorable de los eventos adversos (Extremera et al., 2019).

El optimismo se relaciona con la resiliencia, ya que los individuos que poseen una perspectiva positiva frente a la vida tienden a recuperarse más rápidamente de

fracasos o situaciones estresantes, mejorando su bienestar psicológico y rendimiento académico (Masten, 2018). Trigueros et al. (2020) evidencian que los estudiantes universitarios que combinan altos niveles de inteligencia emocional con optimismo muestran menores niveles de estrés y mejor adaptación a entornos educativos exigentes.

El desarrollo del control emocional y el optimismo se fortalece mediante estrategias de entrenamiento socioemocional, apoyo social y actividades de autorreflexión, favoreciendo la autoeficacia, la perseverancia y la capacidad de enfrentar obstáculos académicos y personales (Gu & Day, 2013). La interacción entre factores personales, familiares y contextuales contribuye a consolidar estas competencias, promoviendo una adaptación positiva y sostenida frente a situaciones de tensión o incertidumbre (Masten & Barnes, 2018).

Resiliencia en el contexto educativo

La resiliencia en el contexto educativo se entiende como la capacidad de los estudiantes para adaptarse positivamente a situaciones académicas desafiantes y superar adversidades manteniendo un desarrollo emocional y cognitivo saludable (Almanasef et al., 2024). Los estudiantes resilientes muestran habilidades para manejar el estrés académico, autorregular sus emociones y mantener la motivación frente a dificultades escolares (Extremera et al., 2019).

La resiliencia educativa se relaciona con la inteligencia emocional, donde el reconocimiento y manejo de las emociones favorece la perseverancia y el rendimiento académico (Gu & Day, 2013). Masten (2018) señala que la resiliencia no solo depende de factores individuales, sino también de la interacción con el entorno educativo, incluyendo la relación con docentes, compañeros y la estructura institucional.

La promoción de la resiliencia en entornos educativos implica estrategias de acompañamiento socioemocional, programas de fortalecimiento de competencias

personales y actividades que fomentan la autoeficacia y la resolución de problemas (Trigueros et al., 2020). La resiliencia permite a los estudiantes adaptarse a contextos cambiantes y alcanzar metas educativas, mejorando el bienestar general y la capacidad de enfrentar desafíos académicos y sociales (Masten & Barnes, 2018).

Resiliencia en estudiantes de formación docente

La resiliencia en estudiantes de formación docente se define como la capacidad de afrontar y superar los retos académicos y socioemocionales propios de la educación superior pedagógica, manteniendo un equilibrio emocional y un desempeño académico efectivo (Almanasef et al., 2024). Los estudiantes resilientes muestran habilidades para autorregular sus emociones, manejar el estrés derivado de prácticas pedagógicas.

La resiliencia docente se relaciona con la inteligencia emocional, siendo un predictor importante del éxito académico y de la permanencia en los programas de formación pedagógica (Gu & Day, 2013). Masten (2018) enfatiza que la resiliencia no es únicamente un rasgo individual, sino también una característica influenciada por el

El fortalecimiento de la resiliencia en estudiantes de formación docente incluye estrategias de apoyo socioemocional, programas de desarrollo de competencias personales y actividades que promueven la autoeficacia y la resolución de problemas complejos en escenarios educativos (Trigueros et al., 2020). La resiliencia permite a los futuros docentes adaptarse a las demandas del aula, afrontar adversidades y sostener un desempeño pedagógico de calidad, contribuyendo al desarrollo profesional y al bienestar personal (Masten & Barnes, 2018).

Importancia de la resiliencia en estudiantes de Educación Inicial

La resiliencia en estudiantes de Educación Inicial es fundamental para enfrentar los retos propios del aprendizaje y de la formación docente, promoviendo la adaptación positiva frente a situaciones de estrés académico y social (Almanasef et al., 2024). Los

estudiantes con altos niveles de resiliencia desarrollan habilidades de regulación emocional, resolución de problemas y perseverancia ante obstáculos, lo que impacta directamente en su rendimiento académico y bienestar psicológico (Extremera et al., 2019).

La resiliencia contribuye a la consolidación de competencias socioemocionales, facilitando la interacción efectiva con docentes, compañeros y el entorno educativo (Gu & Day, 2013). Masten (2018) señala que la resiliencia no solo depende de factores individuales, sino también de apoyos familiares, institucionales y comunitarios que fortalecen la capacidad de adaptación. La promoción de la resiliencia en estudiantes de Educación Inicial permite preparar a futuros docentes con estabilidad emocional, capacidad de afrontamiento frente a adversidades y habilidades para enfrentar desafíos profesionales y personales (Trigueros et al., 2020).

El desarrollo de la resiliencia en la etapa de formación inicial influye en la autoconfianza, la motivación intrínseca y la construcción de un aprendizaje significativo, garantizando que los estudiantes puedan mantener un desempeño académico constante y una actitud proactiva frente a la enseñanza y la práctica pedagógica (Masten & Barnes, 2018).

2.2.3. Relación entre inteligencia emocional y resiliencia

La inteligencia emocional actúa como recurso psicológico que facilita la identificación y regulación de estados afectivos; esta capacidad favorece la elaboración de respuestas adaptativas ante la adversidad (Mayer, Caruso y Salovey, 2016). Estudios recientes muestran asociaciones positivas entre puntuaciones en medidas de habilidades emocionales y niveles de resiliencia en poblaciones universitarias (Trigueros et al., 2020). Evidencia empírica indica que la precisión en la percepción emocional predice estrategias de afrontamiento más eficaces, lo que reduce la probabilidad de

desorganización frente al estrés académico (Domínguez-García y Fernández-Berrocal, 2023).

La regulación emocional se presenta como mediadora en la relación entre inteligencia emocional y resiliencia; individuos con mayor capacidad para reevaluar cognitivamente situaciones adversas tienden a recuperar el equilibrio emocional con mayor rapidez (Gross, 2015). Investigaciones psicométricas recientes confirman que escalas de resiliencia, como la CD-RISC, correlacionan significativamente con índices de regulación emocional y autorregulación (Almanasef et al., 2024). Resultados transnacionales sugieren que la combinación de habilidades emocionales y recursos contextuales potencia la respuesta resiliente frente a desafíos formativos (Ungar, 2019).

La dimensión de empatía dentro de la inteligencia emocional contribuye al establecimiento de redes de apoyo social; estas redes funcionan como amortiguadores del impacto del estrés, fortaleciendo la resiliencia interpersonal (Merchán-Clavellino y Guil, 2022). Investigaciones en formación docente muestran que estudiantes con mayor empatía desarrollan relaciones pedagógicas que facilitan la retroalimentación emocional y el acompañamiento durante las prácticas preprofesionales, incrementando la capacidad de adaptación (Kyriazopoulou, 2024). Correlaciones observadas entre empatía y apoyo percibido explican parte de la varianza en niveles de resiliencia.

La autoeficacia emocional se asocia con la persistencia ante la adversidad; personas que confían en su habilidad para manejar emociones exhiben mayor tolerancia a la frustración y mejor resolución de problemas (Bandura, 2018). Estudios recientes en contextos universitarios revelan que la autoeficacia emocional modera la relación entre estrés académico y sintomatología negativa, favoreciendo perfiles resilientes (Extremera, Mérida-López y Sánchez-Álvarez, 2019). Metaanálisis contemporáneos resaltan el papel protector de la autoeficacia en la promoción de trayectorias académicas

estables.

Intervenciones formativas orientadas al desarrollo de competencias socioemocionales muestran efectos positivos sobre la resiliencia; programas basados en entrenamiento de regulación emocional, resolución de problemas y fortalecimiento de redes de apoyo producen incrementos medibles en escalas de resiliencia (Pekrun y Linnenbrink-Garcia, 2014). Evidencia reciente recomienda integrar módulos de inteligencia emocional en la formación inicial docente para potenciar la capacidad de afrontamiento y la continuidad en la trayectoria profesional (Gu y Day, 2013).

Fundamentos teóricos de la relación entre inteligencia emocional y resiliencia

La inteligencia emocional se fundamenta en un conjunto de habilidades cognitivas y afectivas orientadas al reconocimiento, comprensión y regulación de las emociones propias y ajenas; estas capacidades influyen en la forma en que las personas evalúan las situaciones estresantes y seleccionan respuestas adaptativas (Mayer, Caruso y Salovey, 2016). La teoría de la habilidad emocional sostiene que la percepción precisa de los estados emocionales facilita procesos de autorregulación que permiten mantener el equilibrio psicológico frente a eventos adversos, lo que se traduce en mayores niveles de resiliencia (Mayer, Salovey y Caruso, 2018).

La resiliencia se explica desde modelos psicológicos contemporáneos como un proceso dinámico de adaptación positiva ante la adversidad; este proceso integra recursos intrapersonales entre los que destacan las competencias emocionales (Masten, 2018). La teoría del desarrollo resiliente propone que la regulación emocional constituye un mecanismo central para transformar experiencias negativas en oportunidades de crecimiento, lo que refuerza el vínculo conceptual con la inteligencia emocional (Masten y Barnes, 2018). Evidencia empírica reciente confirma que

individuos con mayores habilidades emocionales presentan trayectorias de adaptación más estables en contextos de alta demanda académica.

El enfoque de la regulación emocional plantea que la capacidad para modular la intensidad y duración de las emociones negativas reduce el impacto fisiológico y cognitivo del estrés; esta autorregulación favorece respuestas resilientes sostenidas en el tiempo (Gross, 2015). Estudios actuales demuestran que estrategias como la reevaluación cognitiva, asociadas a niveles elevados de inteligencia emocional, predicen una recuperación emocional más rápida después de experiencias adversas (Domínguez-García y Fernández-Berrocal, 2023). La teoría del procesamiento emocional explica que la adecuada integración de la experiencia afectiva fortalece la resistencia psicológica.

La teoría de la autoeficacia aporta un fundamento explicativo adicional; la creencia en la propia capacidad para manejar emociones complejas incrementa la persistencia ante situaciones desafiantes (Bandura, 2018). Investigaciones recientes evidencian que la autoeficacia emocional actúa como variable mediadora entre inteligencia emocional y resiliencia, potenciando la confianza personal frente a la incertidumbre (Extremera, Mérida-López y Sánchez-Álvarez, 2019). Este planteamiento resalta la interacción entre cognición, emoción y conducta adaptativa.

Los modelos socioemocionales contemporáneos integran la inteligencia emocional y la resiliencia como competencias interdependientes dentro del bienestar psicológico; dichas competencias facilitan la construcción de redes de apoyo y la gestión funcional de los vínculos interpersonales (Petrides et al., 2016). Evidencia transnacional indica que la empatía emocional y la conciencia social fortalecen la resiliencia comunitaria, especialmente en contextos educativos y formativos (Ungar, 2019). La perspectiva multisistémica sostiene que las habilidades emocionales permiten

aprovechar recursos contextuales para sostener la adaptación positiva.

En el ámbito educativo superior, la teoría de las emociones académicas señala que la inteligencia emocional influye en la valoración subjetiva de las demandas académicas, reduciendo la percepción de amenaza y favoreciendo respuestas resilientes ante el fracaso o la presión evaluativa (Pekrun y Linnenbrink-Garcia, 2014). Estudios recientes con estudiantes universitarios confirman relaciones significativas entre inteligencia emocional, resiliencia y menor estrés académico, lo que respalda la coherencia teórica entre ambos constructos (Trigueros et al., 2020).

Evidencia empírica de la relación entre inteligencia emocional y resiliencia en estudiantes

La evidencia empírica reciente demuestra de manera consistente que la inteligencia emocional se relaciona significativamente con la resiliencia en estudiantes de educación superior. Estudios correlacionales realizados en contextos universitarios evidencian que los estudiantes con mayores niveles de percepción, comprensión y regulación emocional presentan una mayor capacidad para afrontar el estrés académico y recuperarse ante experiencias adversas. Trigueros et al. (2020) identificaron asociaciones positivas entre inteligencia emocional, resiliencia y menor estrés académico, lo que confirma que las habilidades emocionales actúan como recursos psicológicos protectores frente a las demandas académicas.

Investigaciones psicométricas actuales aportan respaldo empírico adicional al demostrar que las dimensiones emocionales explican una proporción relevante de la varianza en la resiliencia. Almanasef et al. (2024) validaron la Escala de Resiliencia de Connor-Davidson en estudiantes universitarios, encontrando que la regulación emocional y el control del afecto negativo se asocian con mayores niveles de adaptación psicológica. Estos hallazgos sugieren que la inteligencia emocional no solo se vincula

conceptualmente con la resiliencia, sino que también la predice de forma empírica.

Estudios centrados en la formación docente refuerzan esta relación. Kyriazopoulou (2024) analizó perfiles de inteligencia emocional en docentes en formación inicial y evidenció que quienes presentan competencias emocionales más desarrolladas muestran mayor tolerancia a la frustración, perseverancia académica y resiliencia frente a los desafíos propios del proceso formativo. Estos resultados adquieren especial relevancia para estudiantes de Educación Inicial, quienes enfrentan exigencias emocionales y pedagógicas complejas desde etapas tempranas de su formación profesional.

Investigaciones longitudinales respaldan la estabilidad de esta relación en el tiempo. Masten (2018) demostró que las competencias emocionales fortalecidas durante la etapa universitaria se asocian con trayectorias resilientes sostenidas, caracterizadas por una adaptación positiva ante situaciones de presión, fracaso o incertidumbre académica. Desde esta perspectiva, la inteligencia emocional se configura como un factor clave en la construcción progresiva de la resiliencia estudiantil.

La evidencia procedente de estudios en salud mental universitaria confirma que la inteligencia emocional actúa como variable mediadora entre el estrés percibido y la resiliencia. Extremera, Mérida-López y Sánchez-Álvarez (2019) identificaron que la autoeficacia emocional reduce el impacto negativo del estrés sobre el bienestar psicológico, fortaleciendo la capacidad de recuperación emocional. Estos resultados destacan el rol regulador de la inteligencia emocional en contextos de alta demanda académica.

Investigaciones desde enfoques socioeducativos amplían la comprensión empírica de esta relación al señalar que la inteligencia emocional favorece el acceso y

uso de redes de apoyo social, elemento clave en la resiliencia estudiantil. Ungar (2019) evidenció que la empatía, la conciencia emocional y la competencia social permiten a los estudiantes movilizar recursos contextuales que fortalecen la adaptación positiva. En el ámbito educativo, estas habilidades potencian la resiliencia individual y colectiva.

Revisiones sistemáticas y estudios comparativos internacionales confirman la consistencia transcultural de la relación entre inteligencia emocional y resiliencia. Domínguez-García y Fernández-Berrocal (2023) concluyeron que, independientemente del contexto educativo, los estudiantes con mayores competencias emocionales presentan niveles superiores de resiliencia, bienestar psicológico y ajuste académico. Esta evidencia empírica respalda la pertinencia de integrar ambas variables en investigaciones educativas de nivel de maestría.

Inteligencia emocional como factor protector de la resiliencia

La inteligencia emocional actúa como recurso psicológico que reduce la reactividad ante el estrés académico (Mayer, Caruso y Salovey, 2016). Habilidades para percibir emociones permiten una respuesta inicial más ajustada ante la adversidad (Domínguez-García & Fernández-Berrocal, 2023). Capacidades de regulación emocional facilitan la recuperación rápida tras experiencias estresantes (Gross, 2015). Autoconfianza emocional incrementa la probabilidad de intento persistente frente a obstáculos (Bandura, 2018). Empatía favorece la creación de redes de apoyo social que amortiguan el impacto negativo de eventos adversos (Ungar, 2019). Autoeficacia emocional modera la relación entre estrés percibido y malestar psicológico, promoviendo perfiles resilientes (Extremera, Mérida-López & Sánchez-Álvarez, 2019). Perfiles elevados en competencias emocionales se asocian con mayores puntuaciones en escalas de resiliencia en muestras universitarias (Trigueros et al., 2020). Intervenciones formativas en habilidades emocionales incrementan medidas

psicométricas de resiliencia tras la implementación (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014). Validaciones recientes de instrumentos de resiliencia muestran correlaciones significativas con dimensiones de inteligencia emocional, especialmente regulación y control afectivo (Almanasef et al., 2024). Estudios en formación docente indican que la fortaleza emocional desarrollada durante la carrera protege frente al abandono y al desgaste profesional temprano (Kyriazopoulou, 2024).

Implicancias educativas de la relación entre inteligencia emocional y resiliencia

La relación entre inteligencia emocional y resiliencia posee implicancias directas en el diseño de políticas educativas orientadas al desarrollo integral del estudiantado. La evidencia contemporánea indica que los sistemas educativos que integran explícitamente el aprendizaje socioemocional generan condiciones favorables para que los estudiantes reconozcan, comprendan y regulen sus estados emocionales frente a las exigencias académicas, fortaleciendo respuestas adaptativas ante la frustración, el error y la incertidumbre propias del proceso formativo (Domínguez-García & Fernández-Berrocal, 2023).

La formación docente inicial y continua constituye un espacio estratégico para consolidar esta relación. El desarrollo de competencias emocionales en futuros docentes incrementa su capacidad para enfrentar contextos educativos complejos, caracterizados por sobrecarga laboral, diversidad estudiantil y presión evaluativa, lo que repercute en mayores niveles de resiliencia profesional y estabilidad emocional durante la práctica pedagógica (Gu & Day, 2013). Esta preparación emocional temprana favorece estilos de enseñanza más empáticos, reflexivos y sostenibles en el tiempo.

Desde la perspectiva curricular, la inclusión de estrategias pedagógicas

centradas en la autorregulación emocional promueve aprendizajes profundos y significativos. La investigación en emociones académicas demuestra que estudiantes con mayor competencia emocional gestionan de manera más eficaz el estrés evaluativo, muestran mayor perseverancia ante tareas desafiantes y desarrollan patrones motivacionales orientados al dominio y la superación personal, aspectos directamente vinculados con la resiliencia académica (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014).

La inteligencia emocional también incide en la construcción de climas educativos saludables. Entornos institucionales que fomentan la expresión emocional regulada, el apoyo interpersonal y la resolución pacífica de conflictos actúan como sistemas protectores que amortiguan el impacto de factores de riesgo psicosocial, fortaleciendo la resiliencia individual y colectiva del estudiantado (Ungar, 2019). Estas condiciones resultan especialmente relevantes en contextos de educación superior y formación docente, donde la presión académica suele intensificarse.

En el ámbito de la intervención educativa, los programas basados en el entrenamiento de habilidades emocionales han evidenciado mejoras significativas en indicadores de resiliencia, bienestar psicológico y afrontamiento adaptativo. Estudios con población universitaria muestran que la mejora en la percepción, comprensión y regulación emocional se asocia con menores niveles de estrés académico y mayor capacidad para recuperarse ante experiencias adversas (Trigueros et al., 2020). Estos hallazgos respaldan la necesidad de intervenciones sistemáticas y evaluadas rigurosamente.

La teoría de la agencia humana sostiene que la autoeficacia emocional fortalece la percepción de control personal frente a los desafíos educativos, favoreciendo conductas persistentes y decisiones orientadas al logro (Bandura, 2018). En este sentido, la inteligencia emocional funciona como un recurso psicológico que potencia

la resiliencia al permitir que el estudiante interprete las dificultades como oportunidades de aprendizaje y no como amenazas incontrolables.

La educación inicial adquiere especial relevancia dentro de estas implicancias. La promoción temprana de competencias emocionales en estudiantes de formación docente para Educación Inicial contribuye a la construcción de profesionales capaces de modelar conductas resilientes en la infancia, generando un efecto multiplicador en el desarrollo socioemocional de las futuras generaciones (Masten, 2018). Esta perspectiva refuerza la necesidad de una educación emocional transversal y sostenida a lo largo de toda la trayectoria formativa.

2.3. Definición de términos básicos

Afrontamiento y adaptación: Son procesos psicológicos que permiten responder activamente a situaciones exigentes. El afrontamiento implica estrategias cognitivas y conductuales para manejar el estrés y regular las emociones, basadas en la valoración subjetiva de la situación (Lazarus & Folkman, 1984). La adaptación supone un ajuste dinámico que mantiene el equilibrio psicológico y social, integrando experiencias y apoyos del entorno (Masten, 2018), y se asocia con bienestar y resiliencia en contextos educativos demandantes (Skinner & Zimmer-Gembeck, 2022).

Control emocional y optimismo: Es la capacidad de regular de forma consciente la intensidad y expresión de las emociones, favoreciendo respuestas ajustadas al contexto académico y social (Gross, 2015). El optimismo se entiende como una disposición cognitiva basada en expectativas positivas y en la confianza para afrontar las dificultades (Carver & Scheier, 2014). La interacción entre ambos fortalece la resiliencia, la persistencia y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios y en formación docente (Trigueros et al., 2020).

Percepción y comprensión de las emociones: Son competencias centrales de la inteligencia emocional. La percepción emocional permite reconocer con precisión las propias emociones y las de los demás a partir de señales internas y externas (Mayer et al., 2016). La comprensión emocional implica interpretar las causas, consecuencias y cambios de las emociones según el contexto (Fernández-Berrocal & Extremera, 2021), favoreciendo la autorregulación, la toma de decisiones reflexiva y la adaptación en entornos educativos exigentes.

Persistencia ante la adversidad: Se refiere a la disposición para sostener el esfuerzo, la motivación y el compromiso ante obstáculos o fracasos. Se relaciona con la perseverancia, la autodisciplina y la orientación a metas a largo plazo, como componentes de la resiliencia psicológica (Duckworth et al., 2019). Asimismo, se ve fortalecida por la autoeficacia, la regulación emocional y el apoyo social, favoreciendo trayectorias académicas exitosas en contextos adversos (Bandura, 2018; Masten & Barnes, 2018).

Regulación emocional: Comprende los procesos mediante los cuales las personas modulan la aparición, intensidad y expresión de sus emociones para mantener el equilibrio emocional y un funcionamiento adaptativo (Gross, 2015). En contextos educativos, se asocia con un mejor manejo del estrés, mayor concentración y relaciones interpersonales saludables (Domínguez-García & Fernández-Berrocal, 2023), contribuyendo a mayores niveles de resiliencia y bienestar psicológico.

Uso adaptativo de las emociones: Es la capacidad de integrar la información emocional en el pensamiento, la motivación y la conducta, favoreciendo la toma de decisiones, la resolución de problemas y la creatividad (Mayer et al., 2016). Esta competencia fortalece la resiliencia al convertir experiencias emocionales en oportunidades de aprendizaje y crecimiento personal (Extremera et al., 2019), y

promueve el aprendizaje autorregulado y la adaptación en contextos educativos cambiantes.

2.4. Formulación de Hipótesis

2.4.1. Hipótesis general

H_a: El grado de relación existente entre la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja ,2023; es alto y significativo

2.1.1 Hipótesis específicas

a. **H_1:** La relación entre la dimensión, Percepción y comprensión de las emociones, de la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja ,2023; es significativa.

b. **H_2**: La relación entre la dimensión, regulación emocional, y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja ,2023; es significativa.

c. **H_3:** La relación entre la dimensión, uso adaptativo de las emociones, de la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja ,2023; es significativa.

2.5. Identificación de Variables.

Variable 1

Inteligencia emocional.

Variable 2

Resiliencia

2.6. Definición Operacional de variables e indicadores

Tabla 1. *Operacionalización de variables*

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES
Inteligencia emocional	La inteligencia emocional se concibe como un constructo psicológico que integra habilidades cognitivas y autorreguladoras mediante las cuales el estudiante identifica, interpreta y comprende sus propias emociones y las de los demás, regula de manera consciente sus respuestas emocionales y emplea los estados afectivos como recursos funcionales para la toma de decisiones, la resolución de problemas académicos y la adaptación al entorno educativo. Desde	La inteligencia emocional se medirá mediante una escala estandarizada de autoinforme, aplicada a los estudiantes de la especialidad de Educación Inicial. La variable será operacionalizada a través de tres dimensiones: percepción y comprensión de las emociones, regulación emocional y uso adaptativo de las emociones. Cada dimensión estará representada por ítems tipo Likert con opciones de respuesta graduadas. El puntaje total permitirá	Percepción y comprensión de las emociones	1. Capacidad para identificar y comprender las emociones de otras personas. 2. Sensibilidad emocional frente a las vivencias y necesidades de los demás. 3. Habilidad para reconocer estados emocionales ajenos a partir de señales sociales. 4. Manifestación de respeto emocional hacia otras personas. 7. Disposición emocional positiva hacia los demás. 19. Actitud emocional de aceptación interpersonal.
			Regulación emocional	5. Capacidad para expresar adecuadamente las propias emociones. 6. Facilidad para comunicar los sentimientos personales. 8. Dificultad para expresar emociones profundas o íntimas. 13. Capacidad para mantener el autocontrol emocional en situaciones de molestia. 14. Tendencia a reaccionar emocionalmente de forma exagerada. 15. Persistencia prolongada de emociones negativas. 16. Tendencia a actuar impulsivamente bajo estados emocionales intensos.

	el modelo de habilidades, estas capacidades se expresan a través de la percepción y comprensión de las emociones, que permite reconocer señales emocionales internas y externas; la regulación emocional, orientada al manejo voluntario de las emociones frente a situaciones de exigencia académica; y el uso adaptativo de las emociones, entendido como la aplicación estratégica de los estados emocionales para favorecer el aprendizaje y el desempeño académico (Mayer, Salovey & Caruso, 2018; Domínguez-García & Fernández-Berrocal, 2023;	clasificar el nivel de inteligencia emocional en rangos bajo, medio y alto, según baremos establecidos por el instrumento utilizado.	Uso adaptativo de las emociones	9. Capacidad para utilizar estrategias emocionales en la resolución de problemas. 10. Perseverancia emocional ante la presencia de dificultades. 11. Habilidad para generar respuestas adecuadas ante situaciones complejas. 12. Flexibilidad emocional para plantear diversas soluciones ante un problema. 17. Disposición para experimentar emociones positivas en actividades cotidianas. 18. Nivel general de bienestar emocional. 20. Seguridad emocional y autoconfianza personal. 21. Expectativa positiva sobre el propio desempeño. 22. Tendencia al optimismo emocional. 23. Expresión de emociones positivas en la interacción social. 24. Confianza emocional en resultados futuros favorables. 25. Capacidad para generar experiencias emocionales placenteras. 26. Autoaceptación emocional. 27. Satisfacción emocional con la propia identidad personal. 28. Aceptación emocional de la propia imagen corporal.

	Extremera & Fernández-Berrocal, 2021).			
Resiliencia	La resiliencia se define como un proceso dinámico de adaptación positiva que permite al estudiante enfrentar experiencias adversas del contexto académico, reorganizar sus recursos personales y emocionales y mantener un funcionamiento psicológico equilibrado. Este constructo integra la capacidad de afrontamiento y adaptación, vinculada a la respuesta activa frente a las demandas académicas; la persistencia	La resiliencia se operacionalizará mediante la aplicación de una escala psicométrica validada, administrada a los estudiantes de Educación Inicial. La medición considerará tres dimensiones: afrontamiento y adaptación, persistencia ante la adversidad y control emocional y optimismo. Los ítems se estructurarán en formato Likert, permitiendo obtener puntajes parciales por dimensión y un puntaje	Afrontamiento y adaptación	1. Búsqueda activa de apoyo o entornos que faciliten la superación de dificultades personales. 4. Capacidad para resolver dudas mediante la comunicación y la búsqueda de información. 7. Habilidad para interpretar y adaptarse a situaciones familiares complejas. 8. Creencia personal en la posibilidad de resolver problemas. 9. Capacidad de observación y conciencia del entorno inmediato. 10. Estrategia de evitación o distanciamiento frente a conflictos familiares. 11. Iniciativa para enfrentar y resolver situaciones imprevistas. 18. Uso de actividades distractoras como estrategia de afrontamiento emocional. 20. Capacidad creativa para generar soluciones ante problemas.
			Persistencia ante la adversidad	5. Uso de actividades artísticas como medio de recuperación emocional. 12. Búsqueda intencional de experiencias positivas para regular estados emocionales negativos.

	ante la adversidad, relacionada con la constancia y el esfuerzo sostenido frente a obstáculos; y el control emocional y optimismo, entendido como la regulación afectiva acompañada de expectativas positivas hacia el futuro académico. La resiliencia no se concibe como un rasgo fijo, sino como una competencia desarrollable a partir de la interacción entre factores individuales y contextuales (Masten, 2018; Ungar, 2019; Trigueros et al., 2020).	global de resiliencia. Los resultados se categorizarán en niveles bajo, medio y alto, de acuerdo con los criterios normativos del instrumento.		13. Capacidad para resignificar experiencias negativas de manera positiva. 14. Participación en actividades extracurriculares como factor protector. 16. Capacidad para tolerar dificultades manteniendo una actitud positiva. 19. Aspiración a la autonomía personal como expresión de proyección futura.
			Control emocional y optimismo	2. Disposición para brindar apoyo emocional y social a otras personas. 3. Percepción de contar con redes de apoyo significativas. 6. Adhesión a valores y principios como guía para la vida personal. 15. Interés por comprender las causas de los conflictos familiares. 17. Capacidad para mantener la calma ante situaciones familiares tensas. 21. Interés por comprender el comportamiento de los padres en diversas situaciones. 22. Tendencia a la autodeterminación y toma de decisiones personales.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA Y TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

3.1. Tipo de investigación

La investigación corresponde al tipo básica, debido a que su finalidad principal es generar conocimiento científico orientado a explicar la relación existente entre la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes de formación docente, sin intervenir de manera directa sobre las variables analizadas. Este tipo de investigación permite ampliar el cuerpo teórico existente sobre los procesos socioemocionales en contextos educativos superiores, especialmente en institutos pedagógicos, aportando evidencia empírica relevante para la comprensión de fenómenos psicológicos y educativos (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018; Creswell & Creswell, 2022).

3.2. Nivel de Investigación

El estudio se ubica en el nivel descriptivo y correlacional. Es descriptivo debido a que se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de los grupos evaluados del fenómeno que se someterá a un análisis. En otras palabras, se recogerá información de manera independiente o conjunta sobre las variables de estudio. Es correlacional dado que busca establecer el grado y la dirección de la relación entre dos

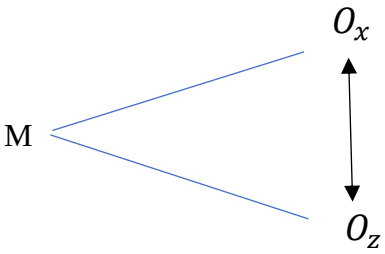
variables claramente definidas: inteligencia emocional y resiliencia. Este nivel de investigación no pretende explicar causalidad, sino identificar asociaciones significativas que permitan comprender cómo se vinculan ambas variables en un contexto educativo específico. Según Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), la investigación correlacional resulta pertinente cuando se pretende analizar la coexistencia de variables psicológicas en una población determinada.

3.3. Métodos de investigación.

Para el presente estudio, se empleó el método científico, entendido como un proceso sistemático, lógico y verificable que orienta la formulación del problema, la recolección de datos, el análisis y la interpretación de resultados. De manera específica, se utilizó el método hipotético-deductivo, ya que a partir del marco teórico se formularon hipótesis que posteriormente fueron contrastadas mediante procedimientos estadísticos. Asimismo, se recurrió al método analítico, el cual permitió descomponer las variables en dimensiones para su estudio detallado, y al método estadístico, fundamental para el tratamiento cuantitativo de la información recopilada (Bisquerra, 2020; Arias, 2021).

3.4. Diseño de investigación.

El diseño de la investigación fue no experimental, de tipo transversal y correlacional. Es no experimental debido a que las variables no fueron manipuladas deliberadamente, sino observadas tal como se presentan en la realidad educativa. Es transversal porque la recolección de datos se realizó en un único momento durante el año 2023. Finalmente, es correlacional porque se orienta a establecer relaciones estadísticas entre la inteligencia emocional y la resiliencia en los estudiantes de Educación Inicial (Creswell & Creswell, 2022; Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).



Donde:

M: Muestra

Ox: Variable 1 del estudio (Inteligencia emocional).

Oy: Variable 2 del estudio (Resiliencia).

3.5. Población y muestra

La población estuvo conformada por todos los estudiantes matriculados en la especialidad de Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja durante el año académico 2023.

Tabla 2. *Población de estudio*

Programa de estudios	Semestre	Estudiantes
Educación inicial	I	25
	III	23
	IV	24
	VII	22
	IX	26
Total		120

Nota: Elaboración propia mediante el software IBM SPSS 26

Muestra:

El tamaño de la muestra se determinó mediante la fórmula para poblaciones finitas, también conocida como la fórmula de Cochran ajustada, considerando un nivel de confianza del 95%, un margen de error del 5% y una probabilidad de ocurrencia y

no ocurrencia de 0.5, obteniéndose una muestra representativa de 92 estudiantes de la especialidad de Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja.

$$n = \frac{N \times Z^2 \times p \times q}{e^2(N-1) + Z^2 \times p \times q}$$

N=120

Z=1.96

P=0.5

q=0.5

e=0.05

Tabla 3. *Muestra de estudio*

Programa de estudios	Semestre	Estudiantes
Educación inicial	I	19
	III	18
	IV	18
	VII	17
	IX	20
Total		92

Nota: Elaboración propia mediante el software IBM SPSS 26

3.6. Técnicas e instrumento recolección de datos

La técnica principal utilizada fue la encuesta, la cual permitió recopilar información directa de los estudiantes respecto a sus niveles de inteligencia emocional y resiliencia. Como instrumentos se emplearon escalas psicométricas estructuradas con ítems tipo Likert. Para la medición de la inteligencia emocional se utilizó una escala basada en el modelo de habilidades emocionales, mientras que la resiliencia fue

evaluada mediante un instrumento estandarizado que contempla dimensiones de afrontamiento, persistencia y control emocional. El uso de cuestionarios estandarizados garantiza uniformidad y precisión en la medición de las variables psicológicas (Extremera & Fernández-Berrocal, 2021; Masten, 2018).

3.7. Selección, validación y confiabilidad de los instrumentos de investigación.

Validación

La validación del instrumento se realizó mediante el juicio de expertos, esta constó de 3 profesionales expertos en la materia

Confiabilidad del instrumento

Para la confiabilidad del instrumento "Test de inteligencia emocional" se utilizó el estadístico Alfa de Crombach. Este instrumento consta de 28 preguntas con escala de Likert (1, "Nunca"; 2, "Casi nunca"; 3, "Algunas veces"; 4, "Casi siempre"; 5, "Siempre"). El resultado de confiabilidad fue el siguiente:

Tabla 4. *Test de inteligencia emocional*

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	**N de elementos**
,897	92

Nota: Elaboración propia mediante el software IBM SPSS 26

En la tabla 4 se puede evidenciar el coeficiente de confiabilidad de Alfa de Cronbach de 0.897, el cual es mayor a 0.7, lo que nos indica que el instrumento es confiable.

Del mismo modo, para la confiabilidad del instrumento "Escala de resiliencia para Estudiantes" se utilizó el estadístico Alfa de Crombach. Este instrumento consta de 22 preguntas con escala de Likert (1, "Nunca"; 2, "Casi nunca"; 3, "Algunas veces";

4, “Casi siempre”; 5, “Siempre”). El resultado de confiabilidad fue el siguiente:

Tabla 5. *Test de escala de resiliencia*

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	**N de elementos**
,895	92

Nota: Elaboración propia mediante el software IBM SPSS 26

En la tabla 5 se puede evidenciar el coeficiente de confiabilidad de Alfa de Cronbach de 0.895; el cual es mayor a 0.7, lo que nos indica que el instrumento es confiable.

3.8. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Los datos recolectados fueron codificados y registrados en una base de datos digital y analizados mediante el software IBM SPSS 26. Se emplearon técnicas de estadística descriptiva para organizar la información mediante tablas de frecuencia, porcentajes, medias y desviaciones estándar. Posteriormente, se aplicaron técnicas de estadística inferencial para contrastar las hipótesis planteadas, permitiendo interpretar los resultados con rigor científico (Field, 2020).

3.9. Tratamiento estadístico

Para el presente estudio se utilizó la estadística descriptiva, el cual nos permitirá describir nuestras variables de estudio mediante la distribución de frecuencias. Así mismo se usará estadística inferencial, el cual nos permitirá inferir el resultado mediante los datos obtenidos. Para este tipo de estadística se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman (ρ).

El nivel de significancia estadística se estableció en $\alpha = 0.05$, criterio ampliamente aceptado en investigaciones educativas y psicológicas (Pallant, 2020).

3.10. Orientación ética filosófica y epistémica

La investigación se sustentó en principios éticos fundamentales como el respeto a la dignidad humana, la confidencialidad de la información y la participación voluntaria de los estudiantes, quienes otorgaron su consentimiento informado. Desde una perspectiva filosófica y epistémica, el estudio se enmarca en el paradigma positivista, el cual concibe el conocimiento como objetivo, medible y verificable a través de métodos cuantitativos. Este enfoque resulta pertinente para el análisis de variables psicológicas en contextos educativos formales (Guba & Lincoln, 2018; Cohen, Manion & Morrison, 2018).

CAPITULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. Descripción del trabajo de campo

El presente trabajo de investigación se aplicó en las instalaciones del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja, realizándose lo siguiente

I. Se realizó la encuesta con escala de Likert (instrumento de inteligencia emocional y escala de resiliencia), en la muestra de estudio (92 estudiantes), para determinar la correlación entre nuestras variables.

II. Se procesaron los datos mediante la aplicación del software SPSS statistics 26.

III. Los resultados se analizaron mediante la estadística descriptiva (tabla de frecuencias) e inferencial (Rho de Spearman).

IV. Finalmente se realizó la contratación de hipótesis con los estadísticos correspondientes

4.2. Presentación, análisis e interpretación de resultados.

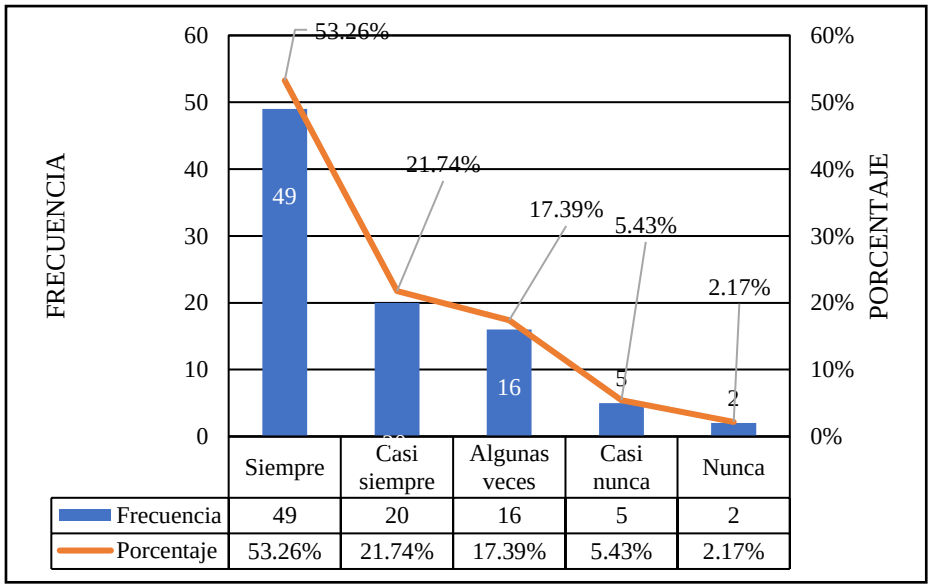
A continuación, se presenta las tablas y figuras de los resultados, de la estadística descriptiva obtenidos sobre la variable ***"inteligencia emocional"***.

Tabla 6. *Soy muy bueno (a) para comprender como la gente se siente.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	49	53.26%	53.26%
Casi siempre	20	21.74%	75.00%
Algunas veces	16	17.39%	92.39%
Casi nunca	5	5.43%	97.83%
Nunca	2	2.17%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 1. *Soy muy bueno (a) para comprender como la gente se siente.*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

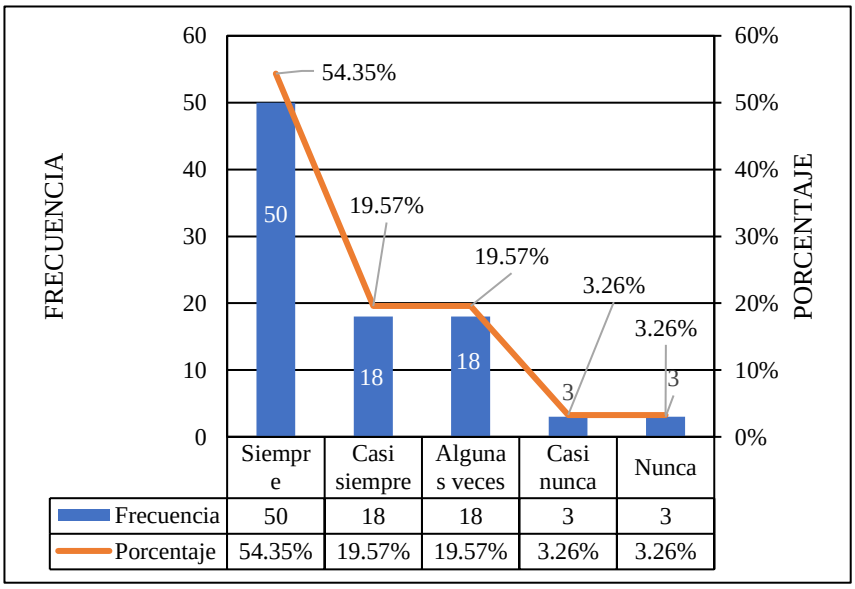
Interpretación: En la tabla 6 y figura 1 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Soy muy bueno (a) para comprender como la gente se siente*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 53.26%, siempre; el 21.74%, casi siempre; el 17.39%, algunas veces; el 5.43%, casi nunca; y el 2.17%, Nunca.

Tabla 7. *Me importa lo que les sucede a las personas*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	50	54.35%	54.35%
Casi siempre	18	19.57%	73.91%
Algunas veces	18	19.57%	93.48%
Casi nunca	3	3.26%	96.74%
Nunca	3	3.26%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 2. *Me importa lo que les sucede a las personas*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

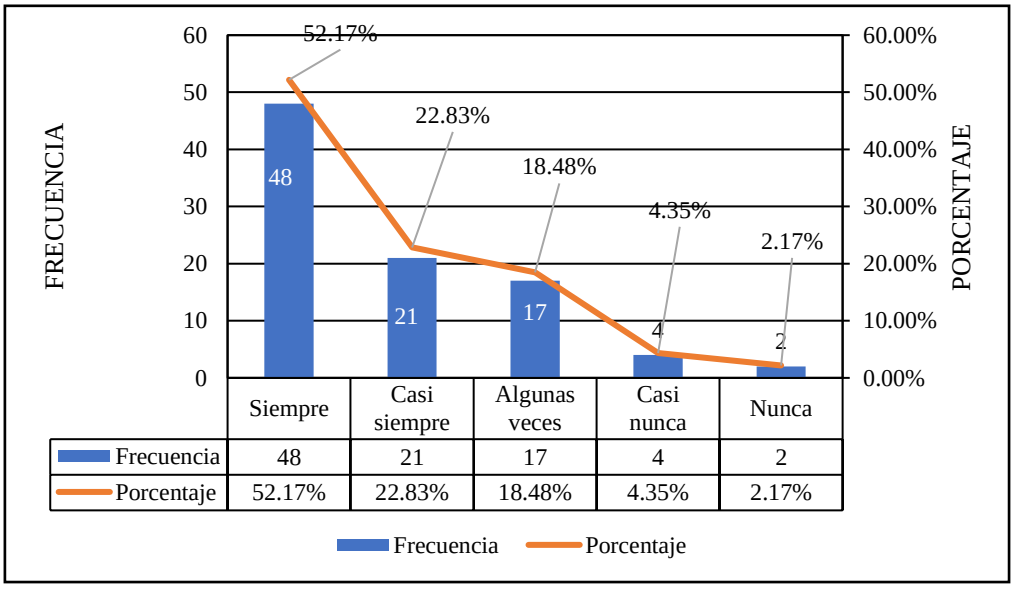
Interpretación: En la tabla 7 y figura 2 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Me importa lo que les sucede a las personas*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 54.35%, siempre; el 19.57%, casi siempre; el 19.57%, algunas veces; el 3.26%, casi nunca; y el 3.26%, Nunca.

Tabla 8. *Sé cómo se sienten las personas*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	48	52.17%	52.17%
Casi siempre	21	22.83%	75.00%
Algunas veces	17	18.48%	93.48%
Casi nunca	4	4.35%	97.83%
Nunca	2	2.17%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 3. *Sé cómo se sienten las personas*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

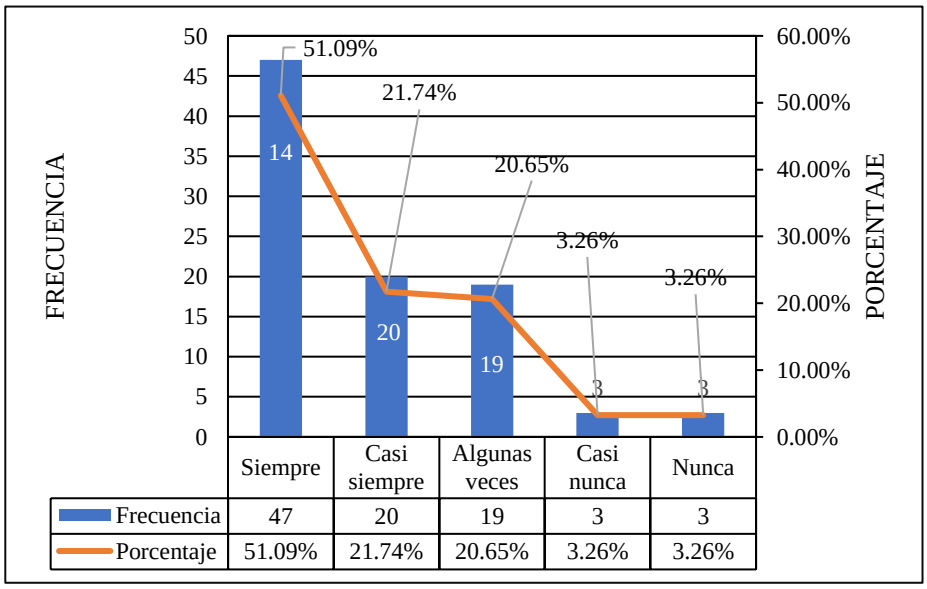
Interpretación: En la tabla 8 y figura 3 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"Sé cómo se sienten las personas"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 52.17%, siempre; el 22.83%, casi siempre; el 18.48%, algunas veces; el 4.35%, casi nunca; y el 2.17%, Nunca.

Tabla 9. *Soy capaz de respetar a los demás*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	47	51.09%	51.09%
Casi siempre	20	21.74%	72.83%
Algunas veces	19	20.65%	93.48%
Casi nunca	3	3.26%	96.74%
Nunca	3	3.26%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 4. *Soy capaz de respetar a los demás*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

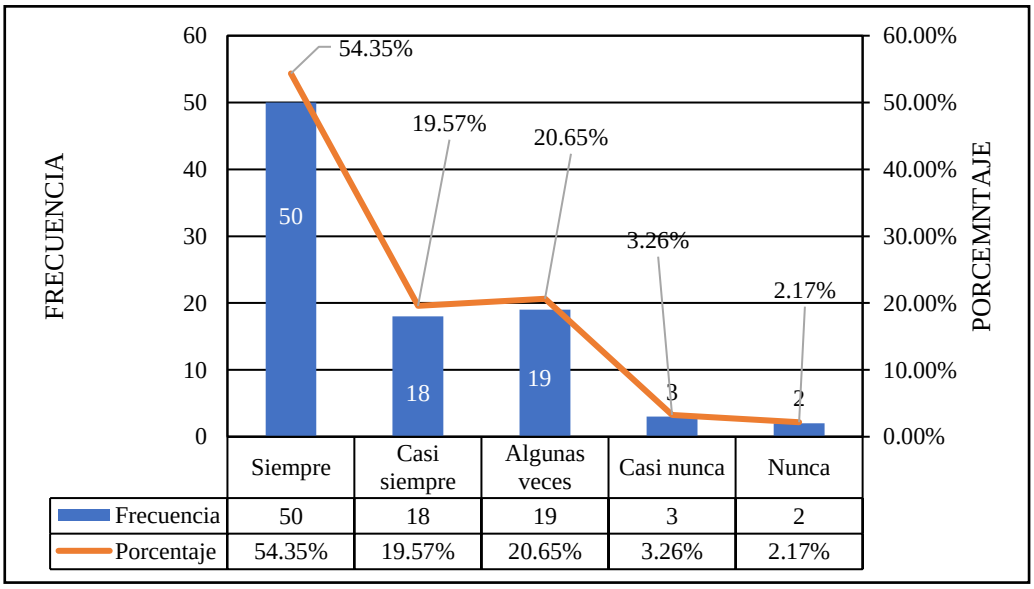
Interpretación: En la tabla 9 y figura 4 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Soy capaz de respetar a los demás*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 51.09%, siempre; el 21.74%, casi siempre; el 20.65%, algunas veces; el 3.26%, casi nunca; y el 3.26%, Nunca.

Tabla 10. *Es fácil decirle a la gente como me siento*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	50	54.35%	54.35%
Casi siempre	18	19.57%	73.91%
Algunas veces	19	20.65%	94.57%
Casi nunca	3	3.26%	97.83%
Nunca	2	2.17%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 5. *Es fácil decirle a la gente como me siento*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

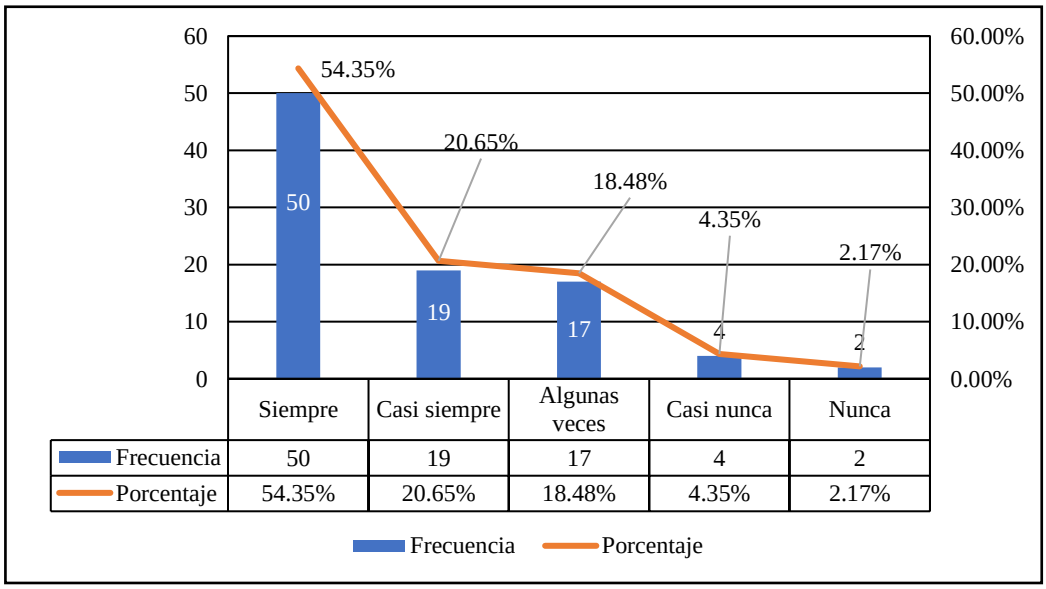
Interpretación: En la tabla 10 y figura 5 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Es fácil decirle a la gente como me siento*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 54.35%, siempre; el 19.57%, casi siempre; el 20.65%, algunas veces; el 3.26%, casi nunca; y el 2.17%, Nunca.

Tabla 11. *Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	50	54.35%	54.35%
Casi siempre	19	20.65%	75.00%
Algunas veces	17	18.48%	93.48%
Casi nunca	4	4.35%	97.83%
Nunca	2	2.17%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 6. *Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

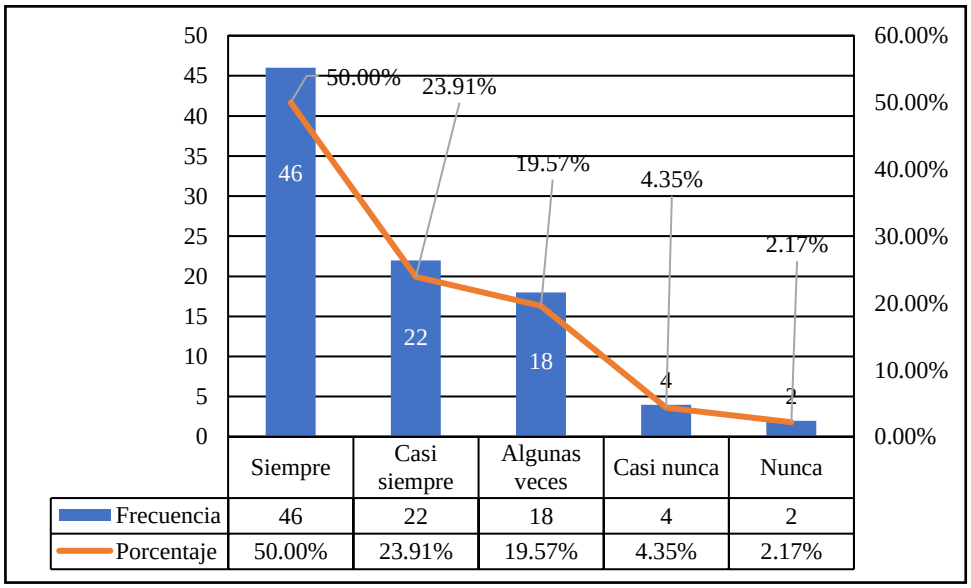
Interpretación: En la tabla 11 y figura 6 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 54.35%, siempre; el 20.65%, casi siempre; el 18.48%, algunas veces; el 4.35%, casi nunca; y el 2.17%, Nunca.

Tabla 12. *Pienso bien de todas las personas*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	46	50.00%	50.00%
Casi siempre	22	23.91%	73.91%
Algunas veces	18	19.57%	93.48%
Casi nunca	4	4.35%	97.83%
Nunca	2	2.17%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 7. *Pienso bien de todas las personas*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

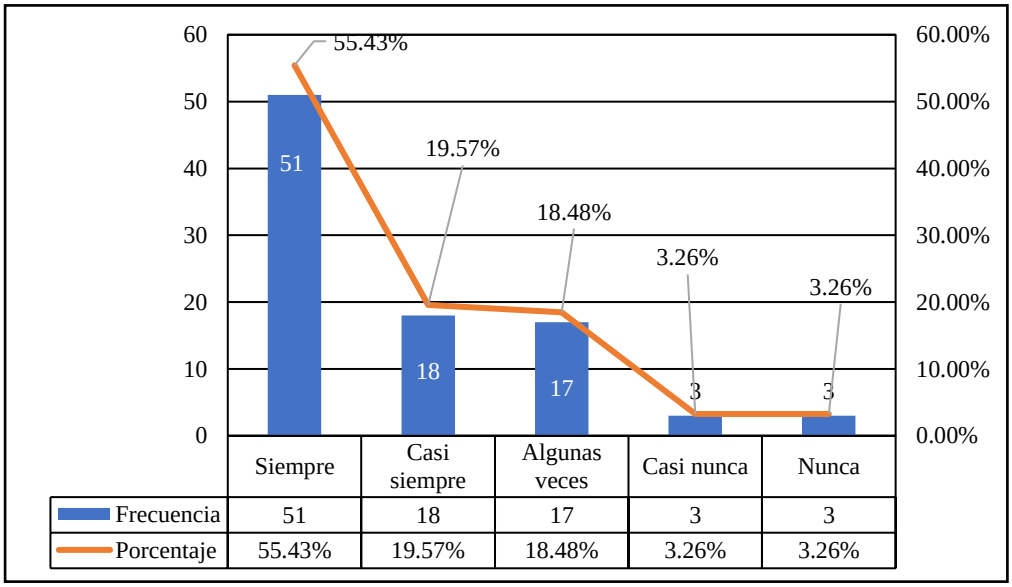
Interpretación: En la tabla 12 y figura 7 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Pienso bien de todas las personas*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 50%, siempre; el 23.91%, casi siempre; el 19.57%, algunas veces; el 4.35%, casi nunca; y el 2.17%, Nunca.

Tabla 13. *Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	51	55.43%	55.43%
Casi siempre	18	19.57%	75.00%
Algunas veces	17	18.48%	93.48%
Casi nunca	3	3.26%	96.74%
Nunca	3	3.26%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 8. *Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

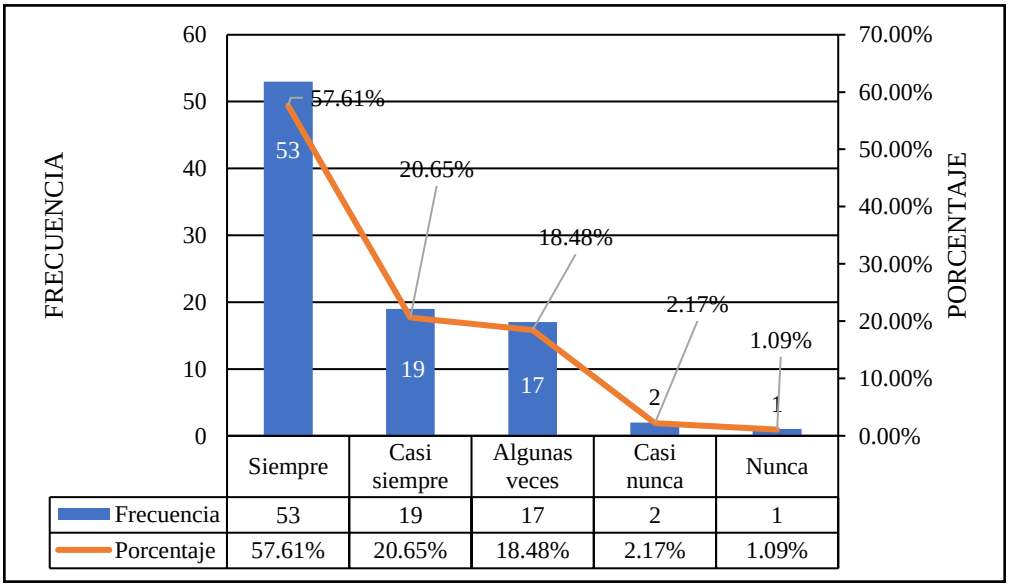
Interpretación: En la tabla 13 y figura 8 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 55.43%, siempre; el 19.57%, casi siempre; el 18.48%, algunas veces; el 3.26%, casi nunca; y el 3.26%, Nunca.

Tabla 14. *Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	53	57.61%	57.61%
Casi siempre	19	20.65%	78.26%
Algunas veces	17	18.48%	96.74%
Casi nunca	2	2.17%	98.91%
Nunca	1	1.09%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 9. *Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

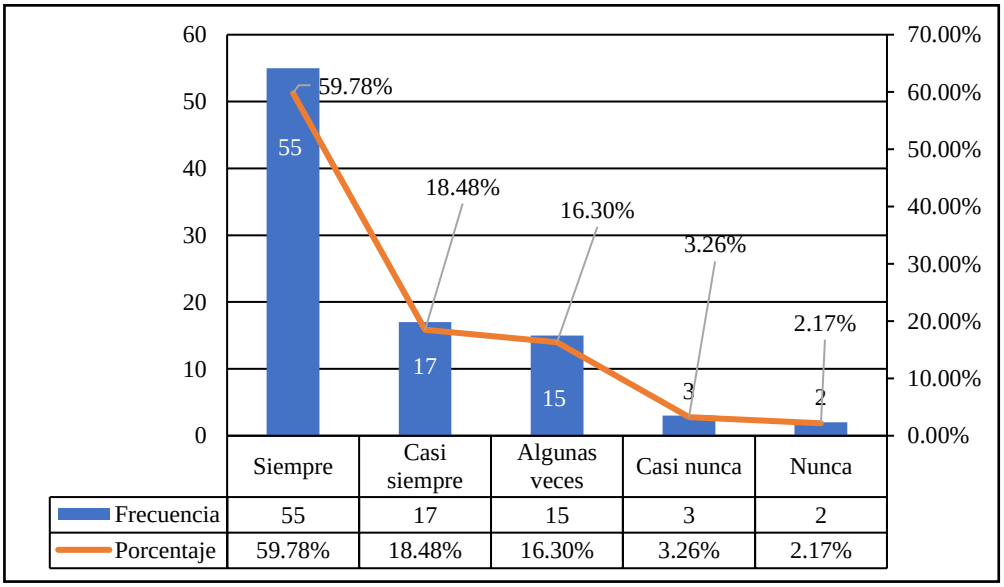
Interpretación: En la tabla 14 y figura 9 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 57.61%, siempre; el 20.65%, casi siempre; el 18.48%, algunas veces; el 2.17%, casi nunca; y el 1.09%, Nunca.

Tabla 15. *Me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	55	59.78%	59.78%
Casi siempre	17	18.48%	78.26%
Algunas veces	15	16.30%	94.57%
Casi nunca	3	3.26%	97.83%
Nunca	2	2.17%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 10. *Me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

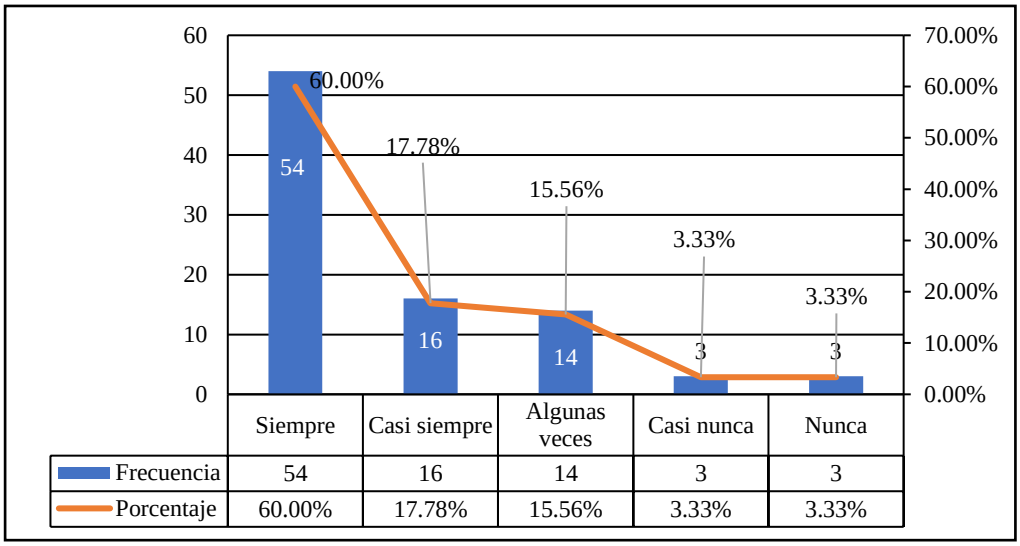
Interpretación: En la tabla 15 y figura 10 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 59.78%, siempre; el 18.48%, casi siempre; el 16.30%, algunas veces; el 3.26%, casi nunca; y el 2.17%, Nunca.

Tabla 16. *Puedo proporcionar buenas respuestas a preguntas difíciles*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	54	60.00%	60.00%
Casi siempre	16	17.78%	77.78%
Algunas veces	14	15.56%	93.33%
Casi nunca	3	3.33%	96.67%
Nunca	3	3.33%	100.00%
Total	90	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 11. *Puedo proporcionar buenas respuestas a preguntas difíciles*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

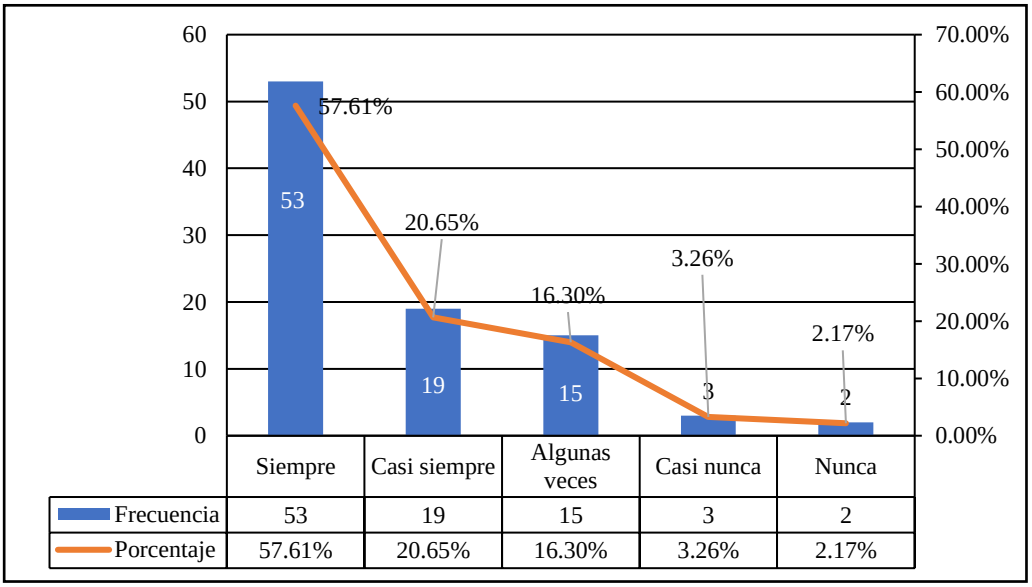
Interpretación: En la tabla 16 y figura 11 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Puedo proporcionar buenas respuestas a preguntas difíciles*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 60%, siempre; el 17.78%, casi siempre; el 15.56%, algunas veces; el 3.33%, casi nunca; y el 3.33%, Nunca.

Tabla 17. *Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil cuando yo quiero*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	53	57.61%	57.61%
Casi siempre	19	20.65%	78.26%
Algunas veces	15	16.30%	94.57%
Casi nunca	3	3.26%	97.83%
Nunca	2	2.17%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 12. *Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil cuando yo quiero*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

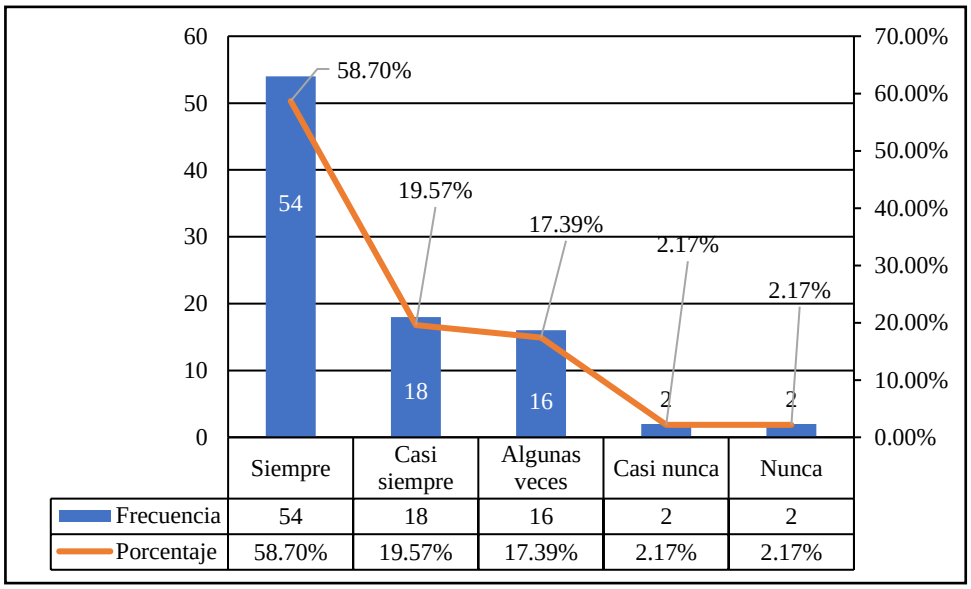
Interpretación: En la tabla 17 y figura 12 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil cuando yo quiero*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 57.61%, siempre; el 20.65%, casi siempre; el 16.30%, algunas veces; el 3.26%, casi nunca; y el 2.17%, Nunca.

Tabla 18. *Puedo mantener la calma cuando estoy molesto(a)*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	54	58.70%	58.70%
Casi siempre	18	19.57%	78.26%
Algunas veces	16	17.39%	95.65%
Casi nunca	2	2.17%	97.83%
Nunca	2	2.17%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS)

Figura 13. *Puedo mantener la calma cuando estoy molesto(a)*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

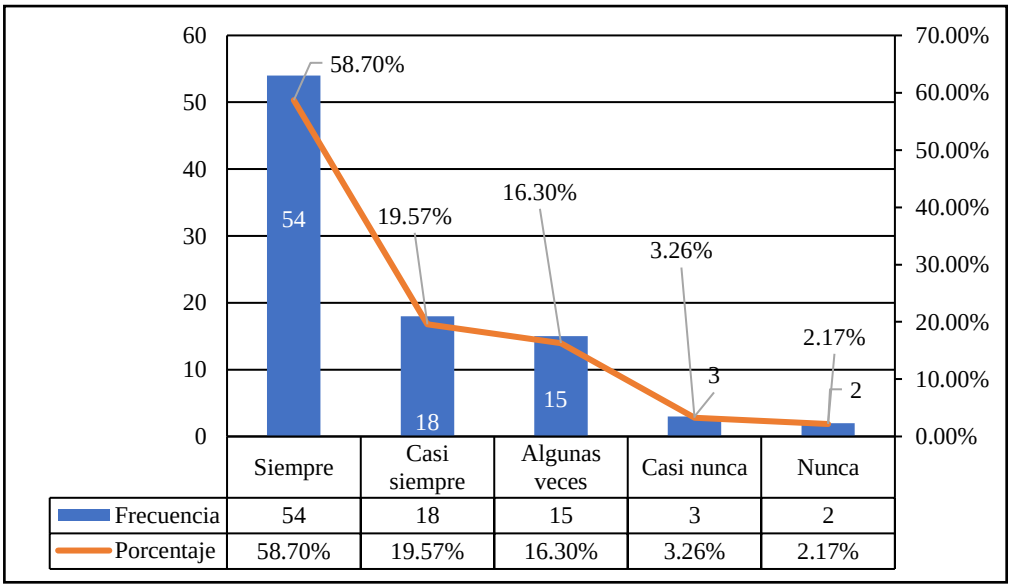
Interpretación: En la tabla 18 y figura 13 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Puedo mantener la calma cuando estoy molesto(a)*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 58.70%, siempre; el 19.57%, casi siempre; el 17.39%, algunas veces; el 2.17%, casi nunca; y el 2.17%, Nunca.

Tabla 19. *Me molesto demasiado de cualquier cosa*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	54	58.70%	58.70%
Casi siempre	18	19.57%	78.26%
Algunas veces	15	16.30%	94.57%
Casi nunca	3	3.26%	97.83%
Nunca	2	2.17%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 14. *Me molesto demasiado de cualquier cosa*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

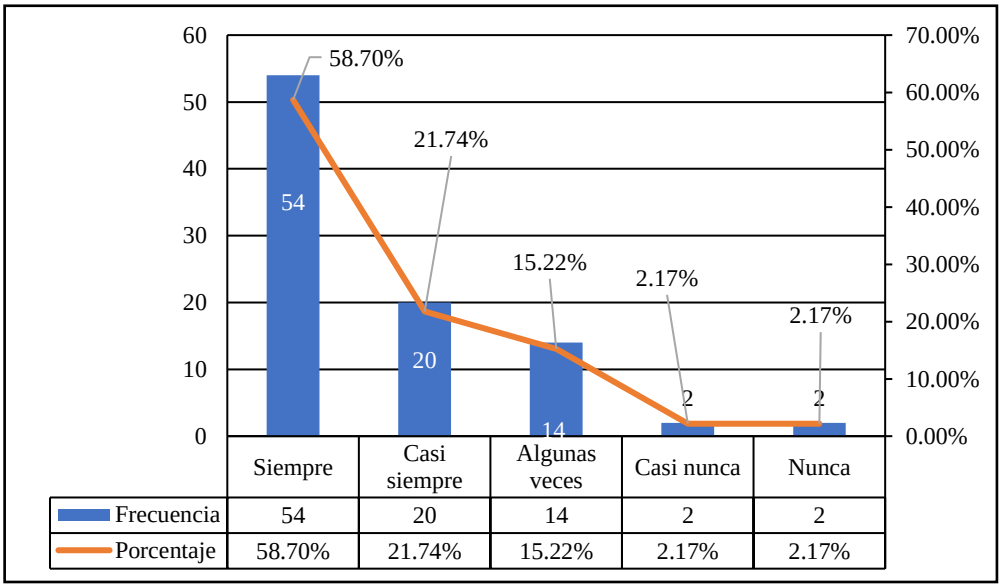
Interpretación: En la tabla 19 y figura 14 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Me molesto demasiado de cualquier cosa*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 58.70%, siempre; el 19.57%, casi siempre; el 16.30%, algunas veces; el 3.26%, casi nunca; y el 2.17%, Nunca.

Tabla 20. *Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	54	58.70%	58.70%
Casi siempre	20	21.74%	80.43%
Algunas veces	14	15.22%	95.65%
Casi nunca	2	2.17%	97.83%
Nunca	2	2.17%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 15. *Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

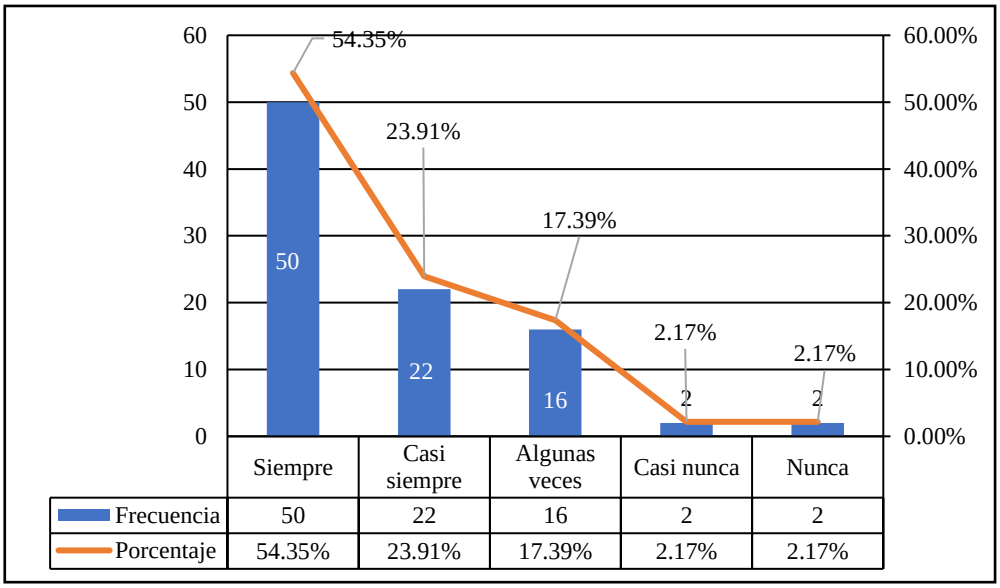
Interpretación: En la tabla 20 y figura 15 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 58.70%, siempre; el 21.74%, casi siempre; el 15.22%, algunas veces; el 2.17%, casi nunca; y el 2.17%, Nunca.

Tabla 21. *Cuando me molesto actúo sin pensar*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	50	54.35%	54.35%
Casi siempre	22	23.91%	78.26%
Algunas veces	16	17.39%	95.65%
Casi nunca	2	2.17%	97.83%
Nunca	2	2.17%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 16. *Cuando me molesto actúo sin pensar*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

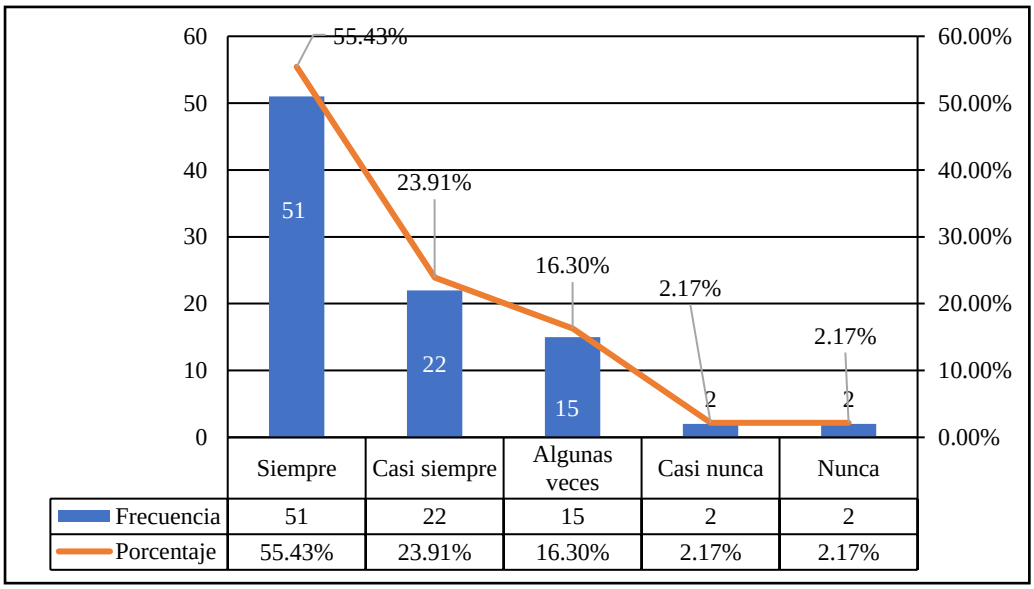
Interpretación: En la tabla 21 y figura 16 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Cuando me molesto actúo sin pensar*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 54.35%, siempre; el 23.91%, casi siempre; el 17.39%, algunas veces; el 2.17%, casi nunca; y el 2.17%, Nunca.

Tabla 22. *Me gusta divertirme*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	51	55.43%	55.43%
Casi siempre	22	23.91%	79.35%
Algunas veces	15	16.30%	95.65%
Casi nunca	2	2.17%	97.83%
Nunca	2	2.17%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 17. *Me gusta divertirme*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

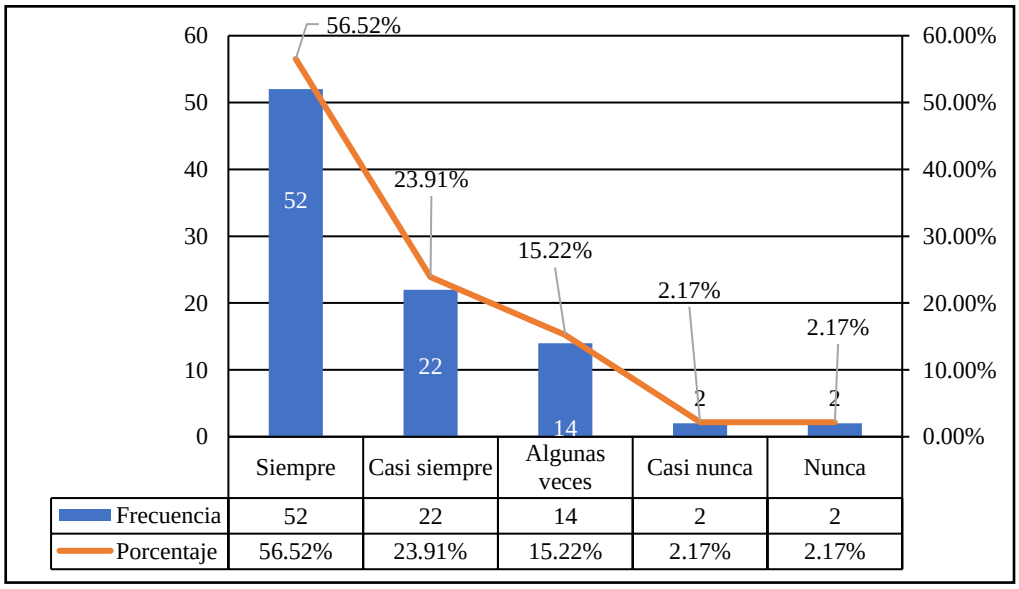
Interpretación: En la tabla 22 y figura 17 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Me gusta divertirme*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 555.43%, siempre; el 23.91%, casi siempre; el 16.30%, algunas veces; el 2.17%, casi nunca; y el 2.17%, Nunca.

Tabla 23. *Soy feliz*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	52	56.52%	56.52%
Casi siempre	22	23.91%	80.43%
Algunas veces	14	15.22%	95.65%
Casi nunca	2	2.17%	97.83%
Nunca	2	2.17%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 18. *Soy feliz*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

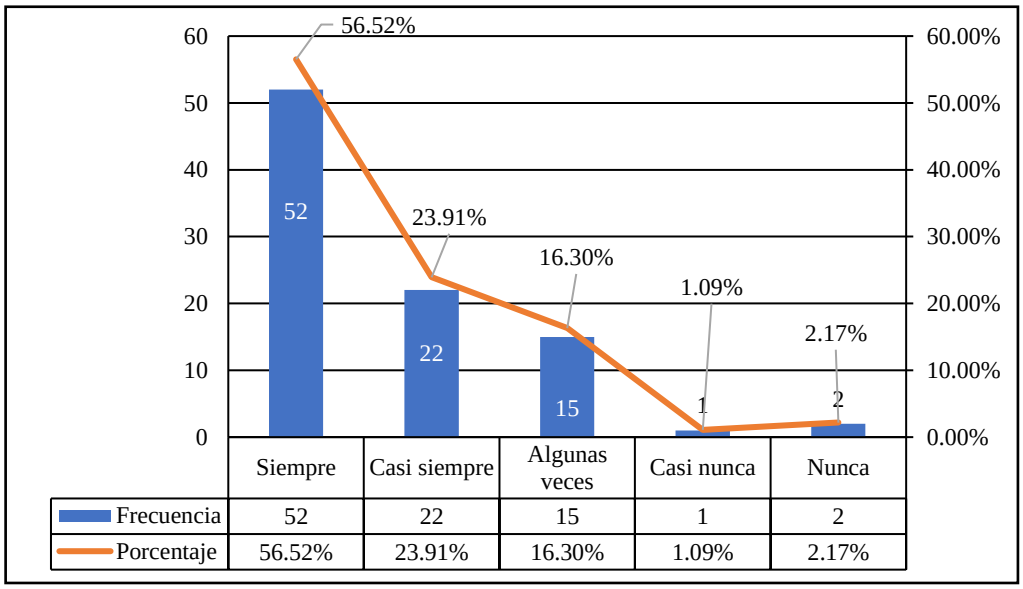
Interpretación: En la tabla 23 y figura 18 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Soy feliz*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 56.52%, siempre; el 23.91%, casi siempre; el 15.22%, algunas veces; el 2.17%, casi nunca; y el 2.17%, Nunca.

Tabla 24. *Me gustan todas las personas que conozco*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	52	56.52%	56.52%
Casi siempre	22	23.91%	80.43%
Algunas veces	15	16.30%	96.74%
Casi nunca	1	1.09%	97.83%
Nunca	2	2.17%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 19. *Me gustan todas las personas que conozco*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

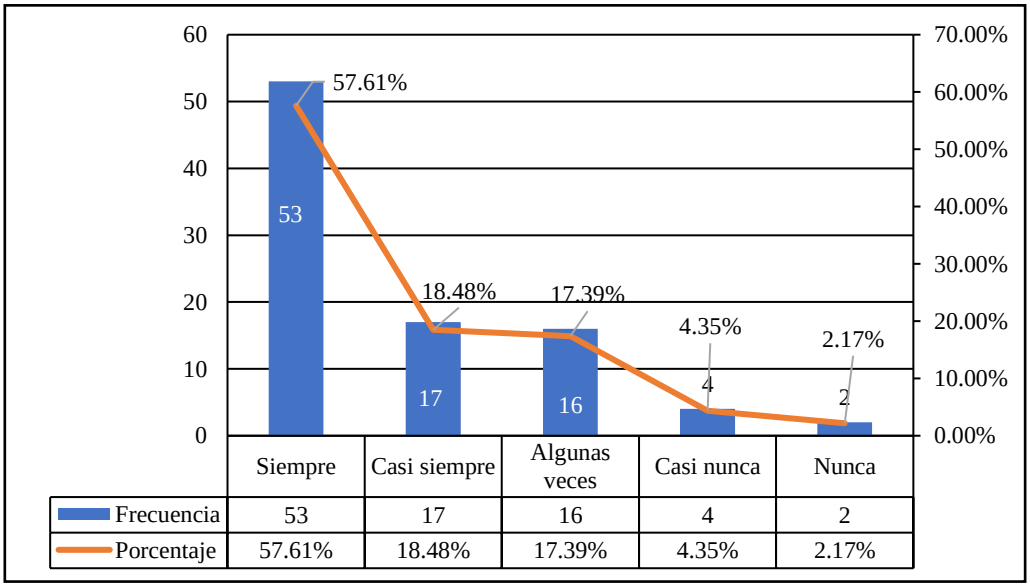
Interpretación: En la tabla 24 y figura 19 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Me gustan todas las personas que conozco*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 56.25%, siempre; el 23.91%, casi siempre; el 16.30%, algunas veces; el 1.09%, casi nunca; y el 2.17%, Nunca.

Tabla 25. *Me siento seguro (a) de mí mismo(a)*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	53	57.61%	57.61%
Casi siempre	17	18.48%	76.09%
Algunas veces	16	17.39%	93.48%
Casi nunca	4	4.35%	97.83%
Nunca	2	2.17%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 20. *Me siento seguro (a) de mí mismo(a)*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

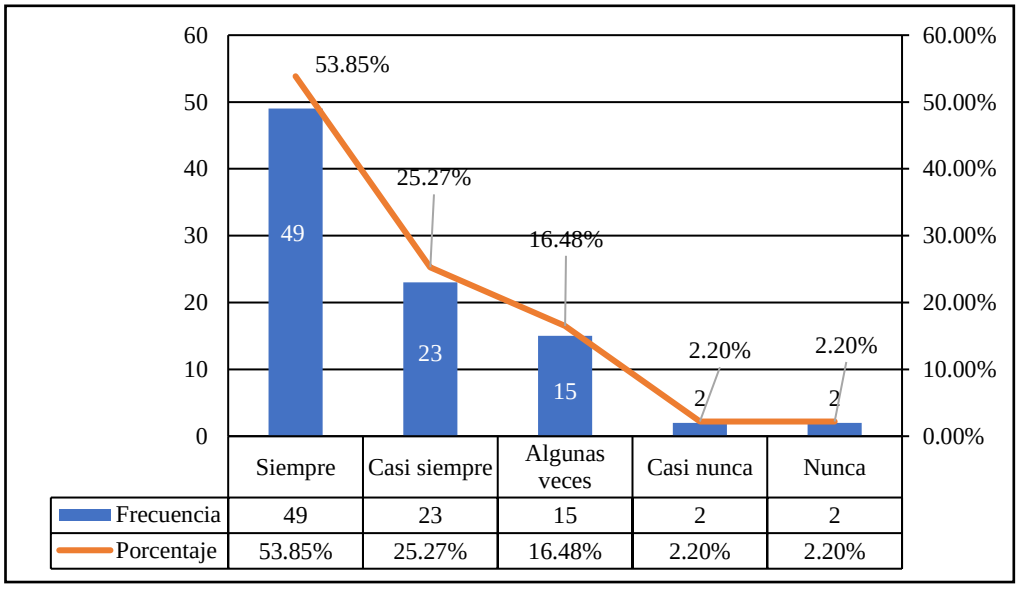
Interpretación: En la tabla 25 y figura 20 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Me siento seguro (a) de mí mismo(a)*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 57.61%, siempre; el 18.48%, casi siempre; el 17.39%, algunas veces; el 4.35%, casi nunca; y el 2.17%, Nunca

Tabla 26. *Pienso que las cosas que hago salen bien*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	49	53.85%	53.85%
Casi siempre	23	25.27%	79.12%
Algunas veces	15	16.48%	95.60%
Casi nunca	2	2.20%	97.80%
Nunca	2	2.20%	100.00%
Total	91	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 21. *Pienso que las cosas que hago salen bien*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

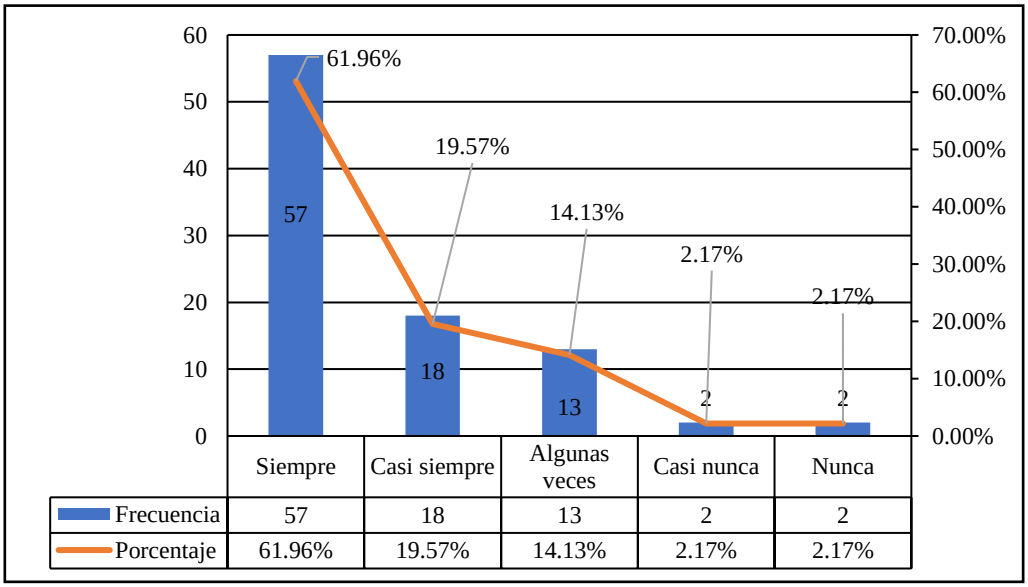
Interpretación: En la tabla 26 y figura 21 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Pienso que las cosas que hago salen bien*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 53.85%, siempre; el 25.27%, casi siempre; el 16.48%, algunas veces; el 2.20%, casi nunca; y el 2.20%, Nunca

Tabla 27. *Espero lo mejor*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	57	61.96%	61.96%
Casi siempre	18	19.57%	81.52%
Algunas veces	13	14.13%	95.65%
Casi nunca	2	2.17%	97.83%
Nunca	2	2.17%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 22. *Espero lo mejor*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

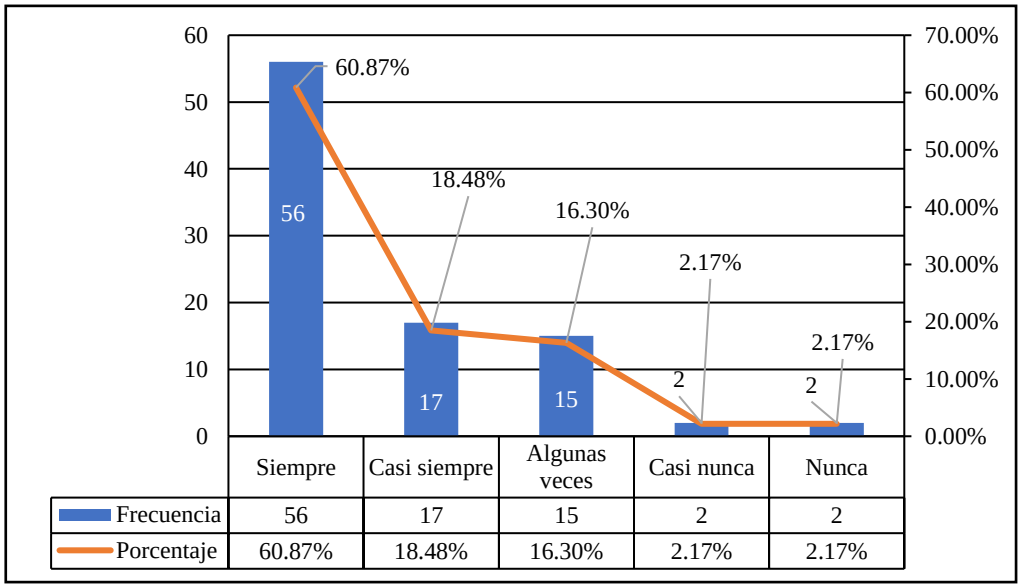
Interpretación: En la tabla 27 y figura 22 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Espero lo mejor*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 61.96%, siempre; el 19.57%, casi siempre; el 14.13%, algunas veces; el 2.17%, casi nunca; y el 2.17%, Nunca

Tabla 28. *Espero lo mejor*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	56	60.87%	60.87%
Casi siempre	17	18.48%	79.35%
Algunas veces	15	16.30%	95.65%
Casi nunca	2	2.17%	97.83%
Nunca	2	2.17%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 23. *Me agrada sonreír*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

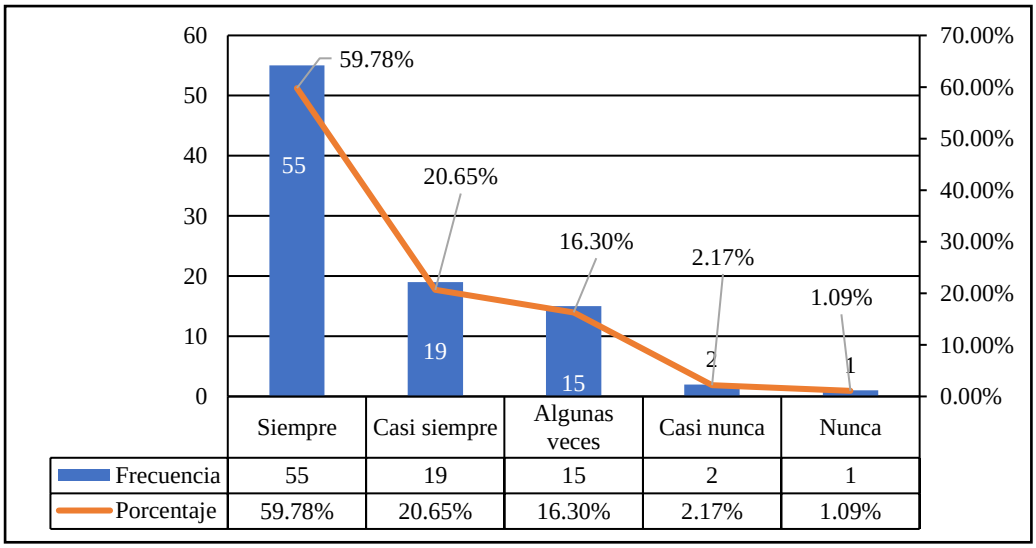
Interpretación: En la tabla 28 y figura 23 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Me agrada sonreír*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 60.87%, siempre; el 18.48%, casi siempre; el 16.30%, algunas veces; el 2.17%, casi nunca; y el 2.17%, Nunca.

Tabla 29. *Sé que las cosas saldrán bien*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	55	59.78%	59.78%
Casi siempre	19	20.65%	80.43%
Algunas veces	15	16.30%	96.74%
Casi nunca	2	2.17%	98.91%
Nunca	1	1.09%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 24. *Sé que las cosas saldrán bien*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

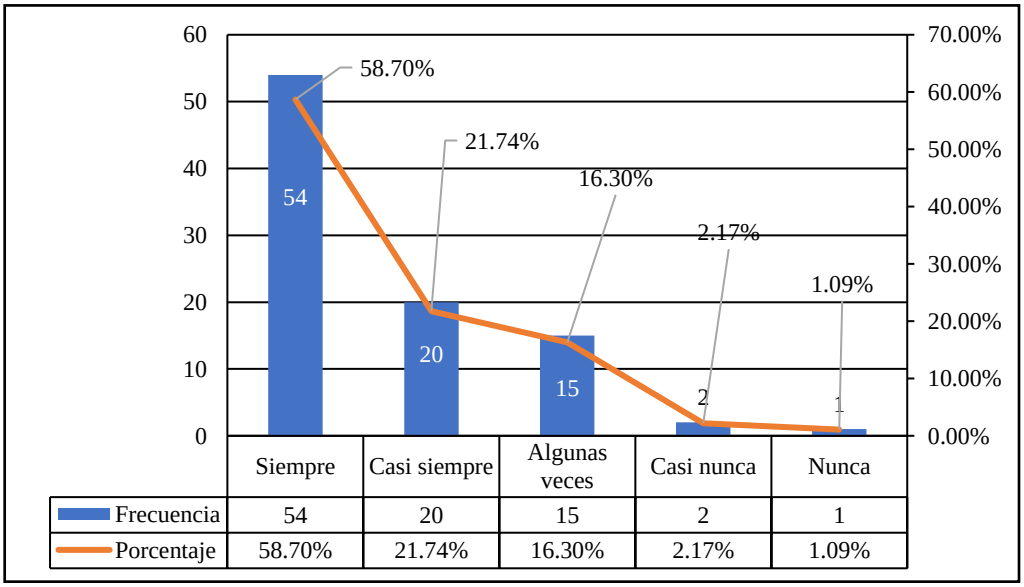
Interpretación: En la tabla 29 y figura 24 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Sé que las cosas saldrán bien*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 59.78%, siempre; el 20.65%, casi siempre; el 16.30%, algunas veces; el 2.17%, casi nunca; y el 1.09%, Nunca.

Tabla 30. *Sé cómo divertirme*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	54	58.70%	58.70%
Casi siempre	20	21.74%	80.43%
Algunas veces	15	16.30%	96.74%
Casi nunca	2	2.17%	98.91%
Nunca	1	1.09%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 25. *Sé cómo divertirme*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

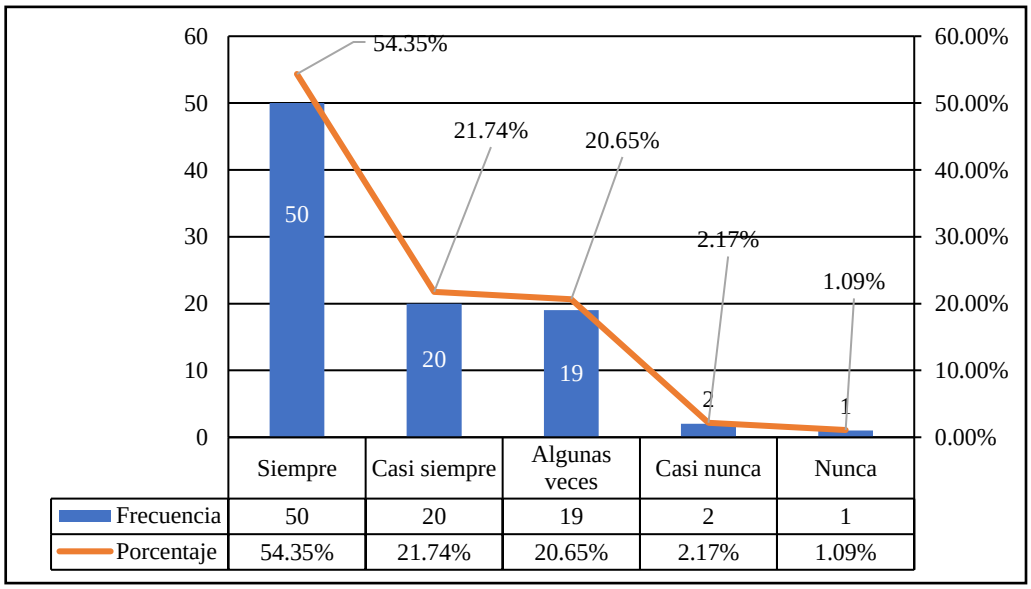
Interpretación: En la tabla 30 y figura 25 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Sé cómo divertirme*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 58.70%, siempre; el 21.74%, casi siempre; el 16.30%, algunas veces; el 2.17%, casi nunca; y el 1.09%, Nunca.

Tabla 31. *Me siento bien conmigo mismo (a)*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	50	54.35%	54.35%
Casi siempre	20	21.74%	76.09%
Algunas veces	19	20.65%	96.74%
Casi nunca	2	2.17%	98.91%
Nunca	1	1.09%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 26. *Me siento bien conmigo mismo (a)*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

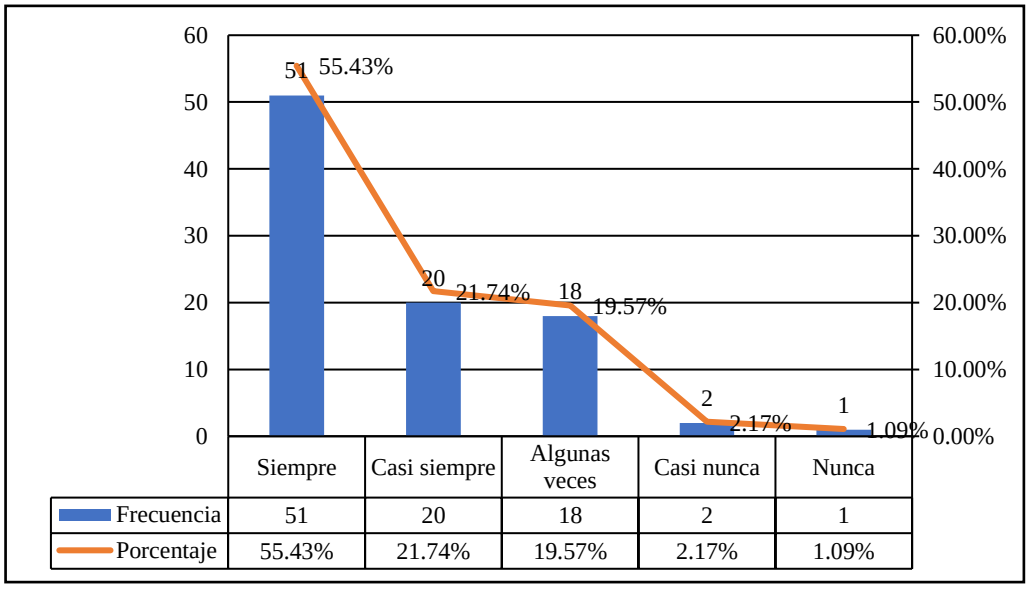
Interpretación: En la tabla 31 y figura 26 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Me siento bien conmigo mismo (a)*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 54.35%, siempre; el 21.74%, casi siempre; el 20.65%, algunas veces; el 2.17%, casi nunca; y el 1.09%, Nunca.

Tabla 32. *Me siento feliz con la clase de persona que soy*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	51	55.43%	55.43%
Casi siempre	20	21.74%	77.17%
Algunas veces	18	19.57%	96.74%
Casi nunca	2	2.17%	98.91%
Nunca	1	1.09%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 27. *Me siento feliz con la clase de persona que soy*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

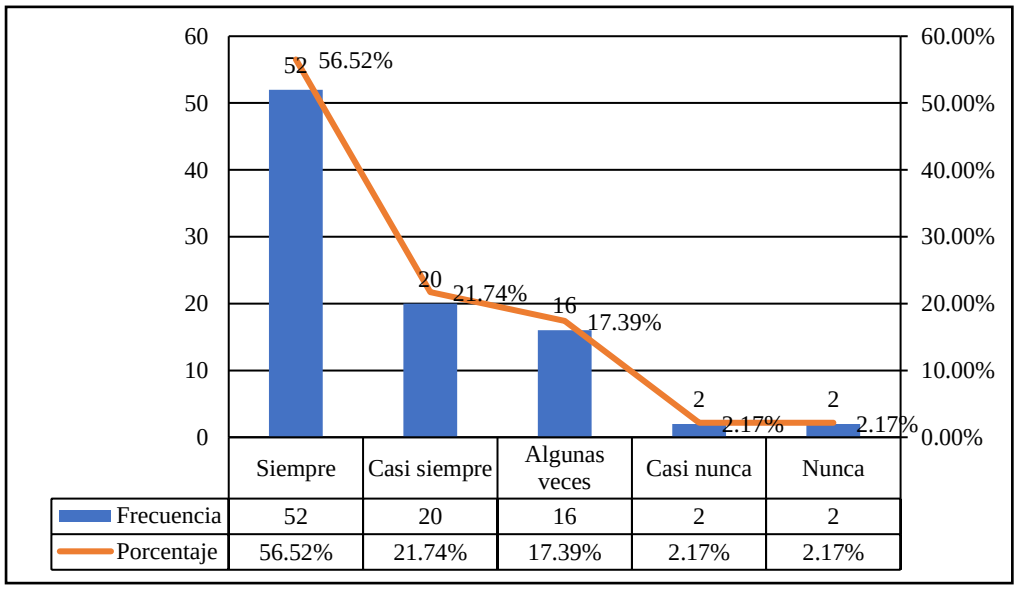
Interpretación: En la tabla 32 y figura 27 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Me siento feliz con la clase de persona que soy*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 55.43%, siempre; el 21.74%, casi siempre; el 19.57%, algunas veces; el 2.17%, casi nunca; y el 1.09%, Nunca.

Tabla 33. *Me gusta mi cuerpo*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	52	56.52%	56.52%
Casi siempre	20	21.74%	78.26%
Algunas veces	16	17.39%	95.65%
Casi nunca	2	2.17%	97.83%
Nunca	2	2.17%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 28. *Me gusta mi cuerpo*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Interpretación: En la tabla 33 y figura 28 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Me gusta mi cuerpo*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 56.52%, siempre; el 21.74%, casi siempre; el 17.39%, algunas veces; el 2.17%, casi nunca; y el 2.17%, Nunca.

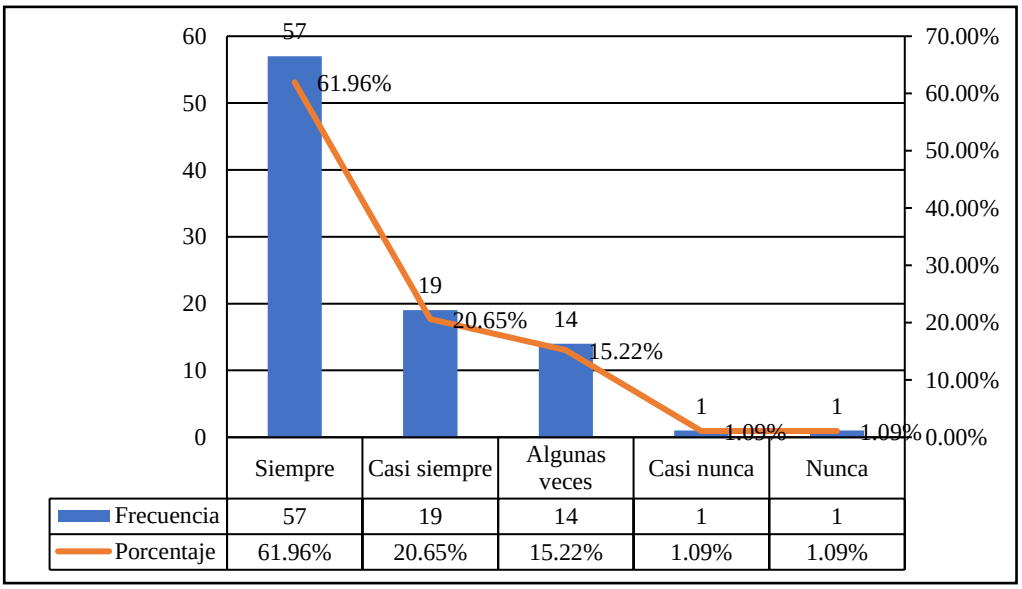
Así mismo, a continuación, se presenta las tablas y figuras de los resultados, de la estadística descriptiva obtenidos sobre la variable ***"resiliencia"***.

Tabla 34. *Quiero encontrar un lugar que me ayude a superar mis problemas*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	57	61.96%	61.96%
Casi siempre	19	20.65%	82.61%
Algunas veces	14	15.22%	97.83%
Casi nunca	1	1.09%	98.91%
Nunca	1	1.09%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 29. *Quiero encontrar un lugar que me ayude a superar mis problemas.*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

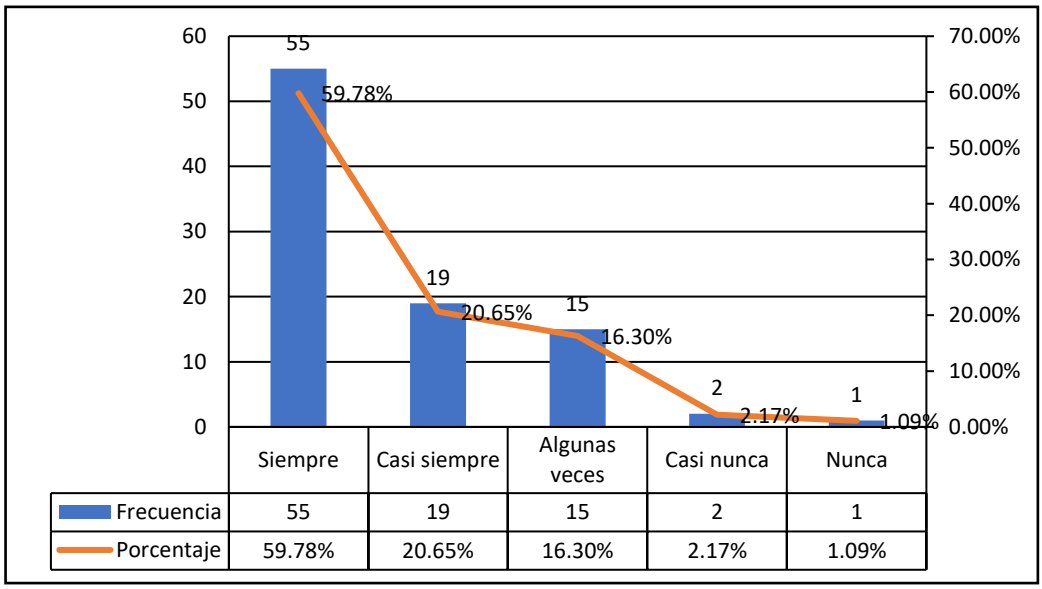
Interpretación: En la tabla 34 y figura 29 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Quiero encontrar un lugar que me ayude a superar mis problemas.*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 61.96%, siempre; el 20.65%, casi siempre; el 15.22%, algunas veces; el 1.09%, casi nunca; y el 21.09%, Nunca.

Tabla 35. *Brindo mi ayuda y apoyo junto con otros a quienes lo necesitan.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	55	59.78%	59.78%
Casi siempre	19	20.65%	80.43%
Algunas veces	15	16.30%	96.74%
Casi nunca	2	2.17%	98.91%
Nunca	1	1.09%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 30. *Brindo mi ayuda y apoyo junto con otros a quienes lo necesitan.*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

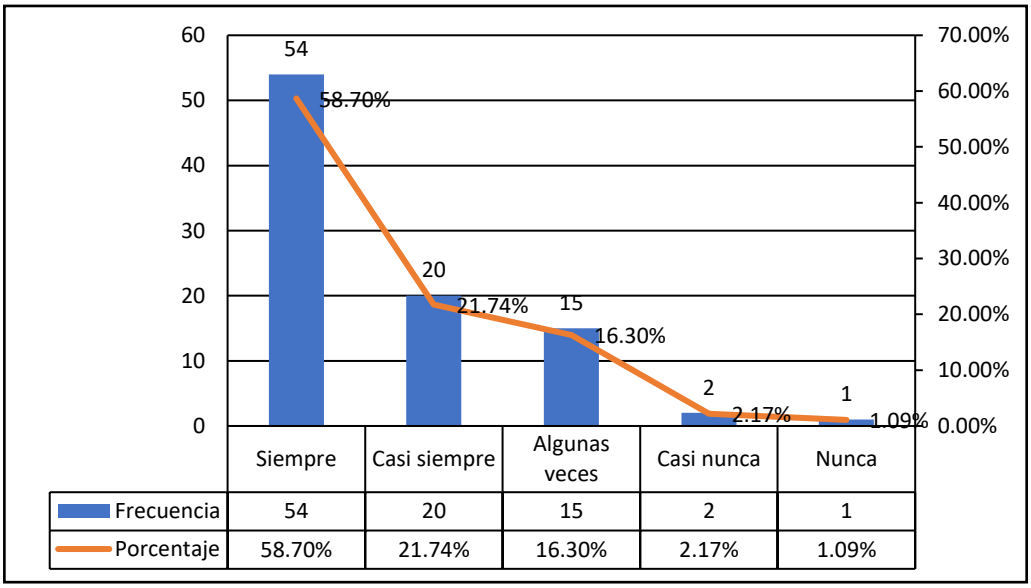
Interpretación: En la tabla 35 y figura 30 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Brindo mi ayuda y apoyo junto con otros a quienes lo necesitan.*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 59.78%, siempre; el 20.65%, casi siempre; el 16.30%, algunas veces; el 2.17%, casi nunca; y el 1.09%, Nunca.

Tabla 36. *Cuento con la ayuda de personas importantes para mí.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	54	58.70%	58.70%
Casi siempre	20	21.74%	80.43%
Algunas veces	15	16.30%	96.74%
Casi nunca	2	2.17%	98.91%
Nunca	1	1.09%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 31. *Cuento con la ayuda de personas importantes para mí.*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

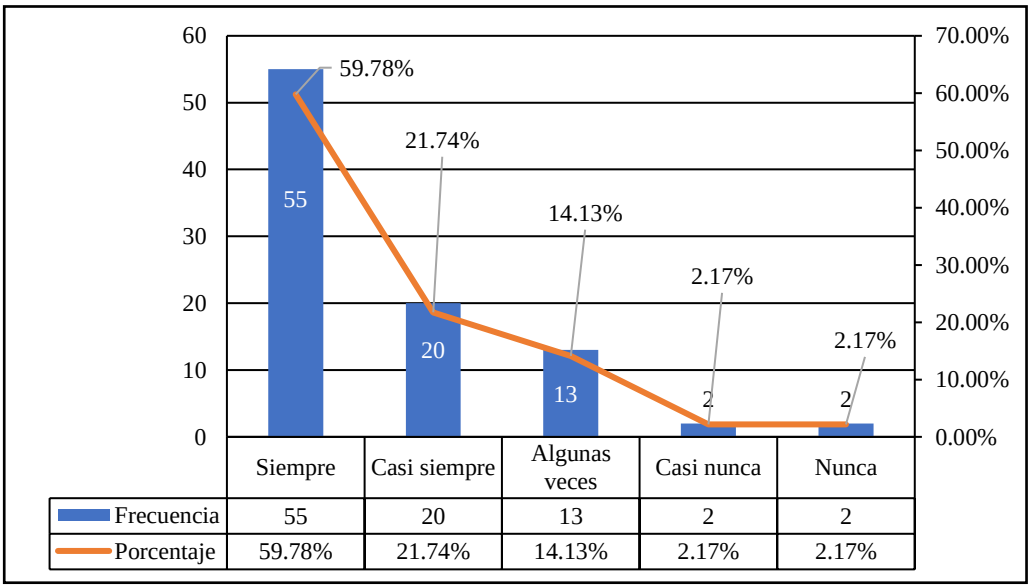
Interpretación: En la tabla 36 y figura 31 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Cuento con la ayuda de personas importantes para mí.*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 58.70%, siempre; el 21.74%, casi siempre; el 16.30%, algunas veces; el 2.17%, casi nunca; y el 1.09%, Nunca.

Tabla 37. *Cuando no conozco algo, aclaro mis dudas preguntando.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	55	59.78%	59.78%
Casi siempre	20	21.74%	81.52%
Algunas veces	13	14.13%	95.65%
Casi nunca	2	2.17%	97.83%
Nunca	2	2.17%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 32. *Cuando no conozco algo, aclaro mis dudas preguntando.*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

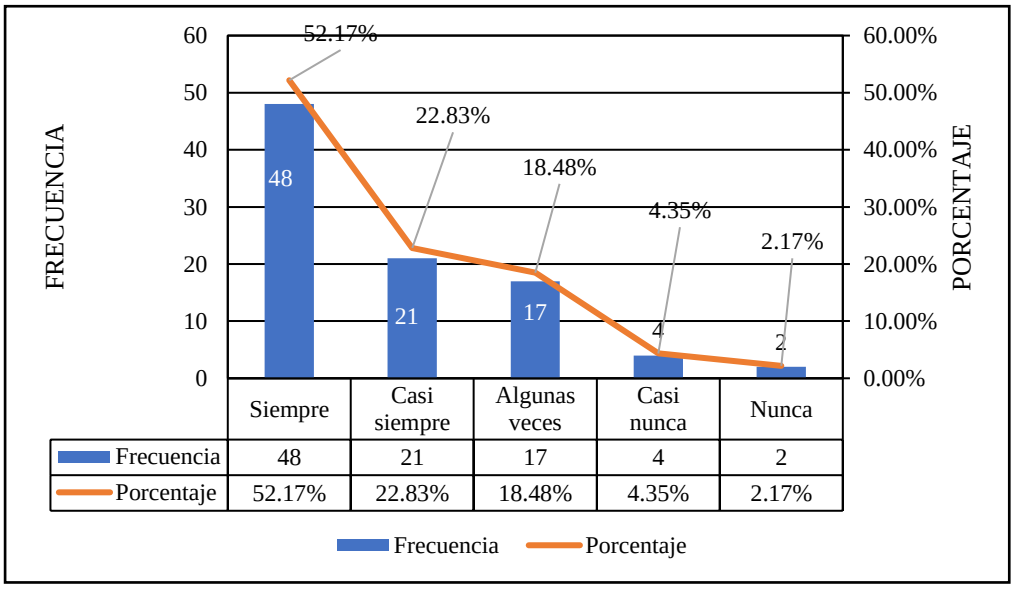
Interpretación: En la tabla 37 y figura 32 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Cuando no conozco algo, aclaro mis dudas preguntando.*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 59.78%, siempre; el 21.74%, casi siempre; el 14.13%, algunas veces; el 2.17%, casi nunca; y el 2.17%, Nunca.

Tabla 38. *Después de realizar una actividad artística, me siento mejor que antes.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	48	52.17%	52.17%
Casi siempre	21	22.83%	75.00%
Algunas veces	17	18.48%	93.48%
Casi nunca	4	4.35%	97.83%
Nunca	2	2.17%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 33. *Después de realizar una actividad artística, me siento mejor que antes.*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

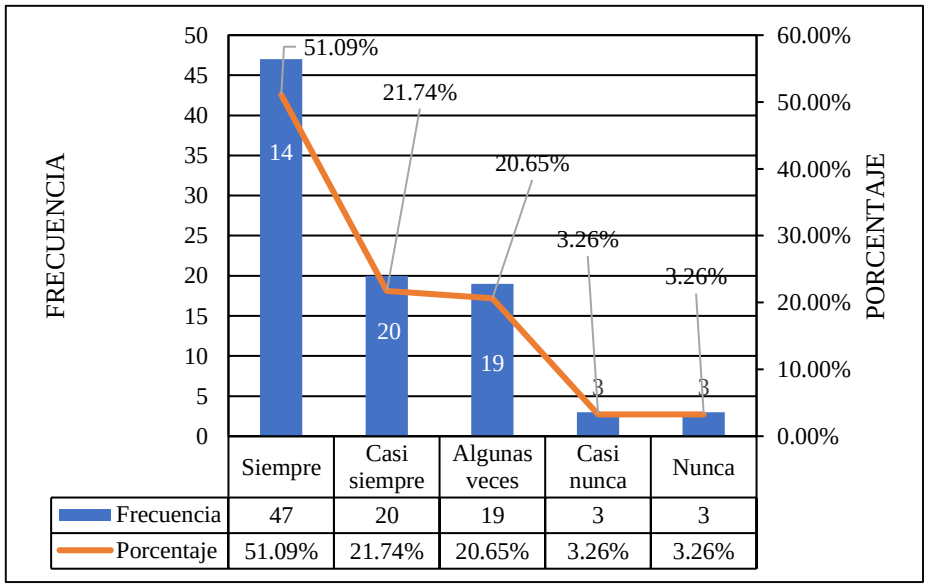
Interpretación: En la tabla 38 y figura 33 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Después de realizar una actividad artística, me siento mejor que antes.*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 52.17%, siempre; el 22.83%, casi siempre; el 18.48%, algunas veces; el 4.35%, casi nunca; y el 2.17%, Nunca.

Tabla 39. *Creo que la vida debe estar guiada de principios y valores.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	47	51.09%	51.09%
Casi siempre	20	21.74%	72.83%
Algunas veces	19	20.65%	93.48%
Casi nunca	3	3.26%	96.74%
Nunca	3	3.26%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 34. *Creo que la vida debe estar guiada de principios y valores.*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

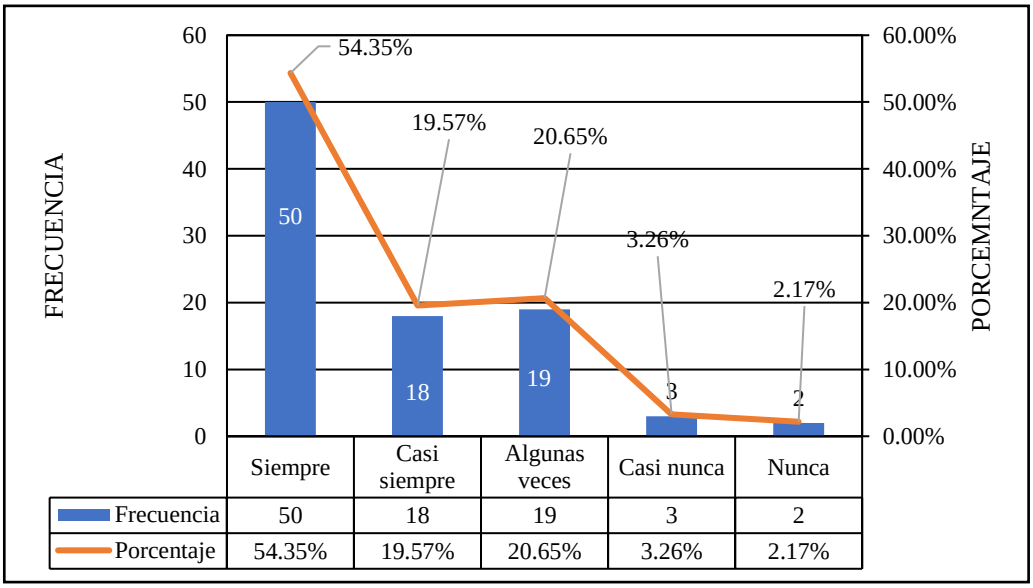
Interpretación: En la tabla 39 y figura 34 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Creo que la vida debe estar guiada de principios y valores.*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 51.09%, siempre; el 21.74%, casi siempre; el 20.65%, algunas veces; el 3.26%, casi nunca; y el 3.26%, Nunca.

Tabla 40. *Trato de entender a mi manera lo que sucede en casa.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	50	54.35%	54.35%
Casi siempre	18	19.57%	73.91%
Algunas veces	19	20.65%	94.57%
Casi nunca	3	3.26%	97.83%
Nunca	2	2.17%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 35. *Trato de entender a mi manera lo que sucede en casa.*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

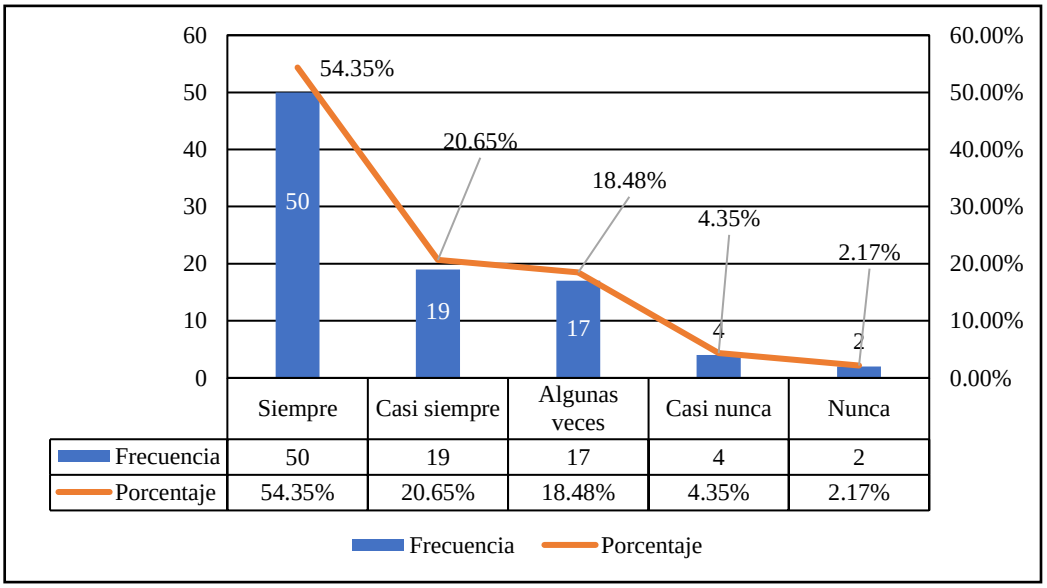
Interpretación: En la tabla 40 y figura 35 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Trato de entender a mi manera lo que sucede en casa.*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 54.35%, siempre; el 19.57%, casi siempre; el 20.65%, algunas veces; el 3.26%, casi nunca; y el 2.17%, Nunca.

Tabla 41. *Creo que todos los problemas se pueden solucionar.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	50	54.35%	54.35%
Casi siempre	19	20.65%	75.00%
Algunas veces	17	18.48%	93.48%
Casi nunca	4	4.35%	97.83%
Nunca	2	2.17%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 36. *Creo que todos los problemas se pueden solucionar.*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

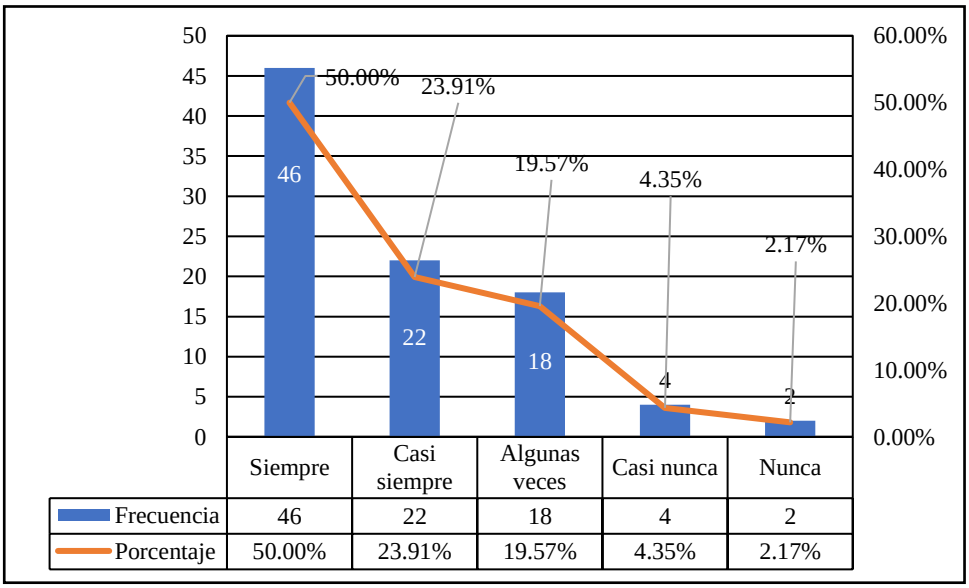
Interpretación: En la tabla 41 y figura 36 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Creo que todos los problemas se pueden solucionar.*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 54.35%, siempre; el 20.65%, casi siempre; el 18.48%, algunas veces; el 4.35%, casi nunca; y el 2.17%, Nunca.

Tabla 42. *Me doy cuenta de lo que sucede a mi alrededor*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	46	50.00%	50.00%
Casi siempre	22	23.91%	73.91%
Algunas veces	18	19.57%	93.48%
Casi nunca	4	4.35%	97.83%
Nunca	2	2.17%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 37. *Me doy cuenta de lo que sucede a mi alrededor*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

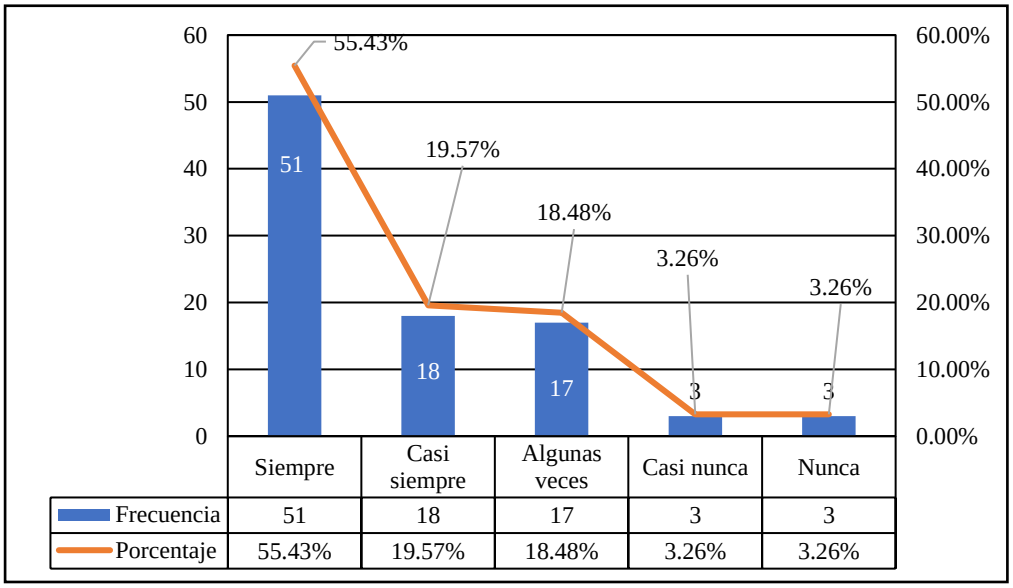
Interpretación: En la tabla 42 y figura 37 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Me doy cuenta de lo que sucede a mi alrededor*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 50%, siempre; el 23.91%, casi siempre; el 19.57%, algunas veces; el 4.35%, casi nunca; y el 2.17%, Nunca.

Tabla 43. *Cuando hay problemas en casa trato de no meterme.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	51	55.43%	55.43%
Casi siempre	18	19.57%	75.00%
Algunas veces	17	18.48%	93.48%
Casi nunca	3	3.26%	96.74%
Nunca	3	3.26%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 38. *Cuando hay problemas en casa trato de no meterme.*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

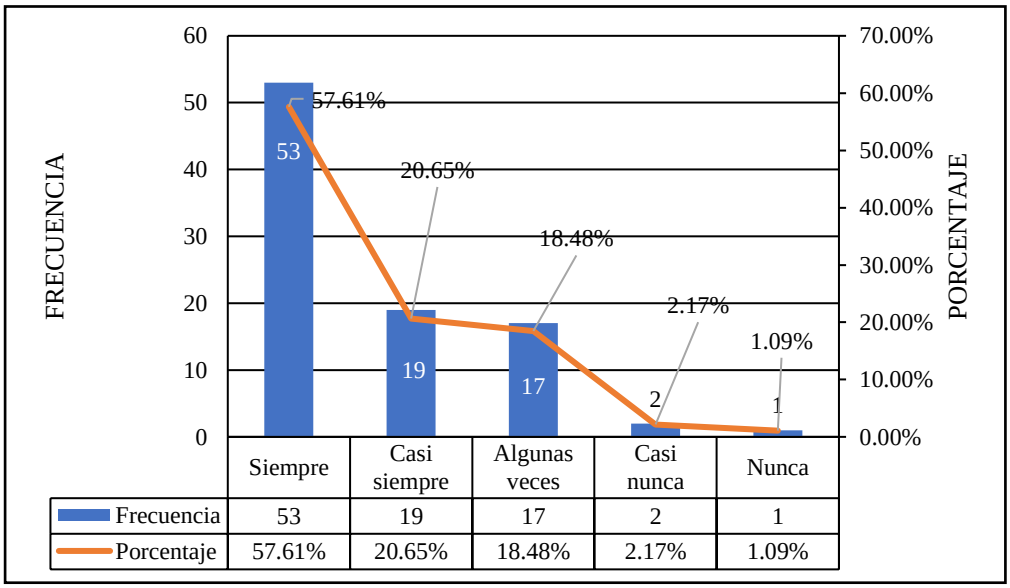
Interpretación: En la tabla 43 y figura 38 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Cuando hay problemas en casa trato de no meterme.*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 55.43%, siempre; el 19.57%, casi siempre; el 18.48%, algunas veces; el 3.26%, casi nunca; y el 3.26%, Nunca.

Tabla 44. *Busco solucionar algo que sucede inesperadamente.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	53	57.61%	57.61%
Casi siempre	19	20.65%	78.26%
Algunas veces	17	18.48%	96.74%
Casi nunca	2	2.17%	98.91%
Nunca	1	1.09%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 39. *Busco solucionar algo que sucede inesperadamente.*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

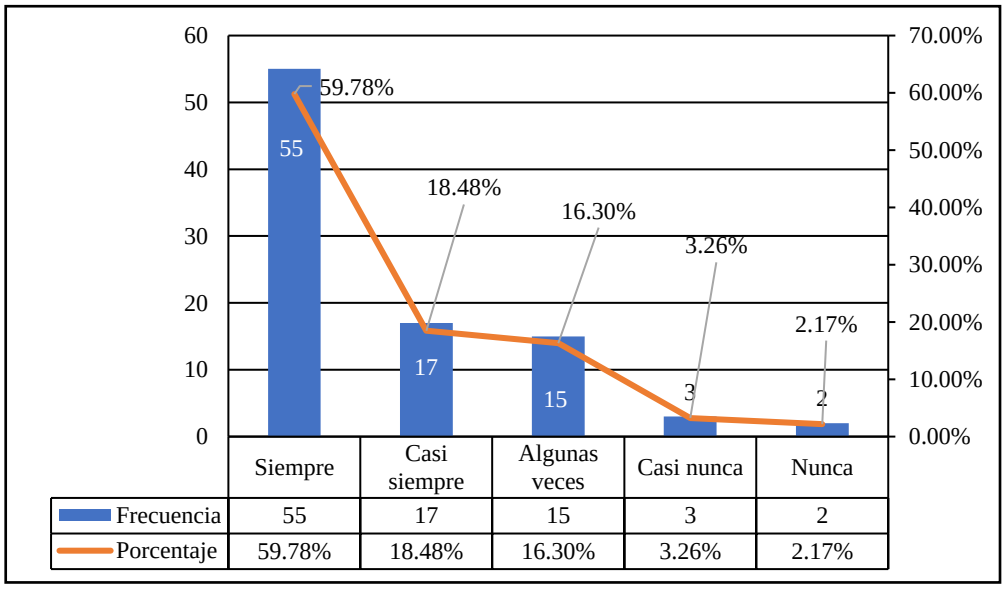
Interpretación: En la tabla 44 y figura 39 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Busco solucionar algo que sucede inesperadamente.*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 57.61%, siempre; el 20.65%, casi siempre; el 18.48%, algunas veces; el 2.17%, casi nunca; y el 1.09%, Nunca.

Tabla 45. *Trato de hacer cosas para reírme cuando me siento mal.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	55	59.78%	59.78%
Casi siempre	17	18.48%	78.26%
Algunas veces	15	16.30%	94.57%
Casi nunca	3	3.26%	97.83%
Nunca	2	2.17%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 40. *Trato de hacer cosas para reírme cuando me siento mal.*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

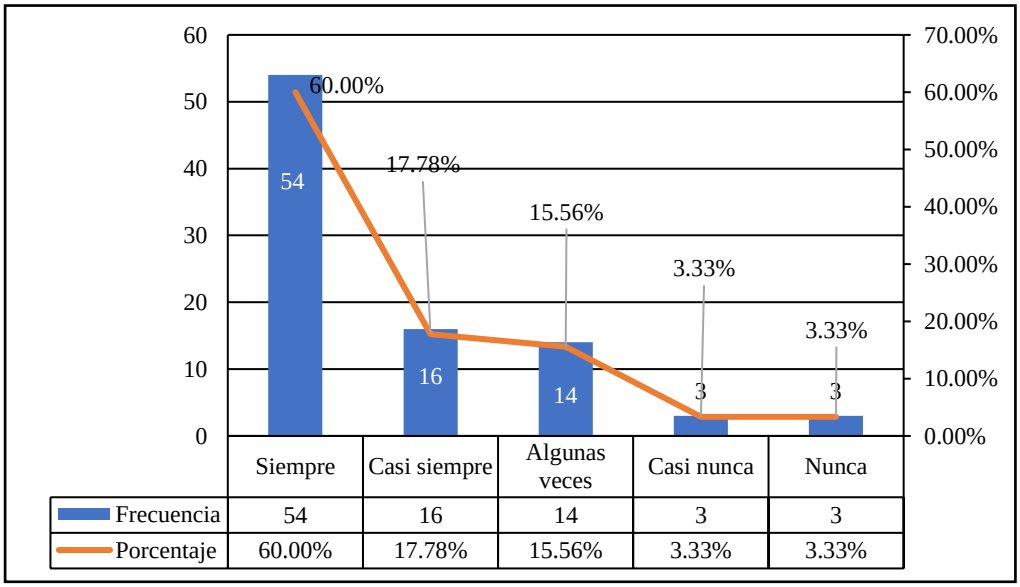
Interpretación: En la tabla 45 y figura 40 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Trato de hacer cosas para reírme cuando me siento mal*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 59.78%, siempre; el 18.48%, casi siempre; el 16.30%, algunas veces; el 3.26%, casi nunca; y el 2.17%, Nunca.

Tabla 46. *Cuando me sucede alguna cosa mala lo tomo divertidamente.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	54	60.00%	60.00%
Casi siempre	16	17.78%	77.78%
Algunas veces	14	15.56%	93.33%
Casi nunca	3	3.33%	96.67%
Nunca	3	3.33%	100.00%
Total	90	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 41. *Cuando me sucede alguna cosa mala lo tomo divertidamente.*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

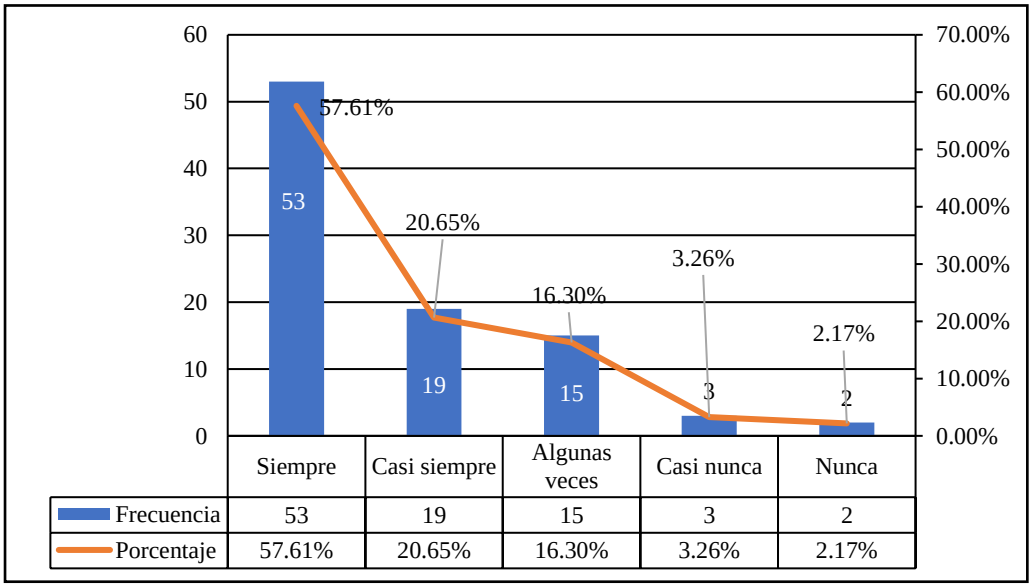
Interpretación: En la tabla 46 y figura 41 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Cuando me sucede alguna cosa mala lo tomo divertidamente.*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 60%, siempre; el 17.78%, casi siempre; el 15.56%, algunas veces; el 3.33%, casi nunca; y el 3.33%, Nunca.

Tabla 47. *Desarrollo actividades fuera de casa y de colegio*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	53	57.61%	57.61%
Casi siempre	19	20.65%	78.26%
Algunas veces	15	16.30%	94.57%
Casi nunca	3	3.26%	97.83%
Nunca	2	2.17%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 42. *Desarrollo actividades fuera de casa y de colegio*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

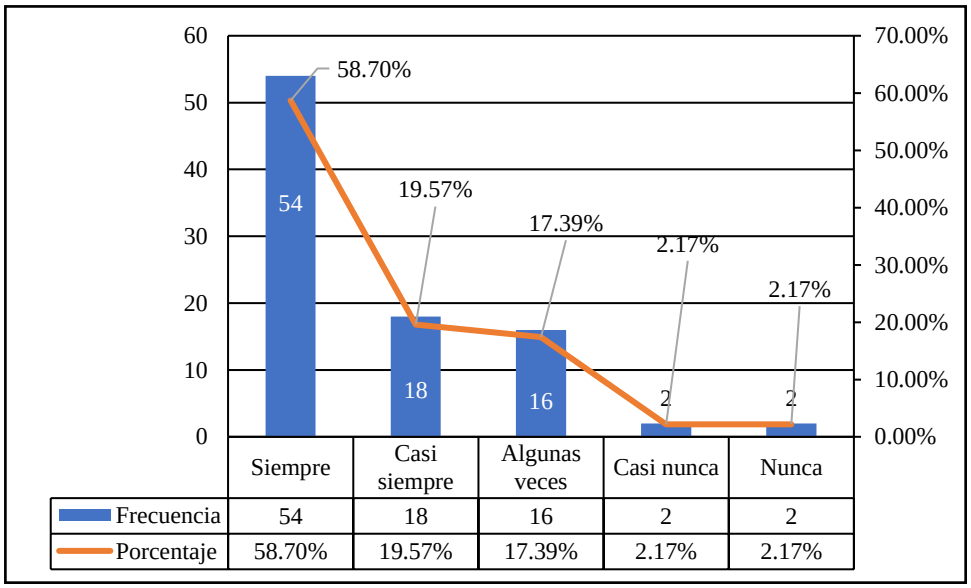
Interpretación: En la tabla 47 y figura 42 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Desarrollo actividades fuera de casa y de colegio*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 57.61%, siempre; el 20.65%, casi siempre; el 16.30%, algunas veces; el 3.26%, casi nunca; y el 2.17%, Nunca.

Tabla 48. *Quiero conocer las razones por las cuales se molestan mis padres.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	54	58.70%	58.70%
Casi siempre	18	19.57%	78.26%
Algunas veces	16	17.39%	95.65%
Casi nunca	2	2.17%	97.83%
Nunca	2	2.17%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 43. *Quiero conocer las razones por las cuales se molestan mis padres.*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

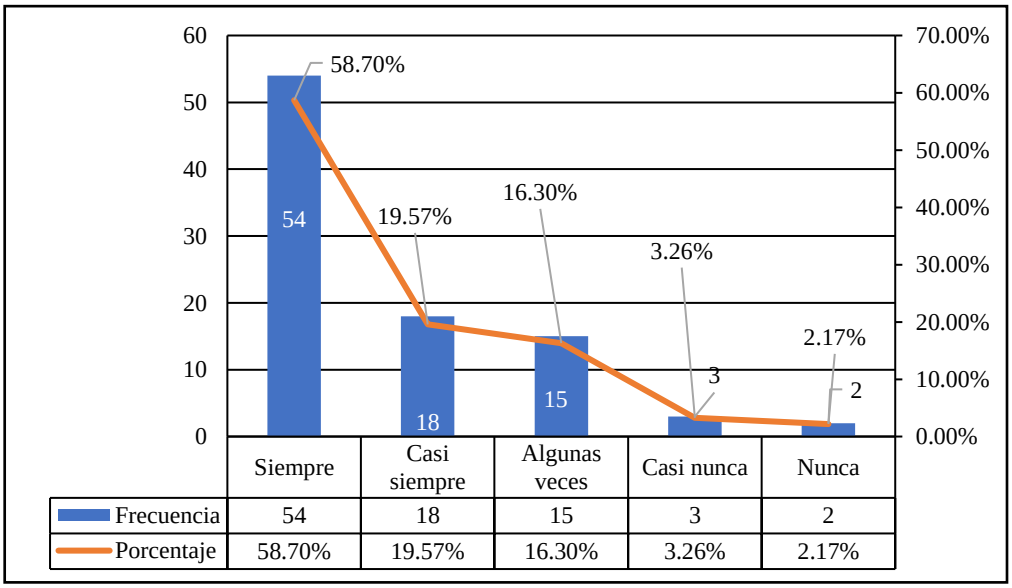
Interpretación: En la tabla 48 y figura 43 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Quiero conocer las razones por las cuales se molestan mis padres.*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 58.70%, siempre; el 19.57%, casi siempre; el 17.39%, algunas veces; el 2.17%, casi nunca; y el 2.17%, Nunca.

Tabla 49. *Cuando tengo muchas dificultades, me río y lo sé soportar*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	54	58.70%	58.70%
Casi siempre	18	19.57%	78.26%
Algunas veces	15	16.30%	94.57%
Casi nunca	3	3.26%	97.83%
Nunca	2	2.17%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 44. *Cuando tengo muchas dificultades, me río y lo sé soportar*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

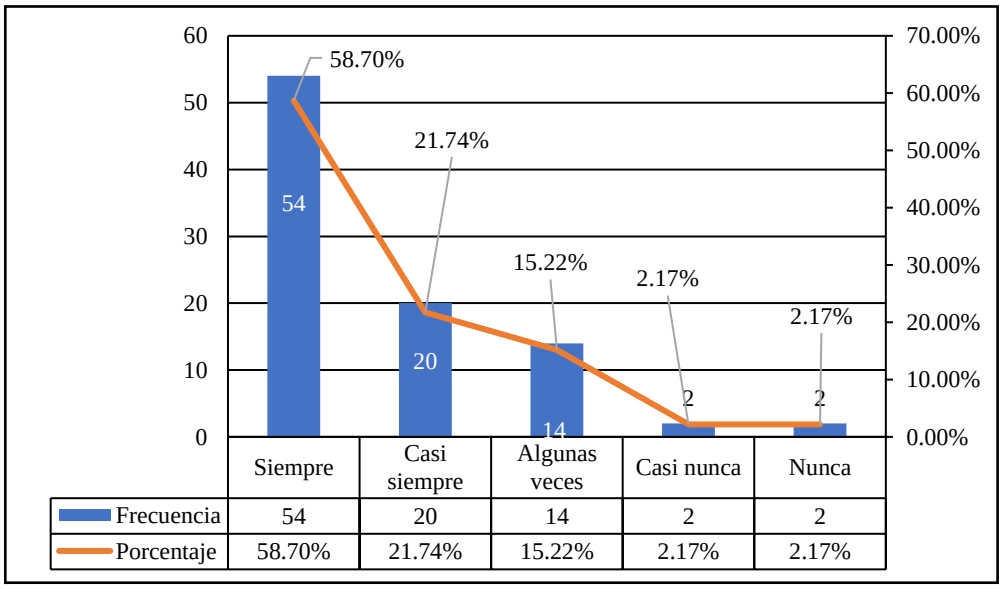
Interpretación: En la tabla 49 y figura 44 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Cuando tengo muchas dificultades, me río y lo sé soportar*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 58.70%, siempre; el 19.57%, casi siempre; el 16.30%, algunas veces; el 3.26%, casi nunca; y el 2.17%, Nunca.

Tabla 50. *Si mis padres molestan trato de permanecer tranquilo.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	54	58.70%	58.70%
Casi siempre	20	21.74%	80.43%
Algunas veces	14	15.22%	95.65%
Casi nunca	2	2.17%	97.83%
Nunca	2	2.17%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 45. *Si mis padres molestan trato de permanecer tranquilo.*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

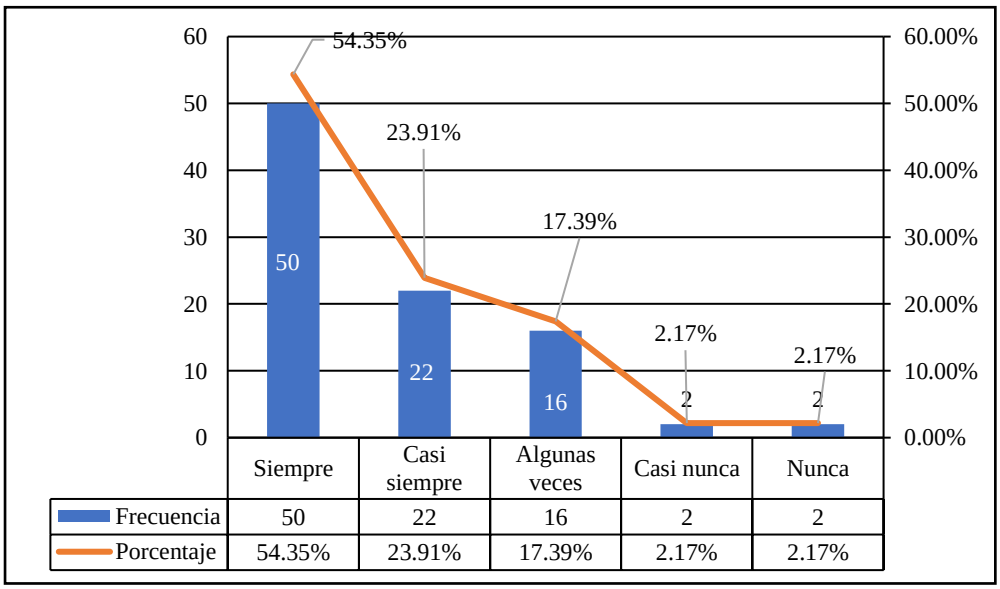
Interpretación: En la tabla 50 y figura 45 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Si mis padres molestan trato de permanecer tranquilo.*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 58.70%, siempre; el 21.74%, casi siempre; el 15.22%, algunas veces; el 2.17%, casi nunca; y el 2.17%, Nunca.

Tabla 51. *Realizo actividades que me ayudan a no pensar en los problemas que tengo.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	50	54.35%	54.35%
Casi siempre	22	23.91%	78.26%
Algunas veces	16	17.39%	95.65%
Casi nunca	2	2.17%	97.83%
Nunca	2	2.17%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 46. *Realizo actividades que me ayudan a no pensar en los problemas que tengo.*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

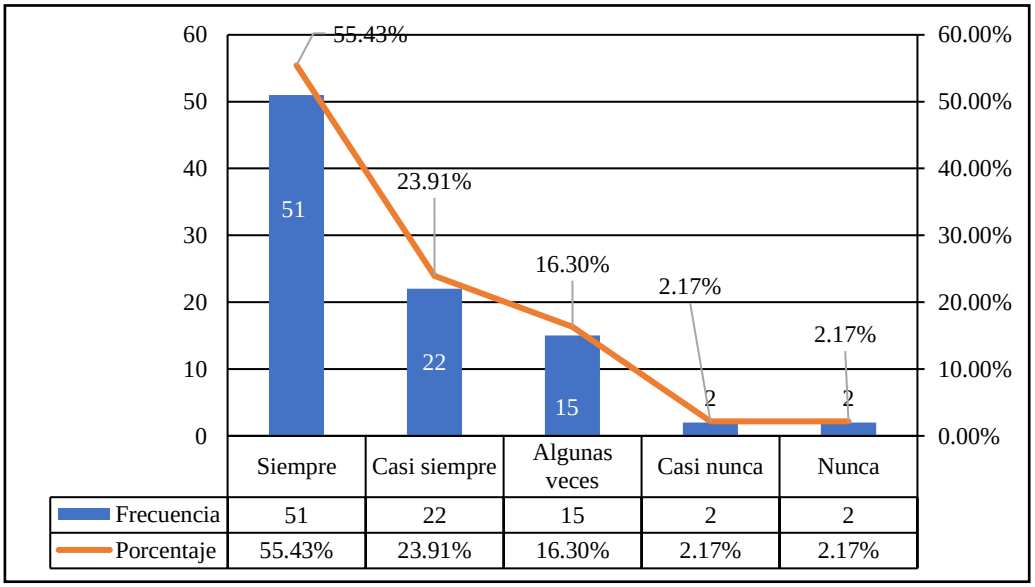
Interpretación: En la tabla 51 y figura 46 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Realizo actividades que me ayudan a no pensar en los problemas que tengo.*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 54.35%, siempre; el 23.91%, casi siempre; el 17.39%, algunas veces; el 2.17%, casi nunca; y el 2.17%, Nunca.

Tabla 52. *Deseo poder independizarme de mi casa lo más pronto posible.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	51	55.43%	55.43%
Casi siempre	22	23.91%	79.35%
Algunas veces	15	16.30%	95.65%
Casi nunca	2	2.17%	97.83%
Nunca	2	2.17%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 47. *Deseo poder independizarme de mi casa lo más pronto posible.*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

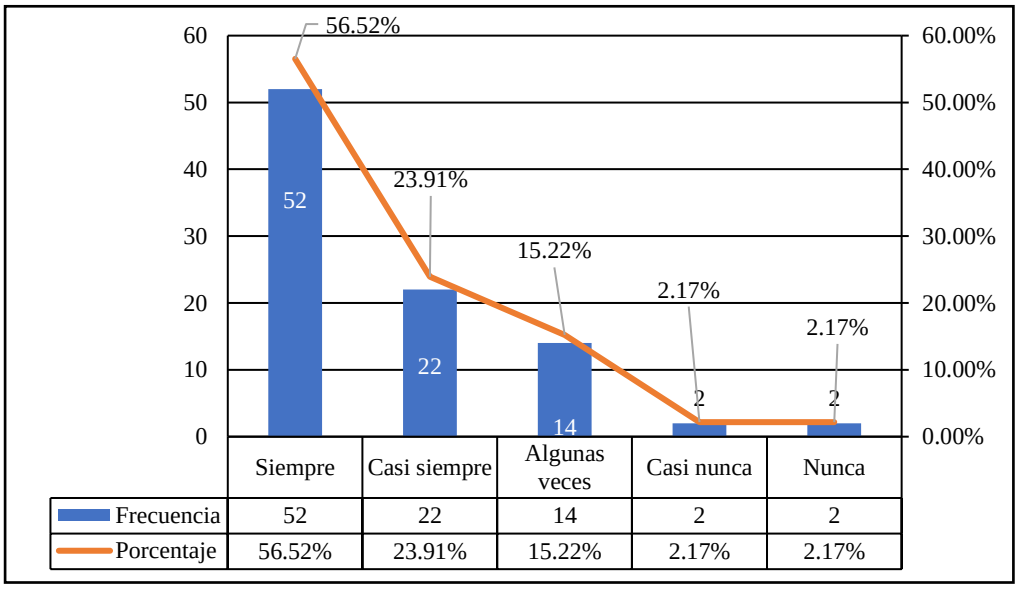
Interpretación: En la tabla 52 y figura 47 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Deseo poder independizarme de mi casa lo más pronto posible.*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 55.43%, siempre; el 23.91%, casi siempre; el 16.30%, algunas veces; el 2.17%, casi nunca; y el 2.17%, Nunca.

Tabla 53. *Ante un problema invento cosas que me ayuden a solucionarlo*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	52	56.52%	56.52%
Casi siempre	22	23.91%	80.43%
Algunas veces	14	15.22%	95.65%
Casi nunca	2	2.17%	97.83%
Nunca	2	2.17%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 48. *Ante un problema invento cosas que me ayuden a solucionarlo*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

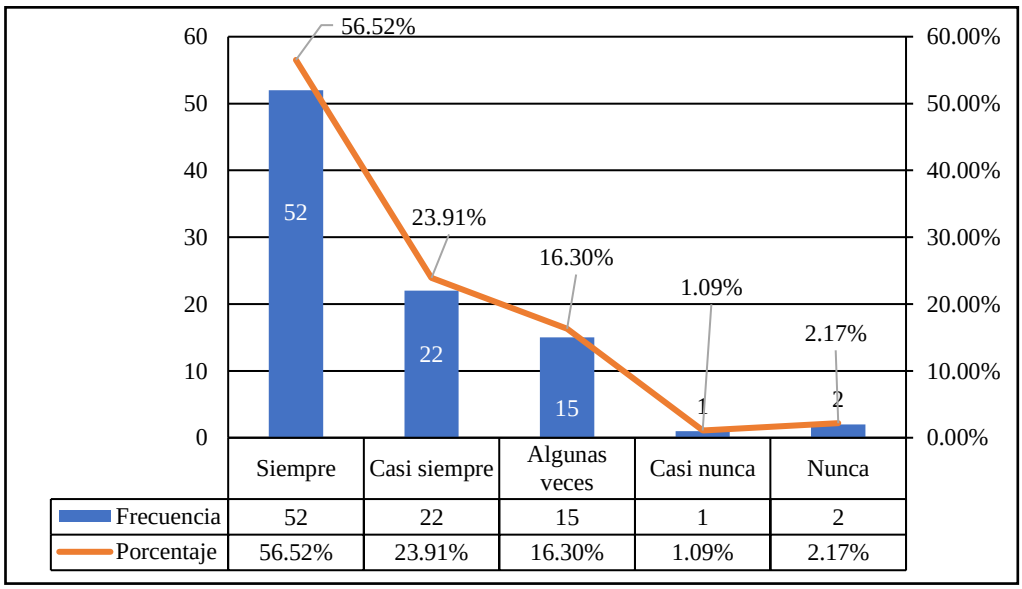
Interpretación: En la tabla 53 y figura 48 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Ante un problema invento cosas que me ayuden a solucionarlo*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 56.52%, siempre; el 23.91%, casi siempre; el 15.22%, algunas veces; el 2.17%, casi nunca; y el 2.17%, Nunca.

Tabla 54. *Trato de saber cómo actúan mis padres ante algunas situaciones.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	52	56.52%	56.52%
Casi siempre	22	23.91%	80.43%
Algunas veces	15	16.30%	96.74%
Casi nunca	1	1.09%	97.83%
Nunca	2	2.17%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 49. *Trato de saber cómo actúan mis padres ante algunas situaciones.*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

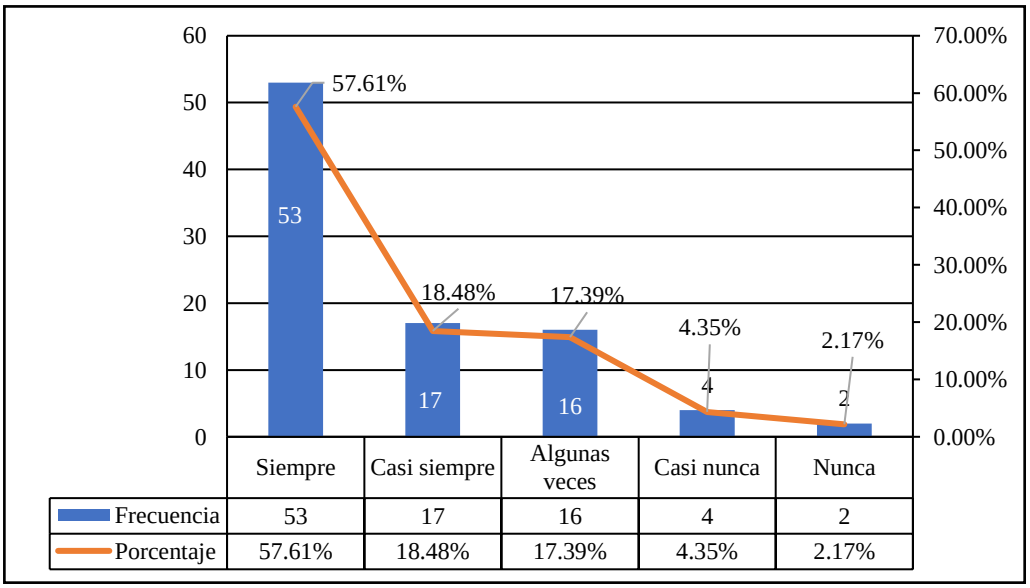
Interpretación: En la tabla 54 y figura 49 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Trato de saber cómo actúan mis padres ante algunas situaciones.*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 56.52%, siempre; el 23.91%, casi siempre; el 16.30%, algunas veces; el 1.09%, casi nunca; y el 2.17%, Nunca.

Tabla 55. *Termino haciendo lo que quiero, aunque mis padres se opongan.*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Siempre	53	57.61%	57.61%
Casi siempre	17	18.48%	76.09%
Algunas veces	16	17.39%	93.48%
Casi nunca	4	4.35%	97.83%
Nunca	2	2.17%	100.00%
Total	92	100.00%	

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Figura 50. *Termino haciendo lo que quiero, aunque mis padres se opongan.*



Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

Interpretación: En la tabla 55 y figura 50 según la respuesta al cuestionario ante la pregunta *"*Termino haciendo lo que quiero, aunque mis padres se opongan.*"*, el personal encuestado afirmó lo siguiente: el 57.61%, siempre; el 18.41%, casi siempre; el 17.39%, algunas veces; el 4.35%, casi nunca; y el 2.17%, Nunca.

4.3. Prueba de Hipótesis.

Para identificar el estadístico adecuado a utilizar, se empleó el test de normalidad, el cual se presenta a continuación.

Tabla 56. *Prueba de normalidad*

	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Inteligencia emocional	2.423	92	0.002	2.556	92	0.004
Resiliencia	2.983	92	0.007	2.625	92	0.006

Nota. Elaboración propia mediante el Software IBM SPSS

En la tabla 56 se observan los resultados de las pruebas de normalidad aplicadas a las variables inteligencia emocional y resiliencia. Considerando que el tamaño muestral del estudio es mayor a 50 estudiantes (n = 92), se tomó como referencia principal la prueba de Kolmogorov–Smirnov, tal como lo recomienda la literatura estadística para muestras grandes.

Los valores de significancia obtenidos para ambas variables son menores al nivel crítico de 0.05, lo que indica que los datos no siguen una distribución normal. En consecuencia, se optó por la aplicación de pruebas estadísticas no paramétricas para el análisis inferencial.

En coherencia con esta decisión metodológica, para la contrastación de hipótesis se utilizó el coeficiente de correlación Rho de Spearman, el cual resulta adecuado cuando las variables no cumplen el supuesto de normalidad.

Hipótesis general

H_a: El grado de relación existente entre la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja ,2023; es alto y significativo.

H_0: No existente relación entre la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja ,2023.

Tabla 57. *Correlación entre las variables de estudio*

		I.E.	R
I.E.	**Coeficiente**	1,000	,828**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	92	92
R	**Coeficiente**	,828**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	92	92

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). I.E: variable inteligencia emocional; R: variable resiliencia.

Nota: *Elaboración propia mediante el IBM SPSS 26*

Interpretación: En la tabla 57 se evidencia que el coeficiente de correlación Rho de Spearman entre la inteligencia emocional y la resiliencia es $\rho = 0.828$, con un nivel de significancia $p = 0.000$, inferior al valor crítico de 0.05. Este resultado indica la existencia de una correlación positiva, alta y estadísticamente significativa entre ambas variables.

En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, concluyéndose que un mayor desarrollo de la inteligencia emocional se asocia con mayores niveles de resiliencia en los estudiantes evaluados.

Prueba de hipótesis específica 1

H_1: La relación entre la dimensión, percepción y comprensión de las emociones, de la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja ,2023; es significativa.

H_0: La relación entre la dimensión, percepción y comprensión de las emociones, de la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja ,2023; no es significativa.

Tabla 58. *Correlación entre la dimensión percepción y comprensión de las emociones y la variable resiliencia*

		P.C.	R
P.C.	**Coeficiente**	1,000	,821**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	92	92
R	**Coeficiente**	,821**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	92	92

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). **P.C.**: dimensión percepción y comprensión de las emociones; R: variable resiliencia.

Nota: *Elaboración propia mediante el IBM SPSS 26*

Interpretación: En la tabla 58 se muestra la correlación de Spearman entre la dimensión, *percepción y comprensión de las emociones*, de la inteligencia emocional y la variable *resiliencia*, en donde se puede evidenciar un coeficiente de correlación de 0.821 con un valor de significancia menor al p valor de 0.05. Los resultados muestran una correlación positiva alta y estadísticamente significativa entre la dimensión percepción y comprensión de las emociones y la resiliencia. Se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, evidenciando que una mayor capacidad para identificar y comprender las emociones favorece el desarrollo de la resiliencia en los estudiantes.

Prueba de hipótesis específica 2

H_2: La relación entre la dimensión, regulación emocional, y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja ,2023; es significativa.

H_0: La relación entre la dimensión, regulación emocional, y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja ,2023; no es significativa.

Tabla 59. *Correlación entre la dimensión regulación emocional y la variable resiliencia*

		R.E.	R
R.E.	**Coeficiente**	1,000	,833**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	92	92
R	**Coeficiente**	,833**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	92	92

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). **R.E.**: dimensión regulación emocional; R: variable resiliencia.

Nota: *Elaboración propia mediante el IBM SPSS 26*

Interpretación: En la tabla 59 se muestra la correlación de Spearman entre la dimensión, *regulación emocional*, de la inteligencia emocional y la variable *resiliencia*, en donde se puede evidenciar un coeficiente de correlación de 0.833 con un valor de significancia menor al p valor de 0.05. El coeficiente obtenido evidencia una relación positiva alta y significativa, lo que permite concluir que la capacidad de regular adecuadamente las emociones se asocian directamente con mayores niveles de resiliencia. Se acepta la hipótesis alterna.

Prueba de hipótesis específica 3

H_3: La relación entre la dimensión, uso adaptativo de las emociones, de la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja ,2023; es significativa.

H_0: La relación entre la dimensión, uso adaptativo de las emociones, de la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja ,2023; no es significativa.

Tabla 60. *Correlación entre la dimensión uso adaptativo de las emociones y la variable resiliencia*

		U.A.	R
U.A.	**Coeficiente**	1,000	,845**
	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	92	92
R	**Coeficiente**	,845**	1,000
	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	92	92

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). **U.A..**: dimensión uso adaptativo de las emociones; R: variable resiliencia.

Nota: *Elaboración propia mediante el IBM SPSS 26*

Interpretación: En la tabla 60 se muestra la correlación de Spearman entre la dimensión, *uso adaptativo de las emociones*, de la inteligencia emocional y la variable *resiliencia*, en donde se puede evidenciar un coeficiente de correlación de 0.845 con un valor de significancia menor al p valor de 0.05. Se observa una correlación positiva muy alta y estadísticamente significativa, siendo esta la dimensión con mayor fuerza de asociación con la resiliencia. En consecuencia, se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna, infiriéndose que el uso adaptativo de las emociones constituye un factor clave para el fortalecimiento de la resiliencia en los estudiantes

4.4. Discusión de resultados.

La investigación tuvo como objetivo principal, Determinar el grado de relación existente entre la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja ,2023. En esta línea, el presente estudio mediante el coeficiente de correlación de Spearman (rho= 0.828; $p<0.05$) evidenció que existe una correlación positiva y alta entre las variables de estudio. Estos resultados concuerdan con Sánchez y Yarlequé (2019), en cuyo estudio desarrollaron una investigación que tuvo como objetivo

establecer la relación entre la inteligencia emocional y la resiliencia autoestima y el rendimiento académico, utilizando el coeficiente de Rho de Spearman (rho = 0.822; p < 0.05) demostraron que existe relación significativa y positiva entre las variables de estudio. Es decir que, a medida que se incrementan las puntuaciones de inteligencia emocional, también aumentan las puntuaciones de resiliencia y viceversa.

Con respecto al objetivo específico 1, establecer la relación entre la dimensión, percepción y comprensión de las emociones, de la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja ,2023. El presente estudio, mediante el coeficiente de correlación de Spearman (rho= 0.821; p<0.05), evidenció que existe una relación significativa entre la dimensión, percepción y comprensión de las emociones, de la inteligencia emocional y la variable resiliencia. Este resultado es similar al hallado por Rojas (2020) quien, en su estudio mediante el rho de Spearman (rho=0.780 ; p<0.05) demostraron que existe una relación positiva entre la inteligencia emocional y las habilidades sociales. Es decir que, mientras mayor desarrollado esté la inteligencia emocional, mayor desarrollo presentará en sus habilidades sociales.

Con respecto al objetivo específico 2, establecer la relación entre la dimensión, regulación emocional, y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja ,2023. El presente estudio, mediante el coeficiente de correlación de Spearman (rho= 0.833; p<0.05), evidenció que existe una relación significativa entre la dimensión, *regulación emocional*, de la inteligencia emocional y la variable *resiliencia*. Este resultado es similar al hallado por Quispe y Huamán (2021) quienes, en su estudio mediante el rho de Spearman (rho=0.468; p<0.05) demostraron que existe una relación positiva entre la

empatía y la resiliencia. Es decir que, mientras mayor empatía se presente, mayor capacidad de resiliencia se desarrollará.

Con respecto al objetivo específico 3, establecer relación entre la dimensión, uso adaptativo de las emociones, de la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja ,2023. El presente estudio, mediante el coeficiente de correlación de Spearman (rho= 0.845; $p<0.05$), evidenció que existe una relación significativa entre la dimensión, *uso adaptativo de las emociones*, de la inteligencia emocional y la variable *resiliencia*. Este resultado es similar al hallado Ríos y Gutiérrez (2020) quienes, en su estudio mediante el rho de Spearman (rho=0.387; $p<0.05$) demostraron que existe una relación positiva entre la autorregulación y la resiliencia. Es decir que, mientras mayor capacidad de autorregulación se presente, mayora será la capacidad de resiliencia.

CONCLUSIONES

Respecto al objetivo general, mediante el coeficiente de correlación de Spearman (rho=0.828; p<0.05), se evidenció que existe una correlación positiva alta entre la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja ,2023. De esta manera se puede inferir que, mientras mejor desarrollado esté la inteligencia emocional, mayor será la resiliencia en los estudiantes evaluados.

Respecto al objetivo específico 1, mediante el coeficiente de correlación de Spearman (rho=0.821; p<0.05), se evidenció que existe una correlación positiva alta entre la dimensión, *percepción y comprensión de las emociones*, de la inteligencia emocional y la variable *resiliencia* en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja ,2023. De esta manera se puede inferir que, mientras más desarrollado esté la percepción y comprensión de las emociones, mayor será la capacidad de resiliencia en los estudiantes evaluados.

Respecto al objetivo específico 2, mediante el coeficiente de correlación de Spearman (rho=0.833; p<0.05), se determinó que existe una correlación positiva alta entre la dimensión, *regulación emocional*, de la inteligencia emocional y la variable *resiliencia* en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja ,2023. De esta manera se puede inferir que, mientras más desarrollado esté la regulación emocional, mayor será la capacidad resiliencia en los estudiantes evaluados.

Respecto al objetivo específico 3, mediante el coeficiente de correlación de Spearman (rho=0.845; p<0.05), se determinó que existe una correlación positiva alta entre la dimensión, *uso adaptativo de las emociones*, de la inteligencia emocional y la variable *resiliencia* en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge

Córdova de Jauja ,2023. De esta manera se puede inferir que, mientras más desarrollado esté el uso adaptativo de las emociones, mayor será la resiliencia en los estudiantes evaluados.

RECOMENDACIONES

Se recomienda que el Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja incorpore de manera sistemática el desarrollo de la inteligencia emocional y la resiliencia dentro de sus políticas formativas, fortaleciendo los programas de tutoría y acompañamiento socioemocional para los estudiantes de Educación Inicial.

Se sugiere integrar contenidos y estrategias orientadas al desarrollo socioemocional en las asignaturas de la especialidad, promoviendo metodologías activas que favorezcan la autorregulación emocional, la empatía y la capacidad de adaptación ante situaciones académicas complejas.

Se recomienda capacitar de forma continua a los docentes formadores en educación socioemocional, a fin de que puedan modelar y promover prácticas pedagógicas que fortalezcan la inteligencia emocional y la resiliencia en los estudiantes.

Se sugiere que los estudiantes participen activamente en actividades formativas orientadas al autoconocimiento, manejo emocional y afrontamiento del estrés, reconociendo estas competencias como fundamentales para su desempeño académico y futuro ejercicio profesional.

Se recomienda desarrollar futuras investigaciones que amplíen el análisis de estas variables en otros contextos educativos y mediante diseños longitudinales, con el propósito de fortalecer la evidencia científica en la formación docente inicial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almanasef, M., Almaghaslah, D., Kandasamy, G., & Vasudevan, R. (2024). Propiedades psicométricas de la Escala de Resiliencia de Connor–Davidson (CD-RISC-25) en estudiantes universitarios. *BMC Psychology*, *12*(1), 1–10. https://doi.org/10.1186/s40359-024-01821-9

Arias, F. (2021). *El proyecto de investigación*. Episteme.

Bandura, A. (2018). Hacia una psicología de la agencia humana. *Perspectives on Psychological Science, 13*(2), 130–136. https://doi.org/10.1177/1745691617699280

Barahona, C. F., & Chávez, E. W. (2024). *La resiliencia e inteligencia emocional en estudiantes de la Unidad Educativa Manabí del Ecuador*. Revista ESPACIOS. https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n02p01

Bar-On, R. (2006). El modelo de inteligencia emocional-social (IES) de Bar-On. *Psicothema, 18*(Suplemento), 13–25.

Bisquerra, R., & Pérez-González, J. C. (2021). *Educación emocional: Conceptos, fundamentos y aplicaciones*. Síntesis.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2014). *Optimismo disposicional*. Oxford University Press.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Métodos de investigación en educación*. Routledge.

Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, *18*(2), 76–82. https://doi.org/10.1002/da.10113

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2022). *Diseño de investigación: Enfoques cualitativo, cuantitativo y de métodos mixtos*. SAGE.

Domínguez-García, E., & Fernández-Berrocal, P. (2023). La inteligencia emocional en la educación: Tendencias y direcciones futuras. *Educational Psychology Review*, *35*(2), 1–18. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09728-4

Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., & Kelly, D. R. (2019). Grit: Perseverancia y pasión para alcanzar metas a largo plazo. *Journal of Personality and Social Psychology, 92*(6), 1087–1101.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2017). Inteligencia emocional y educación: Avances y retos. *Revista de Investigación Educativa, 35*(1), 15–32.

Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2021). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.

Extremera, N., Mérida-López, S., & Sánchez-Álvarez, N. (2019). El papel de la inteligencia emocional y la resiliencia en la salud mental. *Frontiers in Psychology*, *10*, 1–9. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01062

Field, A. (2020). *Descubriendo la estadística utilizando IBM SPSS Statistics*. SAGE.

Flores, M. (2023). *Inteligencia emocional, resiliencia y afrontamiento del estrés en estudiantes de educación superior pedagógica* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Los Andes]. Repositorio Institucional UPLA.

Gardner, H. (2021). *Una síntesis de las inteligencias múltiples de Howard Gardner*. Harvard University Press.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2017). *Liderazgo primordial: Liberando el poder de la inteligencia emocional*. Harvard Business Review Press.

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry, 26*(1), 1–26. https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781

Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal, 39*(1), 22–44. https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2018). *Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes*. SAGE.

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.

Huamán, J. R. (2021). *Inteligencia emocional y resiliencia en estudiantes de Educación Inicial de un instituto pedagógico público de Jauja* [Tesis de licenciatura, Escuela de Educación Superior Pedagógica Pública "Pedro Monge Córdova"]. Repositorio Institucional.

Kornhaber, M. L., Fierros, E. G., & Veenema, S. (2023). Las inteligencias múltiples en la encrucijada de la psicología y la educación. *Journal of Intelligence, 11*(3), 1–15. https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054

Kyriazopoulou, M. (2024). Emotional intelligence profiles of pre-service teachers at the start of initial teacher education. *Cogent Social Sciences, 10*(1), 1–15. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2429881

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Estrés, valoración y afrontamiento*. Springer.

Masten, A. S. (2018). Resilience theory and research on children and families. *Journal of Family Theory & Review, 10*(1), 12–31. https://doi.org/10.1111/jftr.12255

Masten, A. S., & Barnes, A. J. (2018). Resilience in children: Developmental perspectives. *Children, 5*(7), 98. https://doi.org/10.3390/children5070098

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review, 8*(4), 290–300. https://doi.org/10.1177/1754073916639667

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2018). Emotional intelligence: New ability or eclectic traits? *American Psychologist, 73*(2), 101–117. https://doi.org/10.1037/amp0000133

Merchán-Clavellino, A., & Guil, R. (2022). Inteligencia emocional y contexto sociocultural en estudiantes universitarios latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Psicología, 54*(1), 1–10.

Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2019). Directrices para la traducción y adaptación de los tests. *Psicothema, 31*(3), 251–257.

Otzen, T., & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo en investigación. *International Journal of Morphology, 35*(1), 227–232.

Pallant, J. (2020). *Manual de supervivencia de SPSS*. McGraw-Hill.

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *Manual internacional de las emociones en la educación*. Routledge.

Petrides, K. V., Mikolajczak, M., Mavroveli, S., & Sánchez-Ruiz, M. J. (2016). Advances in trait emotional intelligence research. *Emotion Review, 8*(4), 335–341. https://doi.org/10.1177/1754073916650493

Poma, R. E., & Salazar, M. L. (2022). *Inteligencia emocional y resiliencia académica en estudiantes de educación inicial* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio Institucional UNCP.

Quispe, L. A. (2019). *Inteligencia emocional y afrontamiento resiliente en estudiantes de institutos pedagógicos de la región Junín* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio Institucional UNCP.

Quispe, R., & Huamán, L. (2021). *Inteligencia emocional y resiliencia en estudiantes universitarios de una universidad pública peruana* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio Institucional UNCP.

Quispe Torres, E. M., Bautista Garriazo, S. G., *et al.* (2024). *Inteligencia emocional y resiliencia de los estudiantes del cuarto ciclo de Educación Primaria de la Universidad Nacional de Educación 2023*. Qantu Yachay, 4(1), 78–121.

Ríos, A. M., & Gutiérrez, P. S. (2021). *Resiliencia e inteligencia emocional en estudiantes de educación inicial* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión]. Repositorio Institucional UNDAC.

Rojas, E. (2020). *Resiliencia y habilidades socioemocionales en estudiantes de institutos pedagógicos públicos* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. Repositorio Institucional UNE.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from the self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology, 61*, 101860. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860

Sánchez, H., & Yarlequé, L. (2019). Inteligencia emocional y resiliencia académica en estudiantes de carreras pedagógicas. *Revista Peruana de Psicología Educativa, 5*(2), 45–58.

Seligman, M. E. P. (2011). *Florecer: Una nueva comprensión visionaria de la felicidad y el bienestar*. Free Press.

Skinner, E. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2022). Coping and resilience in development. *Annual Review of Psychology, 73*, 1–27.

Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education, 2*, 53–55.

Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., Álvarez, J. F., Cangas, A. J., & López-Liria, R. (2020). Inteligencia emocional, resiliencia y estrés académico en estudiantes universitarios. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17*(6), 2071. https://doi.org/10.3390/ijerph17062071

Ungar, M. (2019). *Resiliencia multisistémica: Adaptación y transformación en contextos de cambio*. Oxford University Press.

Valdivia, C. D. (2022). Inteligencia emocional en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Psicología Educativa*, *10*(2), 45–56.

Vargas, S. Y. (2023). *Inteligencia emocional, resiliencia y adaptación académica en estudiantes de educación superior pedagógica de la provincia de Jauja* [Tesis de licenciatura, Universidad Peruana Los Andes]. Repositorio Institucional UPLA.

ANEXOS

ANEXO 01

Instrumento de Evaluación:

Tipo de instrumento: Test de inteligencia emocional

Población objetivo: estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja

Variable 1: Inteligencia Emocional

Instrucciones:

Por favor, indique su grado de acuerdo con cada afirmación, marcando un valor del 1 al 5 según la siguiente escala:

Valor	Criterio
5	Siempre
4	Casi siempre
3	Alunas veces
2	Casi nunca
1	Nunca

N°	ítems	1	2	3	4	5
1	Soy muy bueno (a) para comprender como la gente se siente					
2	Me importa lo que les sucede a las personas					
3	Sé cómo se sienten las personas					
4	Soy capaz de respetar a los demás					
5	Es fácil decirle a la gente como me siento					
6	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos					
7	Pienso bien de todas las personas					
8	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos					
9	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles					
10	Me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo					
11	Puedo proporcionar buenas respuestas a preguntas difíciles					
12	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil cuando yo quiero					
13	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto(a)					
14	Me molesto demasiado de cualquier cosa					

15	Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo					
16	Cuando me molesto actúo sin pensar					
17	Me gusta divertirme					
18	Soy feliz					
19	Me gustan todas las personas que conozco					
20	Me siento seguro (a) de mí mismo(a)					
21	Pienso que las cosas que hago salen bien					
22	Espero lo mejor					
23	Me agrada sonreír					
24	Sé que las cosas saldrán bien					
25	Sé cómo divertirme					
26	Me siento bien conmigo mismo (a)					
27	Me siento feliz con la clase de persona que soy					
28	Me gusta mi cuerpo					

ANEXO 02

Instrumento de Evaluación:

Tipo de instrumento: Escala de resiliencia para Estudiantes ERA (2000)

Población objetivo: estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja

Variable 2: Resiliencia

Instrucciones:

Por favor, indique su grado de acuerdo con cada afirmación, marcando un valor del 1 al 5 según la siguiente escala:

Valor	Criterio
5	Siempre
4	Casi siempre
3	Alunas veces
2	Casi nunca
1	Nunca

N°	ítems	1	2	3	4	5
1.	Quiero encontrar un lugar que me ayude a superar mis problemas.					
2.	Brindo mi ayuda y apoyo junto con otros a quienes lo necesitan.					
3.	Cuento con la ayuda de personas importantes para mí.					
4	Cuando no conozco algo, aclaro mis dudas preguntando.					
5	Después de realizar una actividad artística, me siento mejor que antes.					
6	Creo que la vida debe estar guiada de principios y valores.					
7	Trato de entender a mi manera lo que sucede en casa.					
8	Creo que todos los problemas se pueden solucionar.					
9	Me doy cuenta de lo que sucede a mi alrededor					
10	Cuando hay problemas en casa trato de no meterme.					
11	Busco solucionar algo que sucede inesperadamente.					

12	Trato de hacer cosas para reírme cuando me siento mal.					
13	Cuando me sucede alguna cosa mala lo tomo divertidamente.					
14	Desarrollo actividades fuera de casa y de colegio.					
15	Quiero conocer las razones por las cuales se molestan mis padres.					
16	Cuando tengo muchas dificultades, me río y lo sé soportar					
17	Si mis padres molestan trato de permanecer tranquilo.					
18	Realizo actividades que me ayudan a no pensar en los problemas que tengo.					
19	Deseo poder independizarme de mi casa lo más pronto posible.					
20	Ante un problema invento cosas que me ayuden a solucionarlo					
21	Trato de saber cómo actúan mis padres ante algunas situaciones.					
22	Termino haciendo lo que quiero, aunque mis padres se opongan.					

ANEXO 3

MATRIZ DE CONSISTENCIA

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN
ESCUELA DE POSGRADO

FICHA DE VALIDACIÓN Y/O CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

V. DATOS INFORMATIVOS:

Apellidos y nombres del Informante	Grado Académico	Cargo o Institución donde labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autores del Instrumento
Huamanaza Espinoza O'Bonés	Doctor	UNCP FS-EPG	TEST DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	Bach. Eli Edith ONOFRE CARHUAS

Título de la tesis: Inteligencia emocional y resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de

VI. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21 - 40%	Buena 41 - 60%	Muy Buena 61 - 80%	Excelente 81 - 100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					✓
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					✓
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.					✓
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.					✓
5. SUFICIENCIA	Comprende a los aspectos de cantidad y calidad.					✓
6.INTENCIONALIDAD	Está adecuado para valorar aspectos del sistema de evaluación y el desarrollo de capacidades cognitivas.					✓
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos de la tecnología educativa.					✓
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					✓
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.					✓
0. OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno y más adecuado					✓

VII. OPINIÓN DE APLICACIÓN:
Instrumento adecuado para ser aplicado en la investigación por los puntajes alcanzados al ser evaluado en estricta relación con las variables y sus respectivas dimensiones.

VIII. PROMEDIO DE VALIDACIÓN:

22 Abril 2025	19838175		978550343
Lugar y Fecha	N° DNI	Firma del experto	N° Celular

ANEXO 5

MATRIZ DE CONSISTENCIA

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN
ESCUELA DE POSGRADO

FICHA DE VALIDACIÓN Y/O CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

V. DATOS INFORMATIVOS:

Apellidos y nombres del Informante	Grado Académico	Cargo o Institución donde labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autores del Instrumento
Peralta Villones Arturo	Doctor	IESP. Pedro Monge	TEST DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	Bach. Eli Edith ONOFRE CARHUAS

Título de la tesis: Inteligencia emocional y resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de

VI. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21 - 40%	Buena 41 - 60%	Muy Buena 61 - 80%	Excelente 81 - 100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					✓
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					✓
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.					✓
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.					✓
5. SUFICIENCIA	Comprende a los aspectos de cantidad y calidad.					✓
6.INTENCIONALIDAD	Está adecuado para valorar aspectos del sistema de evaluación y el desarrollo de capacidades cognitivas.					✓
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos de la tecnología educativa.					✓
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					✓
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.					✓
0. OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno y más adecuado					✓

VII. OPINIÓN DE APLICACIÓN:
Instrumento adecuado para ser aplicado en la investigación por los puntajes alcanzados al ser evaluado en estricta relación con las variables y sus respectivas dimensiones.

VIII. PROMEDIO DE VALIDACIÓN:

Lugar y Fecha	Nº DNI	Firma del experto	Nº Celular
12/04/2023	20162432		964223240

ANEXO 6

MATRIZ DE CONSISTENCIA

UNIVERSIDAD NACIONAL DANIEL ALCIDES CARRIÓN
ESCUELA DE POSGRADO

FICHA DE VALIDACIÓN Y/O CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

V. DATOS INFORMATIVOS:

Apellidos y nombres del Informante	Grado Académico	Cargo o Institución donde labora	Nombre del Instrumento de Evaluación	Autores del Instrumento
Castillo Munaya Bertha	Doctora	Directora I.E. San Roque	TEST DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	Bach. Eli Edith ONOFRE CARHUAS

Título de la tesis: Inteligencia emocional y resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de

VI. ASPECTOS DE VALIDACIÓN:

INDICADORES	CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21 - 40%	Buena 41 - 60%	Muy Buena 61 - 80%	Excelente 81 - 100%
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.					✓
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.					✓
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y tecnología.					✓
4. ORGANIZACIÓN	Existe una organización lógica.					✓
5. SUFICIENCIA	Comprende a los aspectos de cantidad y calidad.					✓
6.INTENCIONALIDAD	Está adecuado para valorar aspectos del sistema de evaluación y el desarrollo de capacidades cognitivas.					✓
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico científicos de la tecnología educativa.					✓
8. COHERENCIA	Entre los índices, indicadores y las dimensiones.					✓
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito de la investigación.					✓
0. OPORTUNIDAD	El instrumento ha sido aplicado en el momento oportuno y más adecuado					✓

VII. OPINIÓN DE APLICACIÓN:
Instrumento adecuado para ser aplicado en la investigación por los puntajes alcanzados al ser evaluado en estricta relación con las variables y sus respectivas dimensiones.

VIII. PROMEDIO DE VALIDACIÓN:

Lugar y Fecha	Nº DNI	Firma del experto	Nº Celular
25 abril 2025	20707588		964443242

MATRIZ DE DATOS

Sexo	IE1	IE2	IE3	IE4	IE5	IE6	IE7	IE8	IE9	IE10	IE11	IE12	IE13	IE14	IE15	IE16	IE17	IE18	IE19	IE20	IE21	IE22	IE23	IE24	IE25	IE26	IE27	IE28	R1	R2	R3	R4	R5	R6	R7	R8	R9	R10	R11	R12	R13	R14	R15	R16	R17	R18	R19	R20	R21	R22
2	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	3	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	3	5	4	5	5
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	1	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	1	5	5	5
2	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5
1	2	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	2
2	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	4	5	4	4	5	5	4	5	4
1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5
2	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	5	5	5	4	5	3	4	4	5	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	5	4	5	5	5	5	4	4	5	4	4	3	4	4	4	5
2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
1	4	5	4	5	4	4	5	5	4	4	5	4	4	5	4	4	5	4	4	4	5	4	5	4	4	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	5	4	5	5	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4
1	4	2	4	4	5	5	5	4	4	4	5	4	4	4	4	5	3	5	4	4	2	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4
2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
2	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	4	5	5	4	4	5	5	4	4	5	4	5	4	5	4	5	5	4	2	4	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4	4	5	4	2	4	5	4	5
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
1	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4
2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	4	4	5	5	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4	3	4	4	5	5	4
1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
2	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	4	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5	4	4	5	5
1	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2
1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
2	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	3	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	3	5	4	5	5
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	5	1	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	1	1	5	5	5
2	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	4	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	4	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5
1	2	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	2	4	5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	2
2	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	4	4	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	4	5	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	4	5	4	4	5	5	4	5	4
1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	5
2	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	5	5	5	4	5	3	4	4	5	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	3	4	4	4	5	4	5	5	5	5	4	4	5	4	4	3	4	4	4	5
2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
1	4	5	4	5	4	4	5	5	4	4	5	4	4	5	4	4	5	4	4	4	5	4	5	4	4	5	5	4	4	4	5	4	4	4	4	5	4	5	5	5	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4
1	4	2	4	4	5	5	5	4	4	4	5	4	4	4	4	5	3	5	4	4	2	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	5	4
2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
2	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	4	5	5	4	4	5	4	5	4	5	4	5	4	5	5	4	2	4	5	4	5	5	5	5	4	5	5	4	4	5	4	2	4	5	4	5
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
1	4	4	5	5	5	5	4	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4	4	4	4	4	5	5	5	5	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4
2	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	3	4	4	5	5	4	4	4	4	5	4	5	4	4	4	3	4	4	5	5	4
1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
2	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
2	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	4	5	5	4	5	4	4	5	5	4	5	5	5	5	5	4	4	5	4	5
1	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2	1	2	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2
1	4	4	4	4	4	4	4	4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
2	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	5	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5	4	3	5	4	5	5	5	5	5	5	5	4	5	5	4	3	5	4	5	5

| 2 | 1 | 1 | 1

| | | |

ANEXO 3

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: Inteligencia emocional y resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja 2023

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES	METODOLOGÍA	POBLACIÓN Y MUESTRA
PROBLEMA GENERAL ¿Qué grado de relación existe entre la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja ,2023?	**OBJETIVO GENERAL** Determinar el grado de relación existente entre la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja ,2023.	**HIPÓTESIS GENERAL** El grado de relación existente entre la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja ,2023; es alto y significativo	**Variable 1:** Inteligencia emocional **Variable 2:** Resiliencia	**Enfoque: cuantitativo** **Tipo de investigación** Básica **Método:** hipotético-deductivo **Diseño de investigación** no experimental, de corte transversal y correlacional	**Población y muestra** Población: 120 estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja **Muestra:** conformada por 92 estudiantes Se obtuvo con la fórmula de Cochran ajustada $n = \frac{N \times Z^2 \times p \times q}{e^2(N-1)+Z^2 \times p \times q}$
PROBLEMAS ESPECÍFICOS ¿Qué relación existe entre la dimensión, percepción y comprensión de las	**OBJETIVOS ESPECÍFICOS** Establecer la relación entre la dimensión, percepción y	**HIPÓTESIS ESPECÍFICA** **H_1:** La relación entre la dimensión, Percepción y comprensión de las			

emociones, de la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja ,2023? ¿Qué relación existe entre la dimensión, regulación emocional, y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja ,2023? ¿Qué relación existe entre la dimensión, uso adaptativo de las emociones, de la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación	comprensión de las emociones, de la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja ,2023. Establecer la relación entre la dimensión, regulación emocional, y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja ,2023 Establecer relación entre la dimensión, uso adaptativo de las emociones, de la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes de la	emociones, de la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja ,2023; es significativa. **H_2**: La relación entre la dimensión, regulación emocional, y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja ,2023; es significativa. **H_3:** La relación entre la dimensión, uso adaptativo de las emociones, de la inteligencia emocional y la resiliencia en estudiantes de la especialidad Educación Inicial del Instituto			

Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja ,2023?	especialidad Educación Inicial del Instituto Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja ,2023.	Pedagógico Pedro Monge Córdova de Jauja ,2023; es significativa.			

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO

"PEDRO MONGE CÓRDOVA"

La jefatura de la Unidad de Investigación del Instituto de Educación Superior Pedagógico Público Pedro Monge córdova de Jauja, hace

CONSTAR

Que la Bachiller ONOFRE CARHUAS, Eli Edith, estudiante de la escuela de Pos grado de la Universidad Daniel Alcides Carrión de Pasco ha realizado la aplicación de sus instrumentos de la tesis titulada **Inteligencia Emocional y la resiliencia en los estudiantes de la carrera de Educación Inicial de un Instituto Pedagógico de Jauja 2023.**

Por lo que se le entrega el presente documento para los fines convenientes

Jauja 2 de mayo del2025

Dr. HUAMANCAJA ESPINOZA Moisés
Jefe de Unidad de Investigación

Jr. Colina N° 1350 - Jauja - Junín - Perú
980 084 234
Página Web: www.iesppedromonge.edu.pe
Correo institucional: direcciongeneral@iesppedromonge.edu.pe

Escaneado con CamScanner

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO PÚBLICO “PEDRO MONGE CÓRDOVA”





AULAS DEL NIVEL INICIAL DONDE SE APLICA LOS INSTRUMENTOS



