

***Disciplina positiva para el desarrollo  
de las habilidades emocionales***

***Positive discipline for the development  
of emotional abilities***

***Disciplina positiva para o desenvolvimento  
de habilidades emocionais***

***Flor Fanny Santa Cruz<sup>1</sup>***

***<https://orcid.org/0000-0003-4032-9620>***

***Giuliana D'Angelo***

***<https://orcid.org/0000-0002-0683-3498>***

Fecha de recepción: 10 de junio de 2020

Fecha de aprobación: 15 de Septiembre de 2020

- 
- 1 FLOR FANNY SANTA CRUZ TERÁN. Docente e Investigadora de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI-Perú. Licenciada en Educación Secundaria, Especialidad en Filosofía, Psicología y Ciencias Sociales en la Universidad Nacional de Trujillo, Perú. Doctora en Administración Educativa (Universidad Cesar Vallejo, Perú). Maestra en Investigación y Docencia (Universitaria Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI, Perú). Magister en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa (Universidad Cesar Vallejo, Perú). Diplomada en Psicología Educativa por la Dirección Regional de Educación La Libertad-SUTEP-Perú. Docente en pre y pos grado de la Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI. Investigadora del Equipo de Vicerrectorado de Investigación de Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI (UCT). Número de celular: 995544429. Correo electrónico.: f.santacruz@uct.edu.pe
- GIULIANA DEL PILAR D'ANGELO REYES. Licenciada en Psicología (Universidad César Vallejo. Trujillo, Perú). Magister en Psicología educativa (Universidad César Vallejo. Trujillo, Perú). Psicoterapeuta Cognitivo Comportamental (Certificada por el Instituto de Psicoterapia Cognitivo Comportamental, pareja y sexología – PSICOSEX. Lima, Perú). Arte Terapeuta (Certificada por el Centro de Estudios en Psicoterapia - CEP. CABA, Argentina). Psicoterapeuta Psicoanalítica para niños y adolescentes (Certificada por el Centro de Estudios en Psicoterapia - CEP. CABA, Argentina). Facilitadora de talleres de arte terapia y juego. Diplomada en Evaluación e Intervención en Ps. Clínica (Mod. Virtual. ISEP, España en convenio con la Universidad César Vallejo, Perú). Diplomada en Nuevos Paradigmas en crianza y desarrollo infantil (Mod. Virtual. IUSAM, en convenio con la Universidad de Buenos Aires, Argentina). Número de celular: +54 9 1164594093. Correo electrónico: giulianadanre@gmail.com
-

## RESUMEN

Equilibrar la enseñanza - aprendizaje con el aspecto emocional, y permitir desarrollar habilidades emocionales necesarias para manejar adecuadamente las relaciones interpersonales en distintos contextos, se ha convertido en una medida necesaria. El propósito del estudio fue determinar la influencia de las herramientas para la vida con disciplina positiva en el fortalecimiento de la inteligencia emocional de los adolescentes entre las edades de 12 a 13 años, en una institución educativa privada femenina del distrito de Trujillo, en Perú. El tipo de investigación es aplicada, con diseño cuasi experimental. Se trabajó con una muestra de 51 alumnas y se aplicó el Inventario de Inteligencia emocional de Bar-On. Los resultados demostraron el logro de un fortalecimiento moderado y estadísticamente significativo ( $p < .05$ ) de la inteligencia emocional del grupo experimental. Asimismo, cada dimensión de la inteligencia emocional logró un aumento porcentual significativo al comparar el pre-test con el post-test en cada una, a excepción del componente manejo del estrés.

## PALABRAS CLAVE

Adaptabilidad, Adolescente, Disciplina positiva, Inteligencia emocional, Manejo de estrés.

## ABSTRACT

Balance the teaching - learning with the emotional aspect, and allow to develop emotional skills necessary to properly handle the relationships in different contexts, has become a necessary measure. The purpose of the study was to determine the influence of the tools for life with positive discipline in strengthening the emotional intelligence of adolescents between the ages of 12 to 13 years, in a female private educational institution of the District of Trujillo - Peru. The type of research is applied, with almost experimental design. It worked with a sample of 51 students and applied Bar-On's Emotional Intelligence Inventory. The results demonstrated the achievement of a moderate and statistically significant strengthening ( $p < .05$ ) of the emotional intelligence of the experimental group. In addition, each dimension of emotional intelligence achieved a significant percentage increase by comparing the pre-test with the post-test in each, with the exception of the stress management component.

## KEY WORDS

Adaptability, Adolescent, Positive discipline, Emotional Intelligence, Management of stress,

## RESUMO

Equilibrar o ensino - aprender com o aspecto emocional e permitir o desenvolvimento de habilidades emocionais necessárias para gerenciar adequadamente as relações interpessoais em diferentes contextos, tornou-se uma medida necessária. O objetivo do estudo foi determinar a influência de ferramentas de vida disciplinadas positivas no fortalecimento da inteligência emocional dos adolescentes entre as idades de 12 a 13 anos, em uma instituição de ensino privada feminina no Trujillo, Peru. O tipo de pesquisa é aplicado, com design quase experimental. Ele trabalhou com uma amostra de 51 alunos e aplicou o Inventário de Inteligência Emocional da Bar-On. Os resultados demonstraram a realização de um fortalecimento mo-

derado e estatisticamente significativo ( $p < .05$ ) da inteligência emocional do grupo experimental. Além disso, cada dimensão da inteligência emocional alcançou um aumento percentual significativo ao comparar o pré-teste com o pós-teste em cada um, com exceção do componente de gerenciamento de estresse.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Adaptabilidade, Disciplina positiva, Inteligência emocional, Gestão do stress.

**Conflictos de intereses:** Las autoras declaran que no tienen conflictos de intereses

## **I. Introducción**

La educación a nivel mundial, como en algunos países europeos, americanos y especialmente en el Perú, se ha caracterizado por considerar que para formar líderes y profesionales aptos en el campo laboral se debe destacar la cognición sobre la emoción, predominando técnicas de memorización de aspectos académicos carentes de contenidos estéticos, sin ser conscientes de que esto a largo plazo causaba respuestas estereotipadas y convencionales en los alumnos, limitando así la expresión de emociones y sentimientos de forma espontánea que obstaculizaban un adecuado desenvolvimiento interpersonal (Ezeiza et al., 2008). Se consideraba que las emociones y pasiones eran instintivas en el ser humano y por ello “la educación tradicional ha primado el conocimiento por encima de las emociones” (Bach y Darder, como se citó en Ezeiza et al., 2008, p. 8); sin embargo, en la década de los 90’s diversos autores entre los que destacan Goleman (1996); Salovey y Mayer (1990), iniciaron una crítica pública a nivel internacional ante esta metodología haciendo hincapié en escaso uso del aspecto emocional del alumno como persona individual y su influencia en el área académica, entre otras (Extremera y Fernández-Berrocal, 2013). Es por ello, en los últimos años el sector educativo está intentando brindar igual relevancia y oportunidad a la enseñanza-aprendizaje en conjunto con el desarrollo de competencias emocionales.

Cuando se intenta hablar de emociones, dependerá mucho del contexto donde se encuentre, pues cada parte del mundo posee una idiosincrasia distinta respecto a la expresión de las mismas. Tal como mencionan Fernández, Zubieta y Páez (2000) existen diferencias en el comportamiento tanto entre continentes como en los mismos países que los conforman. Por ello, al referirnos a Europa Occidental y Norteamérica, encontramos que los individuos tienden a racionalizar en mayor medida sus emociones, especialmente la del enojo y la tristeza, por ende, su expresión emocional no verbal es menor (reacciones confusas o indiferenciadas), y aunque verbalmente no sea común referirse a las emociones, pueden compartir más abiertamente sus sentires.

Mientras que, en Latinoamérica, con una menor incidencia en Argentina, existe un mayor porcentaje de personas que suelen tener una mayor expresión no verbal sin llegar a racionalizar la emoción, siendo tabú el hablar de lo que sienten, por ello Vargas Llosa (como se citó en Fernández et al., 2000) manifiesta que hay una manera española, afirmativa y explícita, que le parece a los peruanos desconcertante, casi agresiva. Nosotros para decir «no», decimos «sí, pero», así como también hablamos con diminutivos para suavizar los sentimientos y las creencias. De esta forma, la expresión verbal como no verbal de las emociones, tiene distintas connotaciones de acuerdo a la cultura de un país o continente, pues mientras que en ciertas

sociedades hablar de emociones es sinónimo de interés interpersonal, en otras podría ser entendido como una falta de respeto (Fernández, et al., 2000).

Si lo anterior, que fue analizado en adultos, lo trasladamos a la adolescencia, donde los cambios psicofisiológicos están en pleno auge, podremos notar cómo la influencia de la sociedad se encuentra formando a los alumnos, especialmente en una colectividad como la nuestra, donde existe un porcentaje elevado de machismo en el que prevalece el pensamiento de que si se muestra alguna emoción como la tristeza es considerada signo de debilidad; por tanto, es más efectivo el reprimir el sentir y/o trasladarlo al enojo, desfogando en gritos, insultos o golpes demostrando coraje y valentía. Por ello, estos factores ambientales a los que están expuestos son de influencia significativa en las reacciones morales de los adolescentes, siendo el hogar el que ocupa el primer lugar de dichas influencias, pues deberá aprender a través de las aprobaciones y desaprobaciones de los padres respecto a su comportamiento, y éste a su vez es direccionado por medio de la imitación de lo observado en sus parientes más cercanos. Y, en segundo lugar, se encuentran las influencias de las compañías, es decir del grupo de amigos, con quienes se irán abandonando ciertas creencias absolutas de los valores de los padres, para tener una visión general de los valores que se ofrecen en la sociedad (Ugarriza, 2001).

De acuerdo con Gaete (2015) el desarrollo psicosocial de la adolescencia se basa en la búsqueda constante de autonomía e independencia de los padres para lograr formar una identidad a través de la reacción de un Yo integrado. Sin embargo, durante dicha exploración de la propia identidad surge una de las cualidades distintivas de esta etapa, en donde la debilidad de carácter sufre con las presiones madurativas del inconsciente.

Según lo descrito anteriormente, existe una demanda de poseer estrategias que optimicen la calidad y convivencia educativa de las alumnas relacionando el aspecto académico y emocional, es por lo cual la necesidad de aplicar un programa psicoeducativo titulado "Herramientas para la vida con Disciplina positiva" para mejorar el desarrollo de la Inteligencia emocional, teniendo en cuenta que se encuentran en un proceso madurativo adecuado para generar nuevas conductas, sus normas establecidas ponen a prueba la voluntad y el autocontrol de las alumnas, partiendo de ello para el desarrollo de las sesiones en conjunto con la teoría de la Disciplina positiva para el fortalecimiento de su gestión emocional.

Existen previos estudios realizados por diferentes autores, entre ellos tenemos a Gorritxo (2017), quien planteó una propuesta de un programa para promover relaciones respetuosas en el aula, a través de la Disciplina positiva, realizó un análisis acerca de la variable y sus beneficios para desarrollar actividades destinadas a otorgar a los estudiantes destrezas para una adecuada gestión de sus emociones, mantener relaciones y resolver conflictos de forma respetuosa. En ella, se presenta evidencias de los efectos de la Disciplina Positiva en alumnos que actúan entre compañeros, sintiéndose parte importante del grupo y motivándolos de forma positiva, aumentando así su autoestima; teniendo en cuenta que los conflictos tanto en el aula como fuera de ésta son inevitables.

## **II. Marco teórico**

### **a. Inteligencia emocional**

La Inteligencia emocional está referida a aquellas habilidades de corte emocional que influyen en nuestro comportamiento social, es decir, al momento de comunicarnos con otros, así como en la medida en cómo afrontamos la presión del entor-

no en el cual nos desenvolvemos (Bar-On, como se citó en Ugarriza y Pajares, 2004). Este término, fue popularizado por Goleman en la década de los noventa gracias a la publicación de su libro; sin embargo, el Dr. Wayne Payne es quien utilizó la expresión Inteligencia Emocional en 1985, dentro de su tesis doctoral para explicar el comportamiento social. Más adelante, Mayer y Salovey realizan una comparación entre las reacciones de los individuos frente a diversas situaciones de manera individual y social, con el aspecto cognitivo, encontrando diferencias significativas y débil relación entre ambas variables, dando cabida a un nuevo significado para este término y permitiendo el surgimiento de múltiples investigaciones a raíz de ello (Colores, 2015; Extremera y Fernández-Berrocal, 2013).

Según, Goleman (2008) sostiene la inteligencia emocional es “la capacidad de reconocer, aceptar y canalizar nuestras emociones para dirigir nuestras conductas a objetivos deseados, lograrlo y compartirlos con los demás”. Por lo tanto, saber trabajar y gestionar nuestras emociones nos permite ser personas con capacidad de poder relacionarnos con nosotros mismos y con los demás, siendo así una herramienta muy positiva porque nos permite tomar cualquier decisión durante nuestra vida. La inteligencia emocional asume sus propias cualidades de comprensión sobre sus propias emociones, así como el tener la capacidad de ponerse en el lugar del otro y desarrollar de forma la empatía, logrando de esta forma desarrollar la capacidad de conducir sus emociones para logara mejorar su calidad de vida (Martin y Boeck, 2012).

Para el presente estudio se define a la inteligencia emocional como el conjunto de competencias, aptitudes y habilidades no cognitivas para lograr un adecuado manejo de las exigencias y presiones del entorno, siendo capaz de autocontrolar las

emociones que surgen en determinados momentos, pudiendo esto ser mejorado con el entrenamiento de las mismas (Bar-On, 1997).

b. Aspectos biológicos de la Inteligencia emocional

El hombre es un ser esencialmente emocional, a través de los filtros emocionales de su cerebro logra poder llevar los procesos de la vida. Es así que el principal responsable de la vida afectiva es el “sistema límbico” porque está involucrado con el control de las emociones, motivaciones, así como de la memoria y aprendizaje del ser humano. El sistema límbico desempeña un papel importante en los procesos biológicos como la memoria, cognición, aprendizaje emociones, adicciones y estados de alerta (Saavedra et al., 2015).

Para esto, es necesario tener en claro la anatomía cerebral con sus respectivas áreas y el conjunto de núcleos de neuronas como la amígdala cerebral, que es la encargada de administrar las emociones; sin embargo, si éstas eluden el neocortex serán expresadas de forma más intensa y primitiva, pues éste es la base del pensamiento, encargado de integrar y procesar los datos que registran los sentidos, además de ser el que regula y desconecta los impulsos de la amígdala. A su vez, tenemos la presencia del hipocampo, que es fundamental para el reconocimiento de rostros y el registro de hechos ordinarios, pero es la amígdala que le agrega la carga emocional, cuya expresión exterior, como se mencionó es regulada por el Neocortex ubicado en el lóbulo prefrontal. En otras palabras, las emociones están fundamentadas en aspectos neuronales y fisiológicos como parte de nuestro sentir y actuar cotidiano, necesarios para la convivencia y supervivencia como seres humanos en sociedad (López et al., 2009).

Durante los cuatro primeros años de vida, el cerebro humano tiende a crecer hasta dos tercios de su volumen definitivo, formando con mayor rapidez las conexiones neuronales y facilitando los procesos de aprendizaje. De allí es donde se suele mencionar que esta es una etapa crucial para el ser humano, pues brinda una oportunidad ideal para desarrollar capacidades latentes en el niño, entre ellas el aspecto emocional (Goleman, 2008).

- c. Beneficios del desarrollo de la Inteligencia emocional en adolescentes de 12 y 13 años.

En primer lugar, hay que analizar que, si durante las primeras etapas de vida los niños tuvieron un buen ejemplo de expresión emocional de las personas adultas cercanas de su entorno, se les hará más sencillo formar un adecuado grado de estabilidad para la base de su desarrollo emocional (Gálvez, como se citó en Ninatanta, 2015). Por tanto, si son capaces de manejar sus emociones hasta la pubertad, lograrán pasar las etapas de su desarrollo siendo menos susceptibles a los trastornos de comportamiento y diversos problemas escolares (Salovey y Mayer, 2009).

De acuerdo a Extremera y Fernández-Berrocal (2013) los beneficios pueden dividirse en las siguientes áreas:

- A nivel de relaciones sociales: será capaz de percibir, comprender y regular sus propias emociones e impulsos. Existen investigaciones en donde se conoce que los adolescentes que poseen una adecuada I. E. suelen tener más amigos y mejores relaciones interpersonales.
- En el rendimiento académico: Poseen mayores recursos psicológicos que les ayudan a afrontar problemas académicos con éxito, mejorando así su rendimiento.

- En relación a la conducta agresiva: Adolescentes con mejor capacidad de comunicación, relacionándose con empatía y siendo gestores de resolución de conflictos.

En caso el menor haya tenido un adecuado contexto emocional durante la infancia y la niñez, tal y como se describía anteriormente, los beneficios mencionados serán reforzados durante la práctica de las mismas. Sin embargo, aquellos que no hayan tenido una base de expresión y comprensión emocional sólida tendrán mayor dificultad en arraigar esta conducta como suya. Por tanto, el tiempo de efecto puede variar de acuerdo a cada adolescente.

- d. Componentes factoriales de la I.E. según Bar-On

Ugarriza y Pajares (2004) señaló que Bar-On realiza una conceptualización multifactorial de la I.E. identificando los siguientes componentes y subcomponentes:

- i. Componente Intrapersonal (CEIA): El cual pretende evaluar el yo interior, teniendo como referencia:
  - La comprensión emocional de sí mismo: autoconocimiento de emociones propios, su por qué y diferenciación.
  - La asertividad: correcta expresión de sentimientos y pensamientos, respetando los derechos de otros.
  - La autoestima: grado de aceptación, respeto y valoración de uno mismo.
  - La autorrealización: personas capaces de conducir una vida significativa y valiosa.
  - La Independencia: confianza y autonomía en la propia forma de actuar y pensar.
- ii. Componente Interpersonal (CEIE):

- Evaluando las habilidades para un adecuado desempeño en las relaciones con los otros:
- La Empatía: Consciencia y preocupación por los sentimientos de otros.
  - Las relaciones interpersonales: Capacidad para mantener una adecuada comunicación, brindando y recibiendo afecto.
  - La responsabilidad social: Actuar responsable sin esperar nada a cambio.
- iii. Componente de Manejo del estrés (CEME): Creado para evaluar la habilidad de resistir la tensión y lograr un adecuado control emocional:
- Tolerancia al estrés: Personas calmadas, capaces de afrontar eventos adversos.
  - Control de impulsos: Capacidad para demorar impulsos y controlar ataques de ira, ansiedad u otra emoción impetuosa.
- iv. Componente Adaptabilidad (CEAD): Se basa en la evaluación de la destreza para ajustar el comportamiento a las exigencias del entorno y enfrentar adecuadamente situaciones conflicto:
- Solución de problemas: Reconocen y definen problemas, e implementan soluciones efectivas.
  - Prueba de la realidad: Personas que examinan activamente su realidad, sin confundirlo que algo subjetivo o imaginativo.
  - Flexibilidad: Capacidad para adaptar emociones, pensamientos y comportamientos a las diversas situaciones que se le presentan.
- v. Componente del Estado de ánimo general (CEAG): Basado en la evaluación de la capacidad de disfrute de la vida, la percepción de las situaciones vividas y el sentimiento positivo en general.
- Felicidad: Satisfacción por la vida que llevan y disposición agradable con la misma.
  - Optimismo: Visión positiva de las situaciones que le acontecen.
- ## 2.2 Herramientas para la vida con Disciplina Positiva
- ### 2.2.1 Disciplina positiva
- Es importante, para comprender lo que se desarrollará más adelante, tener en claro qué significa Disciplina positiva. Nelsen (2015) menciona que esta definición estaría relacionada a un conjunto de principios y herramientas que con su práctica permitirán desarrollar saludables habilidades socioemocionales, las cuales se subdividen en 6 grupos que incluyen a la empatía, la asertividad, la resiliencia, entre otros, fomentando así relaciones basadas en el respeto mutuo.
- La disciplina positiva busca encontrar soluciones a largo plazo que permitan desarrollar la autodisciplina del alumno, su autocontrol y las habilidades sociales que le permitirán convivir durante toda su vida; es decir, la disciplina se enseña y se transmite para que los estudiantes sean capaces de desenvolverse por sí mismos en un entorno favorable para la convivencia.
- Durrant (2013), por su parte, manifiesta que la disciplina positiva va más allá de reglas o principios, pues corresponde a un enfoque, a una forma de pensar fundamentada en 4 pilares: (a) identificar los objetivos a largo plazo, (b) brindar calidez y brindar estructura, (c) entender cómo piensan y sienten los niños y niñas, (d) resolución de problemas.
- Asimismo, Ortega (2014) señala que la disciplina positiva se basa en seis prin-

cipios clave: las relaciones horizontales, la conexión con la otra persona y su sentimiento de pertenencia, alentar y dar aliento, el equilibrio entre la amabilidad y firmeza, y la visión de los errores como estupendas oportunidades para aprender dentro de una educación a largo plazo.

### 1.1.2. Estilos educativos

De acuerdo a lo anterior, es necesario comparar las diferentes maneras de actuar frente a los alumnos por parte de los padres y docentes en situaciones cotidianas, al tomar decisiones, o al momento de brindar solución a problemas y conflictos (Torío, Peña y Rodríguez, 2008).

En el entorno familiar estos estilos educativos suelen adecuarse a la estructura social de las familias. De allí que Aroca (2010), lo defina como "el conjunto de pautas y prácticas de crianza, cuyo objetivo es la socialización y educación de los hijos, donde interactúan rasgos de personalidad, experiencias pasadas y características genéticas, tanto parentales como filiales" (como se citó en Aroca y Cánovas, 2012, p.152)

Dentro del aula el docente es la autoridad a quien le corresponde favorecer un entorno adecuado de convivencia y aprendizaje. Por tanto, es su función fomentar el establecimiento y cumplimiento de normas, para lo cual puede optar por ejercer la disciplina desde distintas ópticas. Torrego (2008) señala tres estilos de afrontamiento a la disciplina: autoritario, permisivo y democrático. Cabe destacar que estas perspectivas de disciplina no solo constituyen las normativas en los reforzadores o en los castigos, sino que también se ven reflejadas en la estructura de los cursos, su planificación, objetivos educativos, grado de participación de los alumnos y en la comunicación del docente.

Realizando una comparación entre los tres estilos mencionados, dentro del primero la

disciplina se percibe como una agresión personal, las actividades son conducidas de forma estricta y se brinda poca oportunidad al alumnado para participar en las iniciativas o decisiones del aula, generando un entorno tenso y estudiantes tímidos o temerosos (Jaramillo, Niño, Tavera y Velandia, 2006). En el Estilo permisivo, los roles podrían llegar a confundirse produciendo un ambiente caótico e irrespetuoso, pues no se establecen claramente los límites. Mientras que, en el tercer estilo, el democrático, procura mantener el clima del aula equilibrado, promoviendo la co-participación del poder y la autoridad empática, lo cual permite generar un ambiente agradable y propicio para el aprendizaje en grupo. Cabe resaltar que este modelo permite obtener altos niveles de autocontrol, confianza y autoestima en los alumnos, además de potenciar sus habilidades sociales y la capacidad para resolver conflictos considerando las necesidades e intereses de todos (Psicoactiva, 2020).

### 2.2.3. Efectos de la ausencia de la Disciplina positiva

El no saber usar la Disciplina Positiva genera que los padres y docentes busquen métodos punitivos como el castigo para lograr una respuesta requerida por los niños y adolescentes.

El castigo, también denominado estímulo aversivo, es un suceso realizado con el fin de reducir la frecuencia de una conducta (Martin y Pear, 2007), sus efectos son de carácter negativo y pueden ser clasificados de la siguiente forma:

**a) Comportamientos agresivos:** El castigo puede provocar comportamientos agresivos en el afectado. La UNESCO (2015) manifiesta que lamentablemente, los castigos, lejos de mejorar la disciplina de los alumnos, generan efectos secundarios que pueden llevarlos a impartir violencia ha-

cia otras personas o a hostigar a sus compañeros de clase (bullying) pues realizarán aquello que aprendieron.

- b) **Comportamientos emocionales:** Los castigos tampoco permiten desarrollar el autocontrol del estudiante, sino que le generan enojo, resentimiento, tristeza y temor. Incluso, en algunos casos el niño, adolescente o joven puede experimentar ansiedad, culpa y dependencia que conllevan a ocasionar problemas tanto con sus maestros como con sus pares hasta su vida adulta.
- c) **Comportamientos de escape:** Las medidas acatadas para castigar a los estudiantes pueden convertirse en castigos condicionados. Si esto ese produce, es posible que los estudiantes intenten evitar los estímulos que ocasionan el castigo, provocando conductas negativas inesperadas.
- d) **No hay comportamientos nuevos:** En este caso, si bien el castigo suprime el comportamiento anterior, no produce aprendizaje ni el desarrollo de ninguna conducta deseable.
- e) **Imitar el castigo:** Debido a que los niños suelen imitar a los adultos, es probable que apliquen el castigo que se les ha impartido con otros. De este modo, el castigo puede servir como modelo de cómo coaccionar a los demás.
- f) **Uso continuado del castigo:** Si bien el castigo busca suprimir una conducta con inmediatez, estas conductas desagradables pueden reaparecer y asociarse con otras. En este caso, la persona encargada de aplicar el castigo debería recurrir a incrementar las dosis de castigo generando un círculo vicioso.

#### 1.1.4. Importancia de la implementación de la Disciplina Positiva

Después de revisar los efectos de los castigos y la disciplina tradicional, queda clara la necesidad de optar por alternativas que permitan desarrollar tanto la autodisciplina

de los alumnos como sus habilidades para convivir con los demás de forma más adecuada. La disciplina positiva, al promover las habilidades socioemocionales, aparece como una opción fiable para prevenir diversos riesgos tales como la falta de motivación, el acoso escolar, la deserción escolar, el abuso de drogas y alcohol, el suicidio, la delincuencia, entre otros (Nelsen y Lott, 2019; Nelsen y Gfroerer, 2016; Positive Discipline, s.f.).

Asimismo, es preciso señalar que la Disciplina positiva es efectiva tanto para el desarrollo de habilidades individuales como interpersonales. Nelsen, Lott y Glenn (2013) sostiene que no solo ayuda a los alumnos a desarrollar el sentimiento de pertenencia, el autodescubrimiento y la autonomía, sino que también es garante del respeto mutuo, la resolución de problemas y la importancia de las habilidades sociales, lo cual brindará al alumno herramientas con efectos positivos a largo plazo (Nelsen y Gfroerer, 2016).

#### 1.1.5. Dimensiones que generan Herramientas para la vida con Disciplina Positiva

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, existen siete percepciones y habilidades que son impulsadas por la disciplina positiva, las cuales servirán de referencia para proponer las sesiones del programa y que actuarán como herramientas (estrategias, recursos) necesarias para la vida de las alumnas que conforman la muestra:

- a) La percepción de las capacidades personales: El alumno identifica sus fortalezas.
  - Sesión 01: Entrenar habilidades referidas a la afirmación Ser capaz de, tales como reconocerse físicamente y aceptarse, identificar sus pensamientos, emociones y sentir sus emociones.

- Sesión 02: Desarrollar una escucha activa, ser capaz de presentarse y tener iniciativa para entablar una conversación y mantenerla empáticamente.
  - Sesión 03: Perder el miedo de formular una pregunta en el momento indicado, dar las gracias y hacer un cumplido.
- b) Una percepción significativa de las relaciones interpersonales primarias: El alumno comprende que su existencia es valorada e importante para los demás.
- Sesión 04: Entrenar habilidades referidas a la afirmación: Siento que pertenezco y que soy importante. Aprender a participar en equipo, dar instrucciones a otros asertivamente y convencer a otros.
  - Sesión 05: Mejorar el disculparse, aprender a seguir instrucciones, manifestar su opinión respecto un tema.
- c) La percepción del poder personal y la influencia en sí mismo: El alumno comprende que tiene en sus manos las herramientas para influir positivamente en su propio desarrollo.
- Sesión 06: Entrenar habilidades referidas a la afirmación Soy capaz de intervenir en lo que me suceda. Desarrollar asertividad y empatía.
  - Sesión 07: Aprender a decir NO en diversas situaciones de la vida, y mantener una mente divergente para resolver conflictos.
- d) Habilidades intrapersonales: La habilidad para entender las emociones y cómo usarlas al desarrollar la autodisciplina y el autocontrol.
- Sesión 08: Entrenar habilidades referidas a la afirmación Conozco mis emociones y soy capaz de autorregularme. Recordamos y profundizamos la primera sesión sobre autoconocimiento.
- e) Habilidades interpersonales: La habilidad para trabajar en equipo, desarrollar amistades, comunicarse, cooperar, negociar, compartir y empatizar.
- Sesión 09: Aprender a enfrentar y respetar las emociones negativas de otros, autorecompensarse por lograr un adecuado autocontrol emocional.
  - Sesión 10: Entrenar habilidades referidas a la afirmación Soy capaz de relacionarme con otros y desarrollar amistades desde una comunicación respetuosa y empática. Ponemos en práctica lo aprendido en la sesión 02 y 06.
  - Sesión 11: Aprender a negociar, defender los propios derechos, evitar entrar en peleas y responder asertivamente a las bromas.
- f) Habilidades sistemáticas: La habilidad para ponerse límites y responder responsablemente a las consecuencias con flexibilidad e integridad.
- Sesión 12: Entrenar habilidades referidas a la afirmación Soy capaz de atenerme a las consecuencias de la vida diaria con responsabilidad, como saber responder al fracaso y a los errores.
  - Sesión 13: Aprender a defender a un amigo, expresarse adecuadamente ante una acusación, prepararse para una conversación difícil, y enfrentar la presión de grupo.
- g) Habilidades de juicio y toma de decisiones: Para evaluar situaciones y determinar las soluciones más apropiadas.

- Sesión 14: Entrenar habilidades referidas a la afirmación Soy capaz de evaluar las situaciones de acuerdo a mis valores y aprendizajes, para la toma de decisiones y pensar la causa de un problema.
  - Sesión 15: Aprender a establecer objetivos y concentrarse en una tarea a la vez.
- validar la relación basada en el respeto.
  - Hablar en positivo, es decir, evitar utilizar la palabra No, el juzgar y etiquetar.

#### 1.1.6. Fundamentos que nutren la Disciplina Positiva

Para conseguir los efectos anteriores en los estudiantes, Gorritxo (2017) en su estudio señala que es indispensable que los responsables conozcan los siguientes fundamentos que considera Nelsen:

- Saber cómo conectar con los alumnos, es decir, entenderles y validar sus emociones y sentimientos para lograr ayudarles a manejarlas. Dar importancia al sentir del estudiante le brindará seguridad y aceptación.
- Saber respetar las necesidades de los alumnos, cada persona presenta ritmos distintos y competencias diferentes, por ello, es importante ayudarles a sacar lo mejor de sí mismos y esforzarse.
- Establecer límites y normas desde el equilibrio entre amabilidad y firmeza ofreciendo espacios para la expresión adecuada de emociones y sentires con muestras de cariño
- Promover la autonomía de los alumnos mediante la repartición de responsabilidades teniendo la libertad de elegir y equivocarse, aprendiendo de sus errores sin considerarlos fracasos, provocando el fortalecimiento de su autoestima y el desarrollo de sus propias habilidades.
- Procurar dejar de lado todo tipo de castigos y amenazas, que in-

#### Formulación del problema

¿En qué medida influye el programa “Herramientas para la vida con Disciplina Positiva” en la inteligencia emocional de las estudiantes de primero de secundaria?

#### Hipótesis

El programa “Herramientas para la vida con Disciplina Positiva” influye significativamente en el fortalecimiento de la inteligencia emocional de las estudiantes de primero de secundaria.

### III. Objetivos

#### 3.1. Objetivo general

Determinar la influencia del programa “Herramientas para la vida con Disciplina Positiva” en el fortalecimiento de la inteligencia emocional de las estudiantes de primer año de secundaria de una Institución educativa privada del distrito de Trujillo.

#### 3.2. Objetivos específicos

- a) Identificar el nivel de Inteligencia emocional de las alumnas de primero de secundaria de una Institución educativa privada del Distrito de Trujillo antes y después de la aplicación del programa planteado “Herramientas para la vida con Disciplina Positiva”.
- b) Determinar la influencia del programa “Herramientas para la vida con Disciplina Positiva” en el Componente Intrapersonal (CEIA), Interpersonal (CEIE), Componente de Manejo del Estrés (CEME), Componente Adaptabilidad (CEAD), Componente del Estado de ánimo general (CEAG) de las estudiantes de primero de secundaria.

- c) Comparar la influencia del programa “Herramientas para la vida con Disciplina Positiva” en la Inteligencia emocional y sus dimensiones, en las alumnas de primero de secundaria, antes y después de ejecutado el programa.

Y tal y como observamos en la realidad problemática y antecedentes, las variables elegidas han sido relevantes objetos de estudio dentro del campo educativo como influencia para una adecuada convivencia escolar entre docentes y alumnos. Por lo tanto, su objetivo del presente estudio es demostrar la influencia del programa “Herramientas para la vida con Disciplina Positiva” en el fortalecimiento de la inteligencia emocional de las estudiantes de primer año de secundaria de una institución educativa privada del distrito de Trujillo en Perú.

Si bien es cierto, aunque existe un aumento en artículos que relacionan la Inteligencia emocional con la toma de decisiones y el aspecto intrapersonal dentro del contexto educativo (Di Fabio, Palazzeschi, y Bar-On, citados en Calderón y Azabache, 2018), es importante recalcar que realizar esta investigación llena un vacío de conocimiento en el estudio de dicha variable en conjunto con la Disciplina positiva a nivel nacional, pues son escasos los artículos de programas o propuestas para mejorar la Inteligencia emocional en el nivel secundario, mencionando también que se ha implementado erróneamente esta variable usándola con la intención de desarrollar otras habilidades, sin tener en cuenta que es su deficiencia la que actualmente es uno de los múltiples factores generadores de problemas psicosociales. Además, como se ha venido analizando en los antecedentes mencionados, no existen publicaciones en Perú acerca de la Disciplina Positiva, cuya implementación permitirá orientar correctamente lo que se quiere lograr al ejecutar el programa propuesto para la población elegida.

## IV. Método

### a. Diseño de investigación

El diseño es experimental de tipo cuasiexperimental, porque se manipula “al menos, una variable independiente para observar su efecto y relación con uno o más variables dependientes” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.148). Así pues, Sierra (1996) menciona que este diseño se basa en el supuesto de que varíe una a otra medida se debe a la influencia de la variable experimental, lo que quedará claramente evidenciado al evaluar el grupo control y el grupo experimental.

### b. Variables

- Variable independiente: Herramientas para la vida con Disciplina positiva
- Variable dependiente: Inteligencia emocional

### c. Participantes

La población de estudio está conformada por 107 alumnas que se encuentran matriculadas en el año 2018 divididas en cuatro secciones de primero de secundaria de una Institución Educativa Particular femenina del distrito de Trujillo, en el país de Perú, cuyo nombre del colegio permanecerá en anonimato por ser una institución parroquial – religioso. La muestra estuvo constituida por 51 alumnas dividido en un grupo control (25 alumnas) y un grupo experimental (26 alumnas) en función al criterio de inclusión: fueron consideradas las estudiantes ingresantes en el año 2018 a la Institución Educativa particular seleccionada para la ejecución del programa, estudiantes matriculadas desde marzo 2018 en primero de secundaria, estudiantes cuyas edades oscilen entre 12 y 13 años de edad, protocolos debidamente llenados, aula que presenta mayor porcentaje de puntajes bajos en la Inteligencia emocional

en la evaluación del pre-test. Mientras que el criterio de exclusión son estudiantes con necesidades educativas especiales.

#### d. Instrumentos

Para la realización de esta investigación se utilizó la Evaluación Psicométrica mediante el Inventario de Inteligencia emocional de BarOn ICE: NA Completo, creado por Reuven Bar-On en Toronto Canadá. La administración es individual o colectiva a través de un cuadernillo de respuestas con 60 ítems. El tiempo de duración de la aplicación es entre 20 y 30 minutos por persona. Su ámbito de aplicación es para sujetos de 7 a 18 años y la calificación es computarizada.

El inventario consta de 15 subcomponentes agrupados en 5 dimensiones o componentes, las cuales son: a) Componente Intrapersonal (CEIA): Comprensión emocional de sí mismo, Asertividad, Autoestima, Autorrealización, Independencia. b) Componente Interpersonal (CEIE): Empatía, Relaciones interpersonales, Responsabilidad social. c) Componente Adaptabilidad (CEAD): Solución de problemas, Prueba de la realidad, Flexibilidad. d) Componente de Manejo del estrés (CEME): Tolerancia al estrés, Control de impulsos e) Componente del Estado de ánimo general (CEAG): Felicidad, Optimismo.

El instrumento original fue adaptado y validado por Ugarriza y Pajares (2004) en Perú. La confiabilidad del instrumento fue 0.93 según alfa de Cronbach, lo cual permite saber que el instrumento es muy confiable.

El instrumento se utilizó para evaluar los puntajes de cada dimensión descrita previa a la aplicación del programa para tener en cuenta la necesidad del mismo, y posterior a éste para verificar si existieron cambios significativos.

#### e. Procedimiento y análisis de datos

Después de aplicar el pre test a los grupos de estudio, se decidió trabajó el programa con el grupo experimental. La metodología para llevar a cabo las diversas sesiones del programa fue a través de dinámicas y juegos con la participación integral de cada una de las alumnas. Asimismo, se utilizaron reforzadores (puntos adicionales en el curso de Persona, Familia y Relaciones Humanas) para obtener mejores resultados. Asimismo, se utilizaron técnicas de integración, participación grupal e individual, lluvia de ideas, y dinámicas. Finalmente, después de concluir con la planificación y cronograma del programa, se aplicó el Pos test, a los dos grupos de investigación (Grupo control y Grupo Exoexperimental).

Dentro de los métodos de análisis de datos, se utilizó la estadística descriptiva, presentación de la elaboración de gráficos para en la distribución de frecuencias absolutas, medidas de tendencia central (media), de dispersión (desviación estándar). Así como la estadística inferencial, en donde se utilizó la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk, encontrándose una diferencia no significativa ( $p \geq .05$ ) con la distribución normal, por lo que se decidió utilizar las pruebas t-Student para muestras independientes y muestras pareadas considerando un nivel de significancia de 0.05 y según el tamaño del efecto de Cohen se ha cuantificado la magnitud de la diferencia.

Finalmente, en los aspectos éticos se protegió la identificación de los sujetos de estudio, así como de la Institución educativa privada elegida, al ser ésta parroquial y por motivos internos de dicho plantel educativo, con el consentimiento informado de dirección.

## V. Resultados

**Tabla 1**

**Nivel de Inteligencia emocional de las alumnas de primero de secundaria antes y después de la aplicación del programa**

Nivel	Prueba							
	Pre-Test				Post-Test			
	Control		Experimental		Control		Experimental	
	F	%	f	%	f	%	f	%
Muy desarrollado	4	16	5	19	4	17	11	42
Adecuado	16	64	16	62	16	62	15	58
Por mejorar	5	20	5	19	5	21	0	0
Total	25	100	26	100	25	100	26	100

Nota: f (frecuencia), % (porcentaje) Datos obtenidos de la aplicación del instrumento.

De acuerdo a los resultados obtenidos y presentados en la Tabla 1, los resultados indican que mientras el grupo control obtuvo indicadores poco significativos tanto en el pre-test como en el post-test, siendo su porcentaje mayor en el nivel adecuado de un 64% a un 62% respectivamente, el grupo experimental incrementó su porcentaje en el nivel Muy desarrollado de un 19% a

un 42%, en el nivel adecuado pasó de un 62% a un 58% y eliminó el nivel por mejorar de un 19% a 0. Esto hace referencia a que las alumnas pertenecientes al grupo experimental lograron asimilar lo aprendido en referencia al manejo adecuado de las emociones que surgen ante las presiones del entorno y diversas situaciones por las que atraviesan (Bar-On, 1997).

**Tabla 2**

**Análisis de la influencia del programa “Herramientas para la vida con Disciplina Positiva” en la Inteligencia Emocional y sus dimensiones en las estudiantes**

GRADO	GRUPO				Dif. Muestras Independientes			
	Experimental		Control					
Evaluación	M	(DE)	M	(DE)	Diferencia	T	p	TE
Inteligencia emocional								
Pre-Test	108,88	(9,90)	105,92	(9,80)	2,96	-1,07	,288	Pequeño
Post-test	113,62	(7,77)	106,04	(9,72)	7,58	-3,08	,003	Moderado
Dif. Pareada	4,73	(4,38)	0,00	(1,78)				
t (p)	5,51	,000	0,00	1,000				
TE	Moderado		Trivial					

Intrapersonal								
Pre-Test	17,08	(3,16)	16,84	(2,08)	0,24	-0,32	,752	Trivial
Post-test	18,31	(1,81)	16,96	(2,35)	1,35	-2,30	,026	Moderado
Dif. Pareada	1,23	(2,03)	0,12	(1,01)				
t (p)	3,10	,005	0,59	,559				
TE	Moderado		Trivial					
Interpersonal								
Pre-Test	31,96	(7,75)	32,36	(3,91)	-0,40	0,23	,817	Trivial
Post-test	36,62	(5,81)	32,36	(3,91)	4,26	-3,08	,004	Grande
Dif. Pareada	4,65	(3,01)	0,48	(1,05)				
t (p)	7,89	,000	2,30	,031				
TE	Grande		Trivial					
Manejo de estrés								
Pre-Test	32,08	(4,83)	31,40	(4,00)	0,68	-0,54	,589	Trivial
Post-test	29,54	(3,94)	31,40	(4,00)	-1,86	1,67	,101	Pequeño
Dif. Pareada	-2,54	(1,98)	-0,08	(1,44)				
t (p)	-6,52	,000	-0,28	,784				
TE	Moderado		Trivial					
Adaptabilidad								
Pre-Test	27,77	(4,02)	25,32	(4,04)	2,45	-2,17	,035	Moderado
Post-test	29,15	(3,74)	25,32	(4,04)	3,83	-3,52	,001	Grande
Dif. Pareada	1,38	(1,42)	0,08	(1,19)				
t (p)	4,98	,000	0,34	,739				
TE	Pequeño		Trivial					
Ánimo general								
Pre-Test	36,73	(7,32)	37,64	(4,64)	-0,91	0,53	,598	Trivial
Post-test	41,46	(6,07)	37,64	(4,64)	3,82	-2,53	,015	Grande
Dif. Pareada	4,73	(2,47)	0,44	(1,45)				
t (p)	9,75	,000	1,52	,141				
TE	Moderado		Trivial					

Nota: Datos obtenidos de la aplicación del instrumento “Inventario de Inteligencia emocional de BarOn ICE: NA Completo”.

En la Tabla 2, se demuestra la influencia del programa “Herramientas para la vida con Disciplina Positiva” en la Inteligencia Emocional y sus dimensiones en las alumnas de primero de secundaria de una Institución educativa privada del Distrito

de Trujillo, encontrándose que los grupos experimental y control inician con medias estadísticamente iguales ( $p \geq .05$ ) en el pre-test, lográndose un fortalecimiento moderado y estadísticamente significativo ( $p < .05$ ) de la inteligencia emocional del

grupo experimental después de la aplicación del programa, mientras que el grupo control se mantuvo sin variación ( $p \geq .05$ ).

Asimismo, se evidencia una influencia en la dimensión Intrapersonal, observándose una media estadísticamente igual ( $p \geq .05$ ) entre el grupo experimental y control en el pre-test, logrando un fortalecimiento moderado y estadísticamente significativa ( $p < .05$ ) de la inteligencia intrapersonal en el grupo experimental, mientras que el grupo control tuvo una variación nula o trivial y no significativa ( $p \geq .05$ ).

En la dimensión Interpersonal, se observa una media estadísticamente igual ( $p \geq .05$ ) entre el grupo experimental y control en el pre-test, alcanzándose un fortalecimiento grande y estadísticamente significativo ( $p < .05$ ) de la inteligencia interpersonal en el grupo experimental, mientras que el grupo control tuvo una variación nula o trivial y no significativa ( $p \geq .05$ ). Para la dimensión manejo de estrés, se observa una media estadísticamente igual ( $p \geq .05$ ) entre el grupo experimental y control en el pre-test, alcanzándose una disminución moderada y estadísticamente significativa ( $p < .05$ ) del manejo del estrés en el grupo experimental, mientras que el grupo control tuvo una variación nula o trivial y no significativa ( $p \geq .05$ ). En la dimensión adaptabilidad, se observa una diferencia moderada y estadísticamente significativa ( $p < .05$ ) entre el grupo experimental y control, con una media mayor en el grupo experimental en el pre-test, alcanzándose un fortalecimiento pequeño y estadísticamente significativo ( $p < .05$ ) de la adaptabilidad en el grupo experimental, mientras que el grupo control tuvo una variación nula o trivial y no significativa ( $p \geq .05$ ).

Finalmente, la dimensión ánimo general, se observa una media estadísticamente igual ( $p \geq .05$ ) entre el grupo experimental y control en el pre-test, alcanzándose un fortalecimiento moderado y estadística-

mente significativo ( $p < .05$ ) del ánimo general en el grupo experimental, mientras que el grupo control tuvo una variación nula o trivial y no significativa ( $p \geq .05$ ).

## VI. Discusión

La Inteligencia emocional está referida a aquellas habilidades de corte emocional que influyen en nuestro comportamiento social, es decir, al momento de comunicarnos con otros, así como en la medida en cómo afrontamos la presión del entorno en el cual nos desenvolvemos (Bar-On, como se cita en Ugarriza y Pajares, 2004).

Estas habilidades se van construyendo de acuerdo a las situaciones por las cuales atraviesa el ser humano, por tanto, es imprescindible el contar con herramientas que le sirvan de guía, para lo cual el educar con Disciplina positiva se vuelve un recurso sumamente importante (Ninanta, 2015), pues ésta permitirá entrenar aquellas habilidades y recursos socioemocionales adecuados para la vida diaria a través de una visión positiva y asertiva de sí mismos y de su entorno (Adler y Dreikurs, citados en Nelsen, 2015).

Los resultados obtenidos indican que mientras el grupo control obtuvo indicadores poco significativos tanto en el pre-test como en el post-test, siendo su porcentaje mayor en el nivel adecuado, el grupo experimental incrementó su porcentaje en el nivel Muy desarrollado, esto hace referencia a que las alumnas pertenecientes al grupo experimental lograron asimilar lo aprendido en referencia al manejo adecuado de las emociones que surgen ante las presiones del entorno y diversas situaciones por las que atraviesan (Bar-On, 1997). Es así que se corrobora, de este modo, la hipótesis general al afirmar que el programa "Herramientas para la vida con Disciplina positiva" brindó una importante influencia en el fortalecimiento de la Inteligencia emocional de la población objetivo elegida. Del

mismo modo, se comprueba la hipótesis específica, que menciona la existencia de una deficiencia de la inteligencia emocional de las alumnas previa a la ejecución del programa planteado.

Al comparar los datos mencionados con los antecedentes, se encuentra semejanza con los estudios realizados por Gorritho (2017), Sotil, Escurra, Huerta, Rosas, Campos y Llanos (2008) y Vizconde (2016), donde el primero puso en práctica las herramientas brindadas por la teoría de la Disciplina positiva, y los siguientes elaboraron programas para mejorar la Inteligencia emocional logrando, cada uno, los objetivos propuestos en su población de estudio, detallando el desarrollo de una gestión emocional más apropiada tanto a nivel individual para la edad de los sujetos, como a nivel interpersonal.

Posteriormente, se buscó determinar la influencia del programa “Herramientas para la vida con Disciplina Positiva” en las distintas dimensiones o componentes de la Inteligencia emocional de las estudiantes de primero de secundaria, empezando por el Componente Intrapersonal (CEIA), el cual presentó un nivel adecuado para el grupo control y experimental en el post-test. Este componente hace referencia a que las alumnas han logrado desarrollar una mayor comprensión de sí mismas, conociendo más y aprendiendo a diferenciar sus emociones aceptando, respetando y valorando cada aspecto de ellas mismas; asimismo, desarrollando una mejor expresión de sus sentimientos y pensamientos, y obteniendo un grado más adecuado para su edad de confianza y autonomía en sus formas de actuar y pensar (Ugarriza y Pajares, 2004). Estos resultados se podrían comparar con la investigación realizada por Sotil, et al. (2008) pues su instrumento de evaluación también fue el Inventario de Inteligencia emocional de Bar-On, sin embargo, dichos autores no buscaron conocer el incremento porcentual entre el

pre-test y post-test de cada grupo de forma independiente.

Los resultados generales del pre y post-test entre ambos grupos, según los datos de la Media y Desviación Estándar, se evidencia la influencia del programa en la Inteligencia Emocional de las alumnas de primero de secundaria, encontrándose que los grupos experimental y control inician con medias estadísticamente iguales ( $p \geq .05$ ) en el pre-test; sin embargo, después de la aplicación del programa, el grupo experimental consigue un fortalecimiento moderado según los tamaños de efecto de Cohen y estadísticamente significativo ( $p < .05$ ) de acuerdo a los datos de la diferencia pareada en la inteligencia emocional, mientras que el grupo control se mantuvo sin variación ( $p \geq .05$ ) con un tamaño de efecto trivial. Estos datos resaltan que las actividades propuestas en el programa tuvieron un efecto significativo en la muestra de estudio, logrando que las alumnas desarrollen un mejor manejo de sus emociones frente a las presiones del entorno y diversas situaciones por las que atraviesan (Bar-On, 1997).

Al contrastar estos hallazgos con la investigación de Sotil, et al. (2008) se encuentran similitudes entre los resultados obtenidos, pues la evaluación realizada por estos autores arrojó diferencias significativas a favor del grupo experimental ante el grupo control en el fortalecimiento de la Inteligencia emocional general gracias a su programa propuesto.

Asimismo, se evidencia una influencia en la dimensión Intrapersonal, esto hace referencia a que las alumnas del grupo experimental han logrado desarrollar una mayor comprensión de sí mismas, aprendiendo a diferenciar, aceptar, respetar y valorar cada aspecto de ellas mismas; asimismo, desarrollando una mejor expresión de sus sentimientos y pensamientos, siendo capaz de agilizar su escucha activa para mantener una conversación empáti-

camente (Ugarriza y Pajares, 2004). Según lo hallado por Sotil, et. al (2008) no existiría semejanza entre los resultados obtenidos en su investigación con los datos expuestos en el párrafo anterior, dado que la evaluación realizada por estos autores no arrojó diferencias significativas entre los grupo experimental y control, por tanto, no existe similitud entre los datos encontrados en ambas investigaciones. En la dimensión Interpersonal, de acuerdo a los datos encontrados al realizar la diferencia pareada e independiente, significando que la población que conforma el grupo experimental aprendió a entrenar su empatía, asertividad y a mantener una mente divergente para resolver conflictos. De esta forma, lo encontrado se asemeja a la investigación de Sotil, et. al (2008) ya que sus resultados arrojaron también diferencias significativas a favor del grupo experimental ante el grupo control en el fortalecimiento de la Inteligencia interpersonal gracias a su programa propuesto.

Por el contrario, en la dimensión manejo de estrés, se observa que previa a la ejecución del programa existe una media estadísticamente igual ( $p \geq .05$ ) entre el grupo experimental y control, y posteriormente se alcanza una disminución moderada y estadísticamente significativa ( $p < .05$ ) en el grupo experimental, mientras que el grupo control tuvo una variación nula o trivial y no significativa ( $p \geq .05$ ) observando los datos de diferencia pareada de cada grupo. Estos hallazgos pueden deberse a la toma de consciencia de las alumnas de la baja tolerancia al estrés que poseen al exponerse a situaciones que demandan poner a prueba su capacidad de comunicarse con los demás y con ellas mismas. Así pues, se hace contraste con lo encontrado por Sotil, et al. (2008) en su investigación, quienes no hallaron diferencias significativas entre los grupos de estudio para dicha dimensión.

Mientras que en la dimensión adaptabilidad, se observa una diferencia moderada

y estadísticamente significativa, haciendo referencia que lograron asimilar las herramientas necesarias para ajustar su comportamiento a las exigencias de su entorno, defendiendo sus propios derechos evitando peleas, y entrenando su toma de decisiones. Esto guarda relación con lo encontrado en la investigación de Sotil, et al. (2008) pues sus resultados arrojaron también diferencias significativas a favor del grupo experimental frente a la comparación con el grupo control, en el fortalecimiento de la dimensión adaptabilidad gracias a su programa propuesto.

Por último, en la dimensión ánimo general, se observa que se alcanzó un fortalecimiento moderado, dando lugar a que las alumnas han desarrollado un pensamiento más positivo respecto a las situaciones que atraviesan. Del mismo modo, este componente se contrasta con la investigación de Sotil, et al. (2008) quienes obtuvieron la misma diferencia significativa.

Es así como los resultados descritos comprueban la eficacia del programa planteado en la presente investigación en la mayoría de los componentes de la Inteligencia emocional de la población objetivo.

## VII. Conclusiones

- El programa "Herramientas para la vida con disciplina positiva" logró un fortalecimiento moderado y estadísticamente significativo ( $p < .05$ ) de la inteligencia emocional del grupo experimental después de la aplicación del programa, mientras que el grupo control se mantuvo sin variación ( $p \geq .05$ ).
- Al identificar el nivel general de Inteligencia emocional de las alumnas antes de la ejecución del programa, se encontraban en un nivel adecuado.
- Luego de la ejecución del programa, el grupo experimental aumentó su

porcentaje en el nivel Muy desarrollado, así como en sus diversas dimensiones.

- En el componente Interpersonal (CEIE) el grupo experimental consiguió un aumento en el nivel adecuado de un 46% a un 62%.
- En el componente de Manejo de estrés (CEME) se aprecia un aumento en el nivel adecuado para el grupo experimental a un 65%, pero una disminución para el nivel muy desarrollado.
- En el componente de Adaptabilidad (CEAD) el grupo experimental obtiene un aumento del 35% al 54% en el nivel muy desarrollado.
- En el componente Ánimo general (CEAG) se identifica un aumento de 62% en el nivel adecuado del grupo experimental.

### Referencias bibliográficas

Aroca, C. y Cánovas (2010). Los estilos educativos parentales desde los modelos interactivo y de construcción conjunta: revisión de las investigaciones. *Teoría de la Educación*, 24(2), 149 – 176. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/10359/10798>

Bar-On, R. (1997). BarOn Emotional Quotient Inventory. Technical manual. Multi-Health Systems Inc.

Calderón, C. y Azabache, K. (2018). Técnicas de educación emocional en la Inteligencia emocional de ingresantes universitarios – Trujillo. *Sciéndo – Ciencia para el desarrollo*. 20(20). <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/SCIENDO/article/view/1907>

Colores, A. (2015) Desarrollo de la competencia Inteligencia emocional en una ins-

titución de educación básica del nivel de secundaria. [Tesis de Maestría, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey]. <https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/622367/02Ana%20Carmen%20Colores%20Ramos%20Clamont.pdf?sequence=1>

Durrant, J. (2013). *Disciplina positiva en la crianza cotidiana*. (3ª ed.). Save the Children. [https://resourcecentre.savethechildren.net/node/7509/pdf/positive\\_discipline\\_in\\_everyday\\_parenting\\_sp\\_hi-res\\_final\\_2017.pdf](https://resourcecentre.savethechildren.net/node/7509/pdf/positive_discipline_in_everyday_parenting_sp_hi-res_final_2017.pdf)

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia emocional en adolescentes. *Revista Padres y Maestros*, 352, 34 - 39 [http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/PyM\\_Orientacion%20Educativa%2034\\_39.pdf](http://www.web.teaediciones.com/Ejemplos/PyM_Orientacion%20Educativa%2034_39.pdf)

Ezeiza, B., Izagirre, A. y Lakunza, A. (2008). *Inteligencia emocional: educación secundaria obligatoria 1º ciclo*. España: Gipuzkoako.

Fernández, I., Zubieta, E. y Páez, D. (2000). Expresión e inhibición emocional en diferentes culturas. In D. Páez & M.M. Casullo (Comps). *Cultura y Alexitimia, ¿cómo expresamos aquello que sentimos?* (pp.73-98). Buenos Aires: Paidós. <https://www2.uned.es/dpto-psicologia-social-y-organizaciones/paginas/profesores/ltziar/FernandezCLPaidos.pdf>

Gaete, Verónica. (2015). Desarrollo psico-social del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443. <https://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>

Goleman, D. (1996). *La Inteligencia emocional*. Buenos Aires: Vergara

Goleman, D. (2008). *Destructive Emotions: A Scientific Dialogue with the Dalai Lama*. Random House Publishing Group  
Gorritxo, A. (2017) *Disciplina positiva: propuesta para promover relaciones res-*

- petuosas en el aula. [Tesis de Maestría, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/4775/GORRITXO%20MU%c3%91OZ%2c%20AHINARA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2010). Metodología de la Investigación (5ª ed.). (p. 148). México: The McGraw-Hill.
- Jaramillo, J., Díaz, K., Niño, L., Tavera, A. y Velandia, A. (2006). Factores individuales, familiares y escolares asociados a la aceptación y el rechazo social en grupos de niños escolarizados entre los 9 y 11 años de edad. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, 2(2), 205-215. <https://www.redalyc.org/pdf/679/67920202.pdf>
- López, D., Valdovinos, A., Méndez-Díaz, M., Medoza-Fernandez, V. (2009). El sistema límbico y las emociones: Empatía en Humanos y primates. Psicología Iberoamericana, 17(2), 60-69. <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133912609008.pdf>
- Martin, D. y Boeck, K. (2012). Inteligencia emocional: claves para triunfar en la vida. EDAF
- Martin, G. y Pear, J. (2007). Modificación de conducta. Qué es y cómo aplicarla. Pearson Educación
- Nelsen, J. (2015). Disciplina Positiva (3ª ed.). Manole
- Nelsen, J. y Lott, L. (2019). Disciplina Positiva para Adolescentes. MEDICI
- Nelsen, J. y Gfroerer, K. (2016). Herramientas Disciplina Positiva para Maestros: 52 Herramientas para la Gestión de la Clase. Empowering People, Incorporated
- Nelsen, J., Lott, L. y Glenn, H. S. (2013). Disciplina Positiva em sala de aula. (4ª ed.). Manole
- Ninatanta, M. (2015). Inteligencia emocional y agresividad en estudiantes del nivel secundaria de la institución educativa particular María madre – Trujillo. [Tesis de Maestría, Universidad Privada Antenor Orrego]. <http://200.62.226.186/handle/upaorep/2280>
- Ortega, N. (28 de octubre de 2014). ¿Qué es la Disciplina Positiva? Educando en Positivo. Educar para el futuro. <http://www.educarparaelfuturo.com/que-es-la-disciplina-positiva-educando/>
- Positive Discipline (s.f.). <https://www.positivediscipline.com/>
- Psicoactiva (14 de febrero 2020). Los cuatro estilos educativos: democrático, autoritario, permisivo e indiferente. <https://www.psicoactiva.com/blog/los-cuatro-estilos-educativos-democratico-autoritario-permisivo-e-indiferente/>
- Saavedra, J., Díaz, W., Zuñiga, L., Navia, C. y Zamora, T. (2015). Correlación funcional del sistema límbico con la emoción, el aprendizaje y la memoria. Morfolia. 7(2), 29-44. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/morfolia/article/viewFile/52874/52541>
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185 - 211 <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Salovey, P. y Mayer, J. (2009). Psicología Social. Madrid: Pearson.
- Sierra, R. (1996). Tesis Doctorales y Trabajos de Investigación Científica. Paraninfo.
- Sotil, A., Escurra, L., Huerta, R., Rosas, C., Campos, E., Llaños, A. (2008). Efectos de un programa para desarrollar la Inteligencia emocional en alumnos de sexto grado de educación primaria. Revista IIP-SI - UNMSM, 11(2), pp. 55-65. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/3819/3064>

- Torío, S., Peña, J. V. y Rodríguez, M. C. (2008). Estilos educativos parentales, revisión bibliográfica y reformulación teórica. *Revista de Teoría educación*, 20(1), 151-178. <http://dx.doi.org/10.14201/988>
- Torrego, J. (2008). El profesor como gestor del aula. En A. De la Herrán y J. Paredes (Ed.), *Didáctica General, La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. (pp. 197-213). Mc. Graw Hill
- Ugarriza, N. (2001). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn (I-CE) en una muestra de Lima Metropolitana, Perú. *Revista Persona*, 4(1). 129 – 160. [http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf\\_bdfde.nsf/imagenes/CCB9B0D9BD56042D05256E540056A-07D/\\$file/05-persona4-ugarriza.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/CCB9B0D9BD56042D05256E540056A-07D/$file/05-persona4-ugarriza.pdf)
- Ugarriza, N., y Pajares, L. (2004). Adaptación y estandarización del inventario
- inteligencia emocional de Bar On ICE-NA en niños y adolescentes muestra de Lima metropolitana. Manual técnico. [https://www.academia.edu/36406153/Manual\\_Baron\\_Ice\\_Na](https://www.academia.edu/36406153/Manual_Baron_Ice_Na)
- UNESCO (2015). *Positive Discipline in the Inclusive, Learning-Friendly Classroom. A Guide for Teachers and Teachers Educators*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149284>
- Vizconde, M. (2016). Programa de inteligencia emocional para incrementar el rendimiento académico en el área de comunicación integral de los alumnos del quinto grado de educación secundaria de la I.E.P. Dante Alighieri, Trujillo – 2009. (Tesis de Maestría). Universidad Nacional de Trujillo, Perú.