

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGIA



TESIS

**PROGRAMA DE MINDFULNESS E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN
ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE LA I.E. JEC JERÓNIMO ZAVALA,
COMBAPATA-CUSCO 2024**

PRESENTADO POR:

BR. LIZBETH MILAGROS MONTALVO TINTAYA

**PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL DE
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

ASESORA:

MGT. KAROLA ESPEJO ABARCA

CUSCO-PERÚ

2025

INFORME DE ORIGINALIDAD

(Aprobado por Resolución Nro.CU-303-2020-UNSAAC)

El que suscribe, **Asesor** del trabajo de investigación/tesis titulada:

PROGRAMA DE MINDFULNESS E INTELIGENCIA EMOCIONAL
EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE LA I.E. JEC
JERÓNIMO ZAVALA, COMBAPATA-CUSCO 2024

presentado por: LIZBETH MILAGROS MONTAÑO TINTAYA con DNI Nro.: 60115092 presentado
por: con DNI Nro.: para optar el
título profesional/grado académico de

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

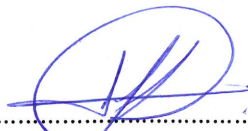
Informo que el trabajo de investigación ha sido sometido a revisión por 2 veces, mediante el
Software Antiplagio, conforme al Art. 6° del **Reglamento para Uso de Sistema Antiplagio de la
UNSAAC** y de la evaluación de originalidad se tiene un porcentaje de 6%.

Evaluación y acciones del reporte de coincidencia para trabajos de investigación conducentes a grado académico o
título profesional, tesis

Porcentaje	Evaluación y Acciones	Marque con una (X)
Del 1 al 10%	No se considera plagio.	X
Del 11 al 30 %	Devolver al usuario para las correcciones.	
Mayor a 31%	El responsable de la revisión del documento emite un informe al inmediato jerárquico, quien a su vez eleva el informe a la autoridad académica para que tome las acciones correspondientes. Sin perjuicio de las sanciones administrativas que correspondan de acuerdo a Ley.	

Por tanto, en mi condición de asesor, firmo el presente informe en señal de conformidad y adjunto la primera página del reporte del Sistema Antiplagio.

Cusco, 26 de NOVIEMBRE de 2024



Firma

Post firma KAROLA ESPEJO ABARCA

Nro. de DNI 45634597

ORCID del Asesor 0000 - 0002 - 3004 - 9919

Se adjunta:

1. Reporte generado por el Sistema Antiplagio.
2. Enlace del Reporte Generado por el Sistema Antiplagio: oid: 27259:408171258

Lizbeth Milagros Montalvo Tintaya

LIZBETH MONTALVO, INFORME FINAL CORREGIDO.pdf

 Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco

Detalles del documento

Identificador de la entrega

trn:oid:::27259:408171258

Fecha de entrega

21 nov 2024, 9:36 p.m. GMT-5

Fecha de descarga

21 nov 2024, 9:43 p.m. GMT-5

Nombre de archivo

LIZBETH MONTALVO, INFORME FINAL CORREGIDO.pdf

Tamaño de archivo

9.4 MB

231 Páginas

38,707 Palabras

216,078 Caracteres

6% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- Bibliografía
- Texto citado
- Texto mencionado
- Coincidencias menores (menos de 13 palabras)

Fuentes principales

- 5%  Fuentes de Internet
- 0%  Publicaciones
- 4%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alerta de integridad para revisión

-  **Texto oculto**
1 caracteres sospechosos en N.º de página
El texto es alterado para mezclarse con el fondo blanco del documento.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.

Dedicatoria

A mis Mamitas Leonarda y María, y a mi padre José Luis.

Por su amor incondicional, su apoyo constante y su ejemplo de esfuerzo y perseverancia.

Gracias por ser mi fuente inagotable de motivación, por enseñarme que no hay límites cuando se lucha con el corazón y por siempre creer en mí, incluso en los momentos más difíciles. Este logro es tanto mío como suyo.

A mis hermanos Angeline, Matthew, Neizan

Por su comprensión y paciencia durante los momentos en que tuve que alejarme para concentrarme en este proyecto. Su presencia ha sido mi refugio y sus abrazos mi impulso.

A mi familia de Peruvian Hearst

Por estar a mi lado en este largo camino, por apostar y confiar en mis sueños, por brindarme ánimo, confianza y darme el soporte que necesitaba en cada paso.

Agradecimiento

A Dios, por ser mi guía y fortaleza a lo largo de este camino (Filipenses 4:13).

A mi familia, por su amor, sacrificio y apoyo incondicional.

A Peruvian Hearts, por el respaldo económico y emocional brindado durante mi formación profesional.

A la Mg. Karola Espejo Abarca, por su valiosa orientación, y a los jueces expertos por su colaboración en la validación del instrumento.

A la Mg. Jaqueline Infantas Paullo, por sus enseñanzas académicas y de vida.

A mis amigos, por su comprensión y constante ánimo: “Sin prisa, pero sin pausa”.

A la I.E. Jerónimo Zavala, por abrirme nuevamente sus puertas.

Y a todas las personas que de alguna forma hicieron posible este trabajo. Este logro también les pertenece.

Índice de Contenido

Dedicatoria i

Agradecimiento ii

Índice de Tablas vii

Índice de Figuras x

Presentación xi

Resumen xii

Abstract xiii

Introducción xiv

Capítulo I 1

Planteamiento del Problema 1

Descripción del problema 1

Formulación del problema 11

Problema General 11

Problemas específicos 11

Objetivos 12

Objetivo General 12

Objetivos Específicos 12

Justificación 13

Conveniencia 14

Relevancia Social 15

Valor aplicativo 15

Valor teórico 16

Valor metodológico 16

Capítulo II 17

Marco Teórico 17

Antecedentes de la investigación 17

Internacionales 17

Nacionales 21

Locales 25

Bases teórico- científicos 27

Programa de Mindfulness 27

Definición de Programa: 27

Definición del Programa de Mindfulness 28

Sustento del Programa de Mindfulness 29

Origen y definición del Mindfulness 29

Componentes del mindfulness 31

Técnicas concretas que usa el mindfulness 33

Psicología Positiva y Mindfulness 36

Enfoque Cognitivo conductal y Mindfulness 37

Inteligencia Emocional 38

Definición 38

Principios de la inteligencia emocional 40

Modelos teóricos de la inteligencia emocional 42

Inteligencia emocional en el ámbito educativo 46

Beneficios de la inteligencia emocional en la educación 47

Diferencia entre Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales 48

Mindfulness e Inteligencia Emocional 49

Adolescencia 51

Etapas de la adolescencia 52

Adolescencia e Inteligencia Emocional 52

Definiciones de términos 56

Capítulo III 58

Hipótesis y variables 58

Hipótesis 58

Hipótesis General 58

Hipótesis Específicos 58

Variables 59

Especificación de variables 59

Variable Independientes 59

Variable dependiente 60

Capítulo IV 62

Metodología 62

Tipo y enfoque de investigación 62

Diseño de investigación 62

Metodología de control de variables intervinientes 63

Validez interna 64

Validez externa 65

Población y muestra 66

Población 66

Muestra y método de muestreo 67

Técnicas e Instrumentos de recolección de datos 69

Técnicas de recolección de datos 69

Instrumentos de recolección de datos 70

Técnicas de procesamiento y análisis de datos 80

Matriz de consistencia 81

Capítulo V 84

Resultados 84

Descripción Sociodemográfica 84

Descripción sociodemográfica del grupo Control 84

Descripción sociodemográfica del grupo experimental 88

Estadística Descriptiva aplicada al estudio 93

Estadística Inferencial aplicada al estudio 101

Pruebas estadísticas utilizadas 101

Capítulo VI 123**Discusiones 123**

Discusión de resultados 123

Capítulo VII 133**Conclusiones y recomendaciones 133**

Conclusiones 133

Recomendaciones 135

Referencias 137

ANEXOS 149

Índice de Tablas

Tabla 1	Operacionalización de variables	60
Tabla 2	Muestra de estudio del grupo control	68
Tabla 3	Muestra de estudio del grupo experimental	69
Tabla 4	Ficha técnica del instrumento de medición	70
Tabla 5	Validez y confiabilidad de la prueba ajustada	72
Tabla 6	Ficha técnica del Programa de Mindfulness	73
Tabla 7	Distribución del sexo de los estudiantes del grupo control	84
Tabla 8	Distribución de edad de los estudiantes del grupo control	85
Tabla 9	Distribución del tipo de familia de los estudiantes del grupo control	86
Tabla 10	Distribución según el lugar de procedencia de los estudiantes del grupo control	87
Tabla 11	Distribución del sexo de los estudiantes del grupo experimental	88
Tabla 12	Distribución de la edad de los estudiantes del grupo experimental	89
Tabla 13	Distribución según el tipo de familia de los estudiantes del grupo experimental	90
Tabla 14	Distribución según el lugar de procedencia de los estudiantes del grupo experimental	91
Tabla 15	Niveles de inteligencia emocional del grupo control y grupo experimental en el pre test	93
Tabla 16	Niveles de inteligencia emocional del grupo control y grupo experimental en el post test	95
Tabla 17	Niveles de inteligencia emocional del pre y post test del grupo control	97

Tabla 18 Niveles de inteligencia emocional del pre y post tes del grupo experimental 99

Tabla 19 Prueba de Normalidad de Shapiro-Wilk 103

Tabla 20 Análisis de estadísticos descriptivos de la inteligencia emocional en pretest y post test: grupos control y experimental. 104

Tabla 21 Homogeneidad de varianzas en la Inteligencia Emocional: Análisis de la Prueba de Levene 105

Tabla 22 Resultados de la prueba T de Student para la comparación de inteligencia emocional entre grupos control y experimental 106

Tabla 23 Análisis de estadísticos descriptivos de la inteligencia emocional en pretest y post test del Grupo Control 107

Tabla 24 Evaluación de la inteligencia emocional en el Grupo Control: Prueba t de Student para muestras relacionadas entre Pretest y Post Test 108

Tabla 25 Análisis de estadísticos descriptivos de la Inteligencia Emocional en pretest y post Test del Grupo Experimental 108

Tabla 26 Evaluación de la inteligencia emocional en el Grupo Experimental: Prueba t de Student para muestras relacionadas entre Pretest y Post Test 109

Tabla 27 Análisis de estadísticos descriptivos de la dimensión intrapersonal en pretest y post test: grupos control y experimental 110

Tabla 28 Homogeneidad de varianzas en la dimensión Intrapersonal: Análisis de la Prueba de Levene 111

Tabla 29 Resultados de la Prueba T de Student para la comparación de la dimensión Intrapersonal entre Grupos Control y Experimental 111

Tabla 30 Análisis de estadísticos descriptivos de la dimensión Interpersonal en Pretest y Post Test: Grupos Experimental y Control 112

Tabla 31 Homogeneidad de varianzas en la dimensión Interpersonal: Análisis de la Prueba de Levene 113

Tabla 32 Resultados de la Prueba T de Student para la comparación de la dimensión Interpersonal entre Grupos Control y Experimental 114

Tabla 33 Análisis de estadísticos descriptivos de la dimensión de Manejo del estrés en Pretest y Post Test: Grupos Experimental y Control 115

Tabla 34 Homogeneidad de varianzas en la dimensión de Manejo del estrés: Análisis de la Prueba de Levene 116

Tabla 35 Resultados de la Prueba T de Student para la comparación de la dimensión de Manejo del estrés entre Grupos Control y Experimental 116

Tabla 36 Análisis de estadísticos descriptivos de la dimensión de Adaptabilidad en Pretest y Post Test: Grupos Experimental y Control 117

Tabla 37 Homogeneidad de varianzas en la dimensión de Adaptabilidad: Análisis de la Prueba de Levene 118

Tabla 38 Resultados de la Prueba T de Student para la comparación de la dimensión de Adaptabilidad entre Grupos Control y Experimental 119

Tabla 39 Análisis de estadísticos descriptivos de la dimensión de Ánimo general en pretest y post Test: grupos control y experimental 120

Tabla 42 Homogeneidad de varianzas en la dimensión de Ánimo general: Análisis de la Prueba de Levene 121

Tabla 41 Resultados de la Prueba T de Student para la comparación de la dimensión de Animo general entre Grupos Control y Experimental 121

Índice de Figuras

- Figura 1** Distribución gráfica del sexo de los estudiantes del grupo control 84
- Figura 2** Distribución gráfica de la edad de los estudiantes del grupo control 85
- Figura 3** Distribución gráfica del tipo de familia de los estudiantes del grupo control 86
- Figura 4** Distribución gráfica según el lugar de procedencia de los estudiantes del grupo control 87
- Figura 5** Distribución grafica del sexo de los estudiantes del grupo experimental 88
- Figura 6** Distribución de la edad de los estudiantes del grupo experimental 89
- Figura 7** Distribución según el tipo de familia de los estudiantes del grupo experimental 90
- Figura 8** Distribución según el lugar de procedencia del grupo experimental 91
- Figura 9** Niveles de inteligencia emocional del grupo control y grupo experimental en el Pre Test 94
- Figura 10** Niveles de inteligencia emocional del grupo control y grupo experimental en el post test 96
- Figura 11** Niveles de inteligencia emocional del pre y post test del grupo control 98
- Figura 12** Niveles de inteligencia emocional del pre y post tes del grupo experimental 99

Presentación

Señor Decano de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco,

Señor director del Departamento de Filosofía y Psicología

Señor director de la Escuela Profesional de Psicología:

Conforme a las disposiciones establecidas en el Reglamento de Grados y Títulos de la Escuela Profesional de Psicología de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, me permito someter a su consideración la presente tesis titulada: “Programa de Mindfulness e Inteligencia Emocional en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, Combapata - Cusco, 2024”, como parte del proceso académico para la obtención del título profesional de Licenciada en Psicología.

El presente trabajo ha sido elaborado cumpliendo rigurosamente con los lineamientos establecidos por nuestra casa de estudios. Espero que el esfuerzo dedicado a esta investigación no solo contribuya al campo del conocimiento psicológico, sino que también inspire futuras investigaciones en esta área de gran relevancia. Agradezco de antemano la atención y consideración brindada a este trabajo.

La tesista

Resumen

El objetivo principal de esta investigación fue evaluar el impacto de un programa de mindfulness en la inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, ubicada en el distrito de Combapata-Canchis. El estudio aborda una problemática relevante: la necesidad de fortalecer habilidades emocionales en adolescentes y el mindfulness surge como una estrategia efectiva para promover dichas competencias. Se adoptó un enfoque cuantitativo con un diseño de tipo aplicativo y cuasiexperimental. Se implementó un esquema de pretest y post test en un grupo control y un grupo experimental, ambos con 42 participantes, para evaluar de forma comparativa el impacto del programa. Como herramienta de evaluación se utilizó la Escala de Inteligencia Emocional de Bar-On ICE para niños y adolescentes. La confiabilidad del instrumento fue garantizada mediante el cálculo del Alfa de Cronbach (0.904), mientras que su validez se obtuvo a través de una valoración por juicio de expertos (0.89). En la intervención experimental, se aplicó el programa de mindfulness "Respira y Conecta", basado en el programa "Aulas Felices" del equipo SATI (2012), el cual también fue validado mediante juicio de expertos (0.94). Los resultados, analizados a través de la prueba t de Student para muestras independientes, evidenciaron un incremento significativo en los niveles de inteligencia emocional en el grupo experimental, con un nivel de significancia de $p = 0.002$. Este incremento se reflejó en todas las dimensiones de la inteligencia emocional. Estos hallazgos reafirman la eficacia del mindfulness como herramienta educativa para el desarrollo emocional de los adolescentes, resaltando su potencial para ser replicado en contextos educativos similares.

Palabras clave; Programa de Mindfulness, Inteligencia Emocional, adolescentes, IE. JEC

Abstract

The objective of this research was to evaluate the impact of a mindfulness program on emotional intelligence in high school students at the I.E. JEC Jerónimo Zavala, located in the district of Combapata-Canchis. The study addresses a relevant problem: the need to strengthen emotional skills in adolescents and mindfulness emerges as an effective strategy to promote these skills.

A quantitative approach was adopted with an application-type and quasi-experimental design. A pretest and posttest scheme was implemented in a control group and an experimental group, both with 42 participants, to comparatively evaluate the impact of the program.

The Bar-On Emotional Intelligence Scale for children and adolescents was used as an evaluation tool. The reliability of the instrument was guaranteed by calculating Cronbach's Alpha (0.904), while its validity was obtained through an assessment by expert judgment (0.89). In the experimental intervention, the mindfulness program "Breathe and Connect" was applied, based on the "Happy Classrooms" program of the SATI team, which was also validated by expert judgment (0.94).

The results, analyzed through the Student t test for independent samples, showed a significant increase in the levels of emotional intelligence in the experimental group, with a significance level of $p = 0.002$. This increase was reflected in all dimensions of emotional intelligence. These findings reaffirm the effectiveness of mindfulness as an educational tool for the emotional development of adolescents, highlighting its potential to be replicated in similar educational contexts.

Keywords; Mindfulness Program, Emotional Intelligence, adolescents, EI. JEC

Introducción

En un mundo cada vez más dinámico y demandante, la competencia fundamental para el desarrollo a nivel personal, social y académico es la inteligencia emocional. Según Goleman (1996), la IE permite reconocer, comprender y gestionar nuestras emociones, así como establecer relaciones saludables y enfrentar desafíos con resiliencia. En la adolescencia, una etapa caracterizada por cambios emocionales y sociales significativos, estas habilidades son esenciales para promover el bienestar integral. Sin embargo, investigaciones recientes han señalado que muchos adolescentes presentan deficiencias en su inteligencia emocional, lo que afecta su desempeño académico y sus relaciones interpersonales (Bar-On, 1997).

El mindfulness ha surgido como un instrumento eficaz que fomenta el progreso de aptitudes emocionales en diferentes poblaciones. Esta práctica, basada en la atención plena al momento presente, ayuda a reducir el estrés, mejorar la autorregulación emocional y aumentar la empatía, aspectos clave de la inteligencia emocional (Gómez et al., 2022). En el ámbito educativo, los programas de mindfulness han demostrado ser efectivos para mejorar el bienestar emocional de los estudiantes, favoreciendo también su rendimiento académico y social (Botella & Pérez, 2006). Sin embargo, en el contexto local, aún existe una limitada implementación de estas estrategias, lo que subraya la necesidad de evaluar su impacto en poblaciones específicas.

En este contexto, la presente investigación planteó como principal propósito “evaluar los efectos de un programa de mindfulness en el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, Combapata – Cusco, 2024”. La investigación busca aportar evidencia empírica sobre la eficacia de esta

intervención, destacando su potencial para promover el bienestar emocional y social en adolescentes, y su relevancia en el ámbito educativo. Asimismo, esta tesis anhela a sentar las bases para futuras implementaciones de programas de mindfulness en entornos escolares de la región.

La presente tesis se encuentra organizada de la siguiente manera:

En el primer capítulo, se detalla el planteamiento del problema, incluyendo la descripción del mismo, la formulación del problema de investigación, los objetivos planteados y la justificación del estudio

El segundo capítulo desarrolla el marco teórico, en el que se incluyen los antecedentes internacionales, nacionales y locales, además de la fundamentación teórica de las variables investigadas.

En el tercer capítulo, se expone la formulación de hipótesis y la definición de las variables consideradas en el estudio.

El cuarto capítulo describe el marco metodológico, donde se especifica el tipo y diseño de investigación, junto con la población y muestra seleccionadas. Además, se detalla el procedimiento para la recolección de datos, los instrumentos utilizados, el análisis de los datos y la matriz de consistencia empleada.

El quinto capítulo presenta los resultados del estudio, incluyendo los datos sociodemográficos de la muestra, los análisis descriptivos y los resultados inferenciales obtenidos mediante la prueba T de Student.

En el sexto capítulo, se desarrolla la discusión, donde se analizan e interpretan los resultados obtenidos, estableciendo comparaciones con los antecedentes mencionados en el marco teórico.

Finalmente, en el séptimo capítulo, se presentan las conclusiones derivadas del estudio, así como las recomendaciones propuestas con base en los hallazgos de la investigación.

Capítulo I

Planteamiento del Problema

Descripción del problema

En los últimos años, la inteligencia emocional (IE) ha ganado un reconocimiento significativo por su impacto en distintos ámbitos de la vida cotidiana, como el personal, académico y laboral. Según BarOn (1997), la inteligencia emocional se define como un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales que permiten a los individuos adaptarse y enfrentar las presiones del entorno, lo que se traduce en éxito personal y profesional (citador por Garcia & Gimenez, 2010) puesto que ofrece competencias beneficiosas para el desenvolvimiento adecuado en distintos ámbitos de la vida cotidiana por medio del conocimiento, reconocimiento, comprensión y gestión de las emociones.

Dicho interés por la IE ha evolucionado de una forma gradual a lo largo de la vida, siendo particularmente relevante durante la adolescencia, una etapa caracterizada por importantes cambios emocionales, cognitivos y sociales. En esta fase, los adolescentes enfrentan diversos desajustes emocionales, derivados tanto de los propios cambios que experimentan, así como de la presión por definir su rol en la sociedad (Rojas et al. 2021). Estos desafíos emocionales pueden manifestarse en dificultades para gestionar sus emociones, baja tolerancia a la frustración, síntomas de tristeza, nerviosismo, entre otros. (Instituto de Ciencias Cognitivas y Salud Integral (ICCSI)., s.f.)

A pesar del creciente reconocimiento sobre su importancia, muchos adolescentes aún carecen de las habilidades emocionales necesarias para afrontar situaciones complejas. Diversos factores, como la falta de educación emocional en los centros educativos, la

exposición a conflictos personales o familiares, y el escaso interés por atención a la salud mental, contribuyen a la prevalencia de problemas emocionales y conductuales. El doctor Ghebreyesus (2019) director general de la OMS indica que solo una minoría de niños y adolescentes tiene la oportunidad de acceder a programas que les ayuden a manejar sus emociones en situaciones difíciles.

Los adolescentes que no poseen de Inteligencia Emocional necesaria pueden tener dificultades para manejar el estrés y las presiones externas. Esto puede llevar a una mayor vulnerabilidad a trastornos de ansiedad y depresión. Un estudio realizado por (Nyarko et al. 2020) encontró que los adolescentes con alta Inteligencia Emocional mostraron menos síntomas de ansiedad y depresión lo que sugiere que desarrollar habilidades emocionales puede ser crucial para el bienestar mental durante la adolescencia.

La Organización Mundial de la Salud (OMS) informa que, actualmente, uno de cada siete adolescentes entre los 10 y 19 años padece algún tipo de trastorno mental. Estas afecciones representan aproximadamente el 15% de la carga mundial de morbilidad en adolescentes. Además, se estima que un 4.4% de los adolescentes de entre 10 y 14 años y un 5.5% de los jóvenes de entre 15 y 19 años presentan trastornos de ansiedad, mientras que un 1.4% de los adolescentes de 10 a 14 años y un 3.2% de 15 a 19 años padecen depresión. Estas problemáticas impactan significativamente en su desempeño académico y en sus actividades cotidianas. La OMS también señala que el suicidio es la tercera causa de muerte a nivel global entre jóvenes de 15 a 19 años, evidenciando la falta de recursos y herramientas emocionales necesarias para afrontar situaciones de estrés y crisis (OMS, 2024; Echeburúa, 2015).

En América Latina y el Caribe, estudios recientes muestran que la población adolescente está enfrentando desafíos significativos en el manejo de sus emociones, en parte debido a la presión social y académica. Según el informe del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE), un 55% de los estudiantes de la región presenta dificultades para desarrollar empatía y habilidades socioemocionales, lo que afecta su capacidad para manejar conflictos y reducir el estrés (UNESCO, 2021). Por otro lado, el informe de Unicef para el año 2021, muestran que el 15% de los niños, niñas y adolescentes de entre 10 y 19 años padecen problemas de salud mental, los más comunes son: la ansiedad y la depresión (47,7%), trastornos del comportamiento (18.2%), trastorno bipolar (5.3%) y otros trastornos mentales (9.7%). A nivel latinoamericano, el suicidio es la tercera causa de muerte entre jóvenes de 15 a 19 años, con 10 muertes por cada 100 mil habitantes al año, lo cual indica que existe una crisis de salud mental en esta franja etaria. (Quezada, 2021)

En Perú, los problemas de salud mental en los adolescentes han sido documentados del mismo modo. Entre enero y junio de 2024, los centros de salud mental del Ministerio de Salud (Minsa) en Perú atendieron un total de 900,218 casos relacionados con trastornos mentales y problemas psicosociales. Los diagnósticos más comunes fueron ansiedad (220,749 casos), depresión (131,608 casos), trastornos emocionales en niños y adolescentes (129,843 casos) y el síndrome del maltrato (123,952 casos) (Minsa, 2024). Según la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES) y el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), el 32,2% de los jóvenes entre los 15 y 29 años presenta algún tipo de problema emocional, siendo las mujeres las más afectadas con un 30,2%, en comparación con el 22,9% de los hombres (Senaju, 2023). Así mismo, los adolescentes peruanos que

estudian en la modalidad de Jornada Escolar Completa (JEC) se encuentran particularmente expuestos a factores de riesgo emocionales. Un estudio llevado a cabo por Ipsos Public Affairs (2015), mediante una encuesta aplicada a estudiantes y padres de familia, tuvo como objetivo analizar el impacto de esta modalidad de estudio. Los resultados indicaron que el 81% de los estudiantes de cuarto grado y el 77% de los de quinto grado reportaron un aumento en los niveles de estrés debido a la carga académica y la reducción del tiempo para actividades sociales y familiares, indicando que el 47% de los estudiantes ha dejado de realizar actividades para ayudar con las labores del hogar, seguido por el 23% que ha reducido el tiempo de interacción con amigos y 21% ha dejado sus actividades de esparcimiento; estas estadísticas indican que existe un menor tiempo de contacto con los padres y por ende poca comunicación, el contacto mínimo con sus amistades y el reemplazo de las actividades de entretenimiento por largas horas de estudio que pueden provocar mayor estrés o ansiedad, pueden influir significativamente en el bienestar emocional del adolescente e incluso la posibilidad de no desarrollar habilidades adecuadas que le permitan enfrentar las dificultades que atraviesan en su vida. El tiempo en el aula no debe centrarse exclusivamente en materias académicas, es importante realizar actividades extracurriculares como talleres, deportes y actividades artísticas o culturales. Además, los establecimientos deben ser espacios que promuevan el crecimiento personal de los estudiantes, fortaleciendo factores protectores que mejoren la autoestima y disminuyan los niveles de depresión y ansiedad (Castillo, 2022)

Los reportes en Cusco también se hacen presentes, la ansiedad y el estrés han empezado a impactar en la sociedad, reflejándose en el aumento de problemas de salud mental. Según el Sistema Informático Nacional de Defunciones (Sinadef), entre enero y septiembre de 2023, en Cusco se registraron 43 fallecimientos por suicidio, convirtiéndose

en la segunda causa de muerte violenta después de los accidentes de tránsito (Sinadef, 2023). De acuerdo a la publicación de la Red de Medios Regionales (2023), indica que los jóvenes y adolescentes se encuentran entre los grupos más vulnerables, manifestando que el 27% experimenta ansiedad y el 15% mostró síntomas de depresión.

Como podemos observar, la problemática no es ajena en nuestro contexto cusqueño, menos aún en la parte rural, es así como en la Institución Educativa JEC Jerónimo Zavala de Combapata, que opera bajo la modalidad de Jornada Escolar Completa desde el año 2017, se observa una alta rotación del personal de psicología, lo cual afecta la continuidad y sostenibilidad de las intervenciones psicológicas. Esta rotación implica el frecuente cambio de profesionales de manera anual, sin contar con un psicólogo o psicóloga que permanezca de manera estable desde el inicio hasta el final del periodo lectivo. Esta situación ha sido recurrente, limitando el seguimiento adecuado de los casos, la consolidación de vínculos con los estudiantes y padres de familia, y el desarrollo de programas de intervención a largo plazo. Asimismo, se evidencia que para los padres de familia de dicha institución el asunto de la salud mental no tiene importancia frente a los problemas económicos, dado que consideran que mientras haya alimentación y dinero, todo se mantiene estable. Asimismo, se logra evidenciar que, según el área de psicología del colegio, los estudiantes presentan altos niveles de estrés, baja autoestima, episodios de bullying, y dificultad para manejar la frustración. En los casos más graves, se han registrado casos de autolesiones (cutting) y un suicidio entre adolescentes, de la misma forma, según un informe del área de tutoría del año 2023, estos problemas se ven exacerbados por la disfunción familiar, la falta de comunicación entre padres e hijos, y la poca empatía entre los compañeros. Estas condiciones evidencian una deficiente gestión emocional en los estudiantes, influenciada

por factores personales, familiares e institucionales, lo cual afecta su bienestar y desarrollo integral.

El cutting es una práctica frecuente en adolescentes, este es un comportamiento de riesgo que representa como un signo de angustia emocional (Orchinick, 22). Así también, tener una autoestima frágil, dificultad de establecer una comunicación asertiva con sus compañeros expresadas en bullying, la carencia del reconocimiento de sus emociones y de los demás son manifestaciones de una falta de inteligencia emocional, ello podría suponer una barrera en su adecuado desempeño en situaciones personales, académicos y familiares. (Álvarez, 2023).

Los miembros de la comunidad educativa del I.E. JEC Jerónimo Zavala sostienen lo siguiente : “En este colegio los problemas son grandes , el año pasado observamos casos de cutting, un caso de suicidio de una adolescente con su enamorado, con ella ya son 4 suicidios en Combapata y en tan solo 2 meses” , “los estudiantes son impulsivos con sus compañeros y con sus docentes, no manejan sus emociones, también se presentan casos de bullying no controlan sus palabras”, “creemos que todo esto se debe a la disfunción familiar, la gran mayoría de estudiantes vive con tíos, abuelos, parientes lejanos y si viven con sus papás la comunicación entre ellos es distante incluso nula, los papás no se involucran mucho en el asunto de sus hijos como por ejemplo a la escuela de padres, reuniones en tutoría, de verdad que prefieren estar más en su chacra con su animales que con sus hijos”. “Notamos que la falta de herramientas de poder sobre llevar una problemática o controlar alguna emoción, los lleva a tomar esas decisiones lamentables”. Los testimonios de dichos miembros evidencian la gravedad del problema desde una mirada cualitativa, reforzando el diagnóstico institucional.

Además, se observa que los estudiantes se estresan rápidamente cuando deben asumir una responsabilidad, el pensar en su futuro, en que estudiarán o que harán de sus vidas les causa incertidumbre (muestran irritación, dolor de cabeza, flojera, desgano, angustia); reaccionan impulsivamente ante sus compañeros provocando discusiones o peleas antes de conversar lo que genera que se les lleve a la sala de auxiliares; en la hora de almuerzo algunos comparten con su grupo de amigos y la mayoría prefiere almorzar solo, no hay mayor socialización viéndose callados, reprimidos cuando alguien se les acerca; en horas de clase se nota el cansancio, con ganas de dormir bajando sus niveles de atención y cuando llega el encuentro con sus padres, por alguna actividad dentro de la institución, la relación es distante sin ninguna muestra de emoción al verlos; la falta de empatía también es notada, al burlarse de sus compañeros por su forma de verse físicamente o reírse cuando se equivocan al pasar a la pizarra, la falta de respeto entre sus pares y a sus docentes, y en casos más extremos faltar a clases de manera consecutiva. Según el cuaderno de incidencias de la I. E. JEC Jerónimo Zavala por parte del área de psicología, el motivo por el que un estudiante visita al área de psicología es por los siguientes temas: caso de bullying, falta de confianza en uno mismo, autoestima, falta de respeto hacia el docente, problemas de enamoramiento y problemas de conducta. Basándonos en datos más objetivos, los resultados de la ficha diagnóstica socioemocional aplicada a los estudiantes, descritos en el Informe N° 008-2023, revelan lo siguiente: el 63% de los estudiantes presenta dificultades para gestionar adecuadamente sus emociones frente a las adversidades de su vida cotidiana, el 62% manifiesta problemas en sus relaciones con los compañeros. Además, el 50% reporta relaciones violentas y conflictivas, mientras que el 78% prefiere no compartir sus problemas con los demás, guardándolos para sí mismos, y solo el 22% elige comentarlos

con su familia. En cuanto a la comunicación con sus padres, el 70% indica no mantener un diálogo asertivo, y el 55% reconoce sentir temor al expresarse frente a sus compañeros.

Estos datos están en línea con los resultados de la prueba aplicada sobre habilidades sociales, donde se exponen que el 48% de los estudiantes se encuentra en niveles bajos o promedio bajo en asertividad, el 56% presenta niveles bajos o muy bajos en habilidades de comunicación, y el 45% evidencia baja autoestima, lo cual sugiere dificultades en la autovaloración y confianza. Finalmente, el 35% se ubica en niveles bajos o promedio bajo en toma de decisiones.

Estas estadísticas revelan una situación preocupante sobre el estado emocional y mental de los estudiantes adolescentes de esta institución que comprometen su desarrollo integral. Este diagnóstico se evidencia en mayor medida en los estudiantes que cursan actualmente el 4° grado (antiguos alumnos de 3° grado), de los cuales el 81% reportaron dificultades en el manejo de sus emociones, el 64% mantiene relaciones conflictivas y el 54% carece de un diálogo asertivo con sus padres. En síntesis, se evidencia un conjunto de dificultades emocionales, sociales y familiares que afectan negativamente el bienestar de los estudiantes. Esta situación refleja una carencia de inteligencia emocional, convirtiéndose en un problema prioritario que requiere atención e intervención desde la institución educativa.

Ante las necesidades observadas e identificadas, es preciso poder desarrollar un programa para la prevención e intervención de la problemática con el objetivo de brindar herramientas y habilidades que permitan mejorar la Inteligencia Emocional en los estudiantes; el uso de programas es beneficiosa y oportuna ya que posee una serie de actividades siguiendo una fundamentación teórica, diseñadas y planificada de acuerdo a las necesidades de la población para poder generar cambios y mejorías. (Sáez, 2017).

En este contexto, el mindfulness se presenta como una alternativa prometedora, al ser una práctica sencilla, de fácil aplicación y con respaldo científico. Esta práctica milenaria nacida del budismo, ha sido adaptada al ámbito psicológico y se define como la capacidad de prestar atención al momento presente de manera deliberada sin juzgar, su implementación ha demostrado su eficacia en múltiples problemáticas, una de ellas la regulación emocional gracias a los beneficios que brinda el mindfulness como: reducción del estrés, la ansiedad, la atención plena, autorregulación, la empatía, la autoestima y el bienestar emocional. (Secanell, 2021). El mindfulness se destaca en las denominadas terapias de tercera generación que se vienen desarrollando desde la década de 1900 en la que toman en cuenta el contexto y las funciones de los fenómenos psicológicos más que su forma, usando estrategias basadas en la experiencia y el contexto.

Díaz et al. (2012) destacan que el mindfulness permite observar pensamientos y emociones desde una perspectiva no reactiva y no crítica, fomentando así una mayor autorregulación emocional. Asimismo, contribuye al desarrollo de competencias emocionales clave como la autoconciencia emocional, la empatía y la resiliencia emocional, aspectos esenciales para enfrentar los retos propios de la adolescencia. Del mismo modo, estudios como los de Moscoso et al. (2019) evidencian que el mindfulness potencia la percepción, comprensión y regulación de las emociones, fortaleciendo así la inteligencia emocional. Esta práctica no solo mejora la autorregulación, sino que también favorece relaciones interpersonales más saludables y una reducción del estrés. Por su parte, Gómez et al. (2022), a partir de una revisión sistemática, encontraron que los programas de mindfulness en adolescentes mejoran no solo la empatía y el manejo del estrés, sino también la concentración, la atención y el rendimiento académico, al tiempo que promueven comportamientos prosociales y un ambiente escolar más respetuoso.

En consecuencia, el desarrollo de un programa de mindfulness puede ser una herramienta efectiva y viable para mejorar la salud emocional de los adolescentes en instituciones como la I.E. JEC Jerónimo Zavala, donde convergen factores de riesgo. Integrar esta práctica al contexto educativo representa no solo una respuesta pertinente al problema detectado, sino también una apuesta por el bienestar a largo plazo de la comunidad educativa.

Cabe precisar que, aunque las habilidades sociales son relevantes en el contexto educativo, estas se encuentran comprendidas dentro de un constructo más amplio: la inteligencia emocional. Según Bar-On (1997), la inteligencia emocional abarca un conjunto de habilidades interrelacionadas, entre ellas, la autoconciencia, la autorregulación y la competencia social. Por ello, el presente estudio se orienta al fortalecimiento de la inteligencia emocional de manera integral, lo cual incide también en la mejora de las relaciones interpersonales entre los estudiantes.

Es así que, para la presente de investigación, se propone poner a experimento el programa basado en mindfulness para observar su efectividad en la Inteligencia emocional, con sesiones de metodología vivencial, un programa adaptada y referenciada bajo las actividades del programa “Aulas felices” que busca proporcionar habilidades y herramientas para el mejor manejo y canalización de emociones, dirigido a estudiantes adolescentes de 14 a 17 años, quienes ya están en la etapa final del colegio y pasan a otra donde enfrentarán nuevos retos y nuevas responsabilidades.

En ese sentido es pertinente formular la siguiente pregunta de investigación ¿Cuál es el efecto del programa propuesto sobre Mindfulness “Respira y Conecta” en la Inteligencia Emocional en estudiantes de secundaria de la I.E. Jerónimo Zavala que trabaja

bajo la modalidad Jornada Escolar Completa en el distrito de Combapata durante el año 2024?

Formulación del problema

Problema General

¿Cuál es el efecto de un programa de Mindfulness en la Inteligencia Emocional en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, Combapata - Cusco 2024?

Problemas específicos

1. ¿Existen diferencias en los niveles de inteligencia emocional entre el grupo control y el grupo experimental en el pre test en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, Combapata-Cusco 2024?
2. ¿Existen diferencias en los niveles de inteligencia emocional entre el grupo control y el grupo experimental en el post test en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, Combapata-Cusco 2024?
3. ¿Existen diferencias en los niveles de inteligencia emocional entre el pre test y el post test en el grupo control en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, Combapata- Cusco 2024?
4. ¿Existen diferencias en los niveles de inteligencia emocional entre el pre test y el post test en el grupo experimental en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, Combapata- Cusco 2024?
5. ¿Existen diferencias significativas en la inteligencia emocional entre el pre test y el post test del grupo control en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, Combapata-Cusco 2024?

6. ¿Existen diferencias significativas en la inteligencia emocional entre el pre test y el post test del grupo experimental en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, Combapata-Cusco 2024?
7. ¿Cuál es el impacto del programa de Mindfulness en las distintas dimensiones de inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, Combapata-Cusco 2024?

Objetivos

Objetivo General

Evaluar el efecto de un programa de Mindfulness en la Inteligencia Emocional en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, Combapata – Cusco 2024.

Objetivos Específicos

1. Comparar los niveles de inteligencia emocional del grupo control y grupo experimental en el pre test en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, Combapata – Cusco 2024.
2. Comparar los niveles de inteligencia emocional del grupo control y grupo experimental en el post test en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, Combapata – Cusco 2024.
3. Comparar los niveles de inteligencia emocional del pre y post test del grupo control en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, Combapata - Cusco 2024.

4. Comparar los niveles de inteligencia emocional en el pre y post test del grupo experimental en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, Combapata - Cusco 2024
5. Determinar si existen diferencias significativas en la inteligencia emocional entre el pre test y el post test del grupo control en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, Combapata - Cusco 2024.
6. Determinar si existen diferencias significativas en la inteligencia emocional entre el pre test y el post test del grupo experimental en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, Combapata – Cusco 2024.
7. Evaluar el impacto del programa de Mindfulness en las dimensiones de inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, Combapata – Cusco 2024.

Justificación

En la actualidad, los estudiantes de secundaria enfrentan distintos desafíos emocionales que afectan su bienestar. Estudios recientes demuestran un aumento de los niveles de estrés, ansiedad y depresión, así como lo muestra la encuesta realizada en Junio del año 2023, donde el 23 % de la población joven se sintió desanimada, triste, deprimida, desesperanzados; así mismo, el 5,6 % tuvo pensamientos de tendencia suicida; ante ello, la secretaria Nacional de la Juventud Magaly Villafuerte Falcon se pronuncia manifestando que “La falta de recursos, estrategias e iniciativa ha deteriorado la salud mental cuando esta debería ser prioridad en la agenda política para trabajar de manera urgente y conjunta”. (Senaju, 2023).

La práctica del mindfulness ofrece herramientas clave para fomentar el bienestar emocional y fortalecer la inteligencia emocional. Esto permite que los estudiantes gestionen sus emociones de forma eficiente, construyan relaciones interpersonales positivas y tomen decisiones de manera reflexiva y consciente.

Los alumnos de la Institución Educativa JEC Jerónimo Zavala de Combapata se encuentran en desafíos constantes en relación a la presión académica (generando estrés y ansiedad), la autoestima, las relaciones interpersonales, añadiendo a ello que, al tratarse de un colegio de Jornada Escolar Completa, las horas académicas son mayores que las actividades de distracción mental importantes para la canalización de emociones.

Un programa de mindfulness, implementado en otras instituciones ha reportado resultados positivos en la disminución del estrés, la ansiedad, así como el aumento de la capacidad de autorregulación emocional y la empatía entre los estudiantes, es por ello que puede abordar estas necesidades, por medio de actividades vivenciales donde los estudiantes experimentan los beneficios de manera directa, proveyendo así las habilidades emocionales necesarias para enfrentar cualquier situación conflictiva que perciba el adolescente. (Alvarado, et. al. 2023). De este modo, resulta relevante examinar cómo un programa basado en mindfulness puede influir y contribuir al desarrollo de la inteligencia emocional.

Conveniencia

La recopilación de datos y comprobación de la eficacia del programa de Mindfulness, orientado a proporcionar herramientas que potencien la Inteligencia Emocional, constituirá una base sólida para futuras investigaciones. Estas podrían adaptar el programa a poblaciones con características similares o incorporar nuevas variables de

estudio para explorar más a fondo su efectividad. Así mismo, se propone una alternativa de solución al problema de la población en estudio.

Relevancia Social

Esta investigación contribuirá al desarrollo de conocimientos y a la resolución de problemas en la comunidad científica, en la región del Cusco y particularmente en la población de Combapata. Lo hará mediante la creación de un programa de intervención fundamentado en mindfulness, diseñado para proporcionar herramientas y estrategias que promuevan el desarrollo óptimo de la inteligencia emocional en los estudiantes de la I.E. JEC Jerónimo Zavala-Combapata. Asimismo, se suma a las investigaciones existentes que evidencian el impacto positivo de los programas de mindfulness en diversas problemáticas psicológicas y poblaciones. Esta investigación también busca destacar la importancia de estudiar variables psicológicas en contextos rurales, para fomentar aún más la importancia de la salud mental.

Valor aplicativo

Mediante la implementación y ejecución del programa de Mindfulness permitirá evaluar su efectividad en el desarrollo de la inteligencia emocional y la adquisición de habilidades emocionales para afrontar situaciones conflictivas en estudiantes de la I.E. JEC Jerónimo Zavala. Con estos resultados, el programa podrá adaptarse a poblaciones con características similares, favoreciendo su uso en la prevención e intervención de problemáticas relacionadas o en la exploración de su impacto en otros contextos o tópicos de estudio diferente. Promoviendo así, la continuidad y utilidad del programa a largo plazo, permitiendo su ajuste y aplicación en diversas áreas de intervención educativa y emocional.

Valor teórico

La investigación proporcionará resultados que permitirán corroborar o refutar las teorías utilizadas, confrontándolas con la realidad específica de la población estudiada. Además, generará una base de datos valiosa y un cuerpo de información que puede interesar a otros investigadores, quienes podrían continuar el estudio, aplicar el programa en otros contextos, adaptarlo según nuevas necesidades, o emplearlo como referencia para lograr diferentes objetivos en investigaciones futuras.

Valor metodológico

Por otro lado, esta investigación presenta un programa diseñado bajo una metodología vivencial, con contenido que ha sido validado y considerado confiable, lo que garantiza su potencial uso en futuras investigaciones. Del mismo modo, el instrumento empleado, el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn Ice NA (Niños y adolescentes), pasó por un proceso riguroso de validación y confiabilidad para confirmar su eficacia en la población objetivo, lo cual permitirá ser aplicada en poblaciones similares.

Capítulo II

Marco Teórico

Antecedentes de la investigación

Internacionales

Un estudio realizado en Turquía por Sop (2024) sobre Efectos de las prácticas basadas en la atención plena en la autorregulación infantil, con el objetivo de revisar la literatura existente sobre la efectividad del mindfulness en el desarrollo de habilidades de autorregulación en niños de 3 a 7 años, hace uso de la técnica de análisis de contenido, revisando los resultados de 17 estudios publicados entre 2010 y 2022, llegando a la conclusión que los estudios muestran que el mindfulness mejora la autorregulación en los niños, reduciendo emociones y conductas negativas. Su práctica frecuente en la primera infancia fomenta habilidades sociales, empatía, función ejecutiva y manejo emocional. El investigador, recomienda que los docentes y educadores integren programas de mindfulness en los entornos educativos desde una edad temprana para ayudar en la regulación emocional, la atención y la conducta de los niños.

En México, Monrreal (2022) realiza un estudio con el objetivo de explorar la relación entre tres variables: mindfulness, inteligencia emocional y procrastinación, en individuos que practican la meditación y aquellos que no lo hacen. La tesis tuvo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental y transversal, aplicado a una muestra de 350 adultos de entre 18 y 62 años divididos en dos grupos: 72 Meditadores y 278 no Meditadores. Los instrumentos empleados como la Escala de Atención Plena (MAAS), el Test de Inteligencia Emocional de Boston adaptado por Ascary (2012) y la Escala de

Procrastinación General de Lay (adaptada por Díaz-Morales en 2006). En sus resultados demostró una relación positiva entre mindfulness e inteligencia emocional con un coeficiente de correlación es 0.358. En cuanto a el análisis inferencial, se halló que el grupo de no meditadores obtuvo una media de 72, mientras que el grupo de meditadores registró una media de 76.50 con un $p=0.000$, esto indica que los meditadores poseen mejor inteligencia emocional en comparación con los no meditadores. Por lo tanto, el mindfulness influye significativamente en la Inteligencia Emocional.

Picón et al. (2021) realizan una investigación en España sobre “Relación entre Atención Plena e Inteligencia emocional” con el objetivo de identificar la evidencia reciente sobre la relación entre mindfulness e inteligencia emocional entre profesionales de la salud y estudiantes. Los autores llevaron a cabo una revisión sistemática que abarcó las bases de datos PubMed, Cinhal, PsycINFO y Web of Science. Las variables principales que se analizaron fueron las habilidades de inteligencia emocional y la práctica de mindfulness, las cuales seleccionaron 10 estudios de las 197 referencias inicialmente identificadas. Los estudios seleccionados revelaron una relación positiva entre la práctica del mindfulness y el desarrollo de la inteligencia emocional. En particular, se observó una mejora en la capacidad para gestionar las emociones. En conclusión, las intervenciones de entrenamiento basadas en mindfulness han demostrado ser efectivas para fomentar el equilibrio emocional, aumentar la conciencia y aceptación emocional, mejorar el reconocimiento de emociones y reducir la supresión expresiva.

Martin y Luján (2021) publican un artículo de investigación en Ecuador sobre “Mindfulness e inteligencia emocional en el afrontamiento de conflictos intrapersonales e interpersonales” con el objetivo de analizar la correlación entre las competencias y habilidades emocionales y el mindfulness, como toma de conciencia de atención plena y

como recursos y estrategias eficaces para la gestión y resolución de conflictos intrapersonales e interpersonales. Utilizaron instrumentos como La Escala de Inteligencia Emocional TMMS-24 y a Escala de Mindfulness o Atención Plena (MAAS), con un enfoque tanto cuantitativo como cualitativo, en la que participaron 117 estudiantes universitarios sin antecedentes patológicos, quienes fueron parte en un programa de entrenamiento en mindfulness. Los resultados cuantitativos se hallaron que la inteligencia emocional (IE) reguladora se relaciona de forma significativa con la atención plena total ($r = 0.275$, $p=0.004$), lo que sugiere que una mayor capacidad de regular las emociones está relacionada con un mayor nivel de atención plena. Mientras que los resultados cualitativos, través de sesiones de focus group y el uso de la narrativa, se recopilaban las valoraciones y percepciones de los participantes en su experiencia en el entrenamiento en mindfulness, quienes destacaron la importancia de la conciencia plena y las habilidades emocionales adquiridas. En conclusión, la práctica de Mindfulness ha demostrado ser efectiva en la reducción de niveles de estrés, ansiedad y depresión, como consecuencia, acrecienta su bienestar emocional, el control de sus emociones y así disfrutar de mayor estabilidad emocional, empatía y relaciones interpersonales más saludables.

Rodríguez et al. (2019) efectúan un estudio en un Instituto Público en España con el objetivo de analizar la relación entre la inteligencia emocional (IE) y las competencias de atención plena, y al mismo tiempo, evaluar el impacto de un programa combinado de IE y desarrollo de competencias de atención plena (SEA) en estudiantes de secundaria. La muestra incluyó a 156 estudiantes (11 y 14 años). El grupo experimental (108 participantes) y el grupo control de 48. Se utilizaron instrumentos como el CDE-SEC (Cuestionario de Desarrollo Emocional - Sistema de Evaluación de la Competencia Emocional), el EQi-Youth Version (Inventario de cociente emocional - Versión para jóvenes) adaptados para la

población juvenil. Los resultados obtenidos en la primera fase fueron que la puntuación total de mindfulness se correlacionó de manera positiva con la variable de Inteligencia Emocional y sus dimensiones, concluyendo que los estudiantes con un nivel elevado de atención plena presentan una mayor inteligencia emocional, así como habilidades fortalecidas para el bienestar emocional, una mayor empatía y una estabilidad social. En la segunda fase, tras la implementación del Programa SEA, se evidenciaron efectos significativos en el grupo experimental en comparación con el grupo control en la variable de mindfulness, con un valor de $p = 0.012$. Esto indica que los participantes del grupo experimental desarrollaron una mayor capacidad para prestar atención plena tanto a los procesos intelectuales como a las emociones y sentimientos, a diferencia del grupo control. Concluyen que existe una mejora significativa en las competencias de atención plena, lo que respalda la relación positiva entre la IE y la atención plena, y su potencial para mejorar mediante intervenciones en el aula.

Un estudio realizado por Sarmiento (2019) en Holanda, titulado “Programa de entrenamiento en Mindfulness para el desarrollo de la Inteligencia Emocional” con el objetivo de crear e implementar un programa de entrenamiento en mindfulness para el desarrollo de la inteligencia emocional. El programa consistió en 10 sesiones aplicada en un grupo de 12 personas de una organización no gubernamental, ocho de las sesiones estuvieron enfocadas en el entrenamiento propiamente dicho, mientras que las dos últimas se destinaron a la evaluación, refuerzo y seguimiento del impacto del programa en los participantes; utilizó instrumentos como el Inventario Friburgo de Mindfulness (FMI-14) y la Escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law (WLEIS-S), se llevó a cabo una evaluación antes y después del tratamiento. La Escala de Inteligencia Emocional de Wong y Law (WLEIS-S) mostró en su primera medición un promedio de 92.58 con una

desviación estándar de 15.07, mientras que en la segunda medición el promedio fue de 102.55 con una desviación estándar de 7.78. Esta diferencia porcentual refleja un aumento del 10.76% en las habilidades de inteligencia emocional entre ambas evaluaciones. Así mismo, se evidenció un incremento significativo en todas las subescalas de la inteligencia emocional: La Subescala de Evaluación de las Propias Emociones presentó un aumento porcentual del 11.79%, al pasar de un promedio inicial de 23.80 a 26.36. La Subescala de Evaluación de las Emociones de los Demás mejoró en un 9.49%, con puntajes que ascendieron de 22.92 a 25.09. Por su parte, la Subescala de Uso de las Emociones mostró un incremento del 9.09% (de 23.25 a 25.36), mientras que la Subescala de Regulación de las Emociones registró la mayor mejora con un 12.67%, elevándose de 22.83 a 25.73. Los participantes reportaron un incremento notable en su capacidad para regular sus emociones y en su atención plena después del programa, se comprobó que el programa de entrenamiento en mindfulness para el desarrollo de la inteligencia emocional proporcionó a los participantes herramientas prácticas que podían aplicar en su vida cotidiana, permitiéndoles desarrollar una gestión emocional más equilibrada, adaptativa y funcional de sus propias emociones.

Nacionales

En cuanto se refiere a los estudios realizados en Perú, encontramos los siguientes:

La investigación de Alvites (2023) en Lima sobre “Programa de Mindfulness para mejorar la autorregulación emocional en niños de 3 años en una institución pública, El Agustino- 2023”, con el objetivo de demostrar la efectividad de un programa de mindfulness en la regulación emocional en niños de 3 años. Se

llevó a cabo un estudio de tipo aplicado, con enfoque cuantitativo y diseño cuasiexperimental, utilizando una muestra de 46 estudiantes divididos equitativamente en un grupo control y un grupo experimental. Para evaluar la variable autorregulación emocional, se empleó una lista de cotejo dicotómica. Tras la implementación de ocho sesiones del programa reflejaron diferencias significativas entre los grupos. En el post test, el grupo control mostró un 34% en el nivel "inicio", un 56.5% en "proceso" y un 8.7% en "logrado". Por su parte, el grupo experimental registró un 8.7% en "inicio", un 21.87% en "proceso" y un 69.6% en "logrado", evidenciando un progreso notable. En conclusión, el programa de mindfulness demostró ser una herramienta eficaz para mejorar significativamente la autorregulación emocional en niños de 3 años.

Bardales & Morales (2022) en su investigación “Programa de Mindfulness para mejorar el afrontamiento al estrés en mujeres violentadas de una organización femenina de Chiclayo” con objetivo de determinar la efectividad del programa de mindfulness para mejorar el afrontamiento al estrés; de tipo cuasi experimental, tuvo como muestra no probabilístico intencional a 30 femeninas pertenecientes a una organización de mujeres víctimas de violencia. Utilizan el inventario de Estimación de afrontamiento al estrés forma disposicional (COPE). Los resultados muestran que en el pretest se obtuvo un promedio de 19.13, mientras que, tras la aplicación del programa, el post test registró un incremento notable, alcanzando un promedio de 41.87. Esta diferencia fue estadísticamente significativa, con un valor de $p = 0.000$; llegando a la conclusión de que el programa con enfoque Mindfulness tiene gran eficacia para mejorar el afrontamiento al estrés en mujeres violentadas.

El estudio hecho por Quiroz (2021) en la región Puno, denominado “Estilos de socialización parental y la inteligencia emocional en estudiantes de las instituciones

educativas secundarias de jornada escolar completa de la unidad de gestión educativa local de Crucero, 2020”, tiene como objetivo hallar la relación de ambas variables. El estudio, con enfoque cuantitativo, empleó un método hipotético-deductivo, de tipo descriptivo y nivel correlacional, con un diseño no experimental transeccional. Utilizó una muestra probabilística estratificada de 250 estudiantes. Para la recolección de datos, se aplicaron dos instrumentos basados en la Escala Likert: el Test de Estilos de Socialización Parental para adolescentes (ESPA29) y el Inventario Emocional BarOn ICE:NA Completo. En los resultados encontró que el 40% de los estudiantes presentaban niveles promedio a bajos de inteligencia emocional, seguido por un 31% en niveles bajos y solo un 20% en niveles altos. Además, los resultados mostraron una correlación significativa entre los estilos parentales y el desarrollo de la inteligencia emocional, donde los estilos autoritativos fomentan mejores niveles de inteligencia emocional, mientras que los estilos autoritarios y negligentes están asociados con niveles bajos. Se concluyó que los estilos parentales autoritativos fomentan una alta inteligencia emocional, mientras que los estilos autoritarios y negligentes están asociados a niveles bajos o muy bajos de inteligencia emocional en los estudiantes.

De acuerdo con Torres (2021), en un estudio realizado en Áncash, tuvo como objetivo determinar los niveles de inteligencia emocional en estudiantes de secundaria del séptimo ciclo en una institución educativa pública de Jornada Escolar Completa de Pomabamba, se utilizó un diseño no experimental, de corte transversal y enfoque descriptivo. La muestra incluyó a 112 estudiantes y se aplicó el Inventario de Inteligencia Emocional BarOn ICE: NA Abreviado como instrumento de evaluación. Los resultados revelaron que el 26% de los estudiantes se ubicaron en un nivel bajo de inteligencia emocional, el 51,8% en un nivel catalogado como "normalmente desarrollado" y el 21,4%

en un nivel "bien desarrollado". Al analizar las dimensiones específicas, se encontró que en la dimensión intrapersonal el 29,5% presentó un nivel bajo, el 50% un nivel "normalmente desarrollado", y el 20,5% un nivel "bien desarrollado". En la dimensión interpersonal, el 23,2% alcanzó un nivel bajo, el 41,1% un nivel "normalmente desarrollado" y el 35,7% un nivel "bien desarrollado". En cuanto a la adaptabilidad, el 25,9% obtuvo un nivel bajo, el 57,1% un nivel "normalmente desarrollado" y el 17% un nivel "bien desarrollado". Finalmente, en la dimensión manejo del estrés, el 24,1% se encontraba en un nivel bajo, el 43,8% en un nivel "normalmente desarrollado" y el 32,1% en un nivel "bien desarrollado". En conclusión: los estudiantes evaluados presentan, en su mayoría, un nivel de inteligencia emocional "normalmente desarrollado"

Espino y Yerba (2019) en Arequipa en su investigación “Programa de mindfulness “aulas felices” aplicado a estudiantes con trastorno por déficit de atención con hiperactividad - TDAH” con el objetivo de evaluar la efectividad del programa de mindfulness “Aulas Felices” en la mejoría de los síntomas de inatención, aplicado a niños de 9 a 12 años con trastorno por déficit de atención/hiperactividad de la Institución Educativa Particular “Víctor García Hoz”. El diseño fue cuasiexperimental con pre y post test. Utilizaron la Escala para la Evaluación del Trastorno por Déficit de Atención/Hiperactividad (EDAH) y la Evaluación de Mindfulness para Niños y Adolescentes (CAMM). Los resultados evidenciaron una disminución significativa de los síntomas tras la implementación del programa ($p = 0.00$), con una mejora notable en la experiencia de mindfulness. Asimismo, se observó una reducción en el nivel de riesgo elevado, pasando de 9 participantes en el pre test a solo 1 en el post test.

Locales

En cuanto a estudios a nivel de Cusco, no se hallaron las dos variables en conjunto, pero si hubo reporte de estudios de cada variable por separado.

Roque & Castañeda (2022) en su estudio “Inteligencia emocional y agresividad en estudiantes del nivel secundario de la institución educativa Glorioso Colegio Nacional de Ciencias Cusco 2022” tiene como objetivo determinar la relación de ambas variables, de diseño no experimental, de tipo descriptivo-correlacional, con una muestra de 308 adolescentes entre 12 y 18 años. Los instrumentos aplicados fueron el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE: NA y el Cuestionario de Agresión (AQ) de Buss y Perry. Los resultados revelaron que el 54.5% de los participantes presentaron un nivel adecuado o promedio de inteligencia emocional. Un 16.2% mostró un nivel bajo, mientras que el 10.7% alcanzó un nivel alto. Además, el 9.7% estuvo en un nivel muy bajo, y el 3.6% presentó niveles extremos: tanto deficiente como muy alto. Finalmente, solo el 1.6% de los estudiantes lograron un nivel excelente de inteligencia emocional.

Arias (2021) en su investigación Local, tuvo como objetivo “Programa PRIESA en la inteligencia emocional de las estudiantes de 3° año de secundaria de una institución educativa, Cusco 2021” tiene por objetivo evidenciar en qué medida la aplicación del programa PRIESA incrementa la inteligencia emocional en los estudiantes de 3° año de secundaria de una institución educativa. La investigación utilizó un diseño cuasiexperimental con un grupo control conformado por 30 estudiantes y un grupo experimental de 25, evaluados mediante el inventario de inteligencia emocional de BarOn adaptado. Los resultados en el pre test se registró que el 100% del grupo control estaba en un nivel muy bajo de inteligencia emocional, mientras que en el grupo experimental el 84%

estaba en un nivel muy bajo y el 20% en un nivel bajo. En el post test, el grupo control mostró pocos cambios, con un 83.3% aún en un nivel muy bajo y el grupo experimental experimentó mejoras significativas: el 80% alcanzó un nivel alto y el 20% un nivel adecuado con un $p=0.00$ lo que indica que el programa mejora la Inteligencia Emocional. Asimismo, estos beneficios se reflejaron en todas las dimensiones evaluadas. En la dimensión Intrapersonal, el porcentaje de estudiantes en el nivel “Muy alto” aumentó de 0% a 68%; en la dimensión Interpersonal, se pasó de 0% a 72% en el nivel “Adecuado”; en Adaptabilidad, se alcanzó el 100% en el nivel “Adecuado” partiendo de un 0%; en Manejo del estrés, el nivel “Muy alto” subió del 0% al 52%; y, finalmente, en el Estado de ánimo general, se registró un incremento del 0% al 68% en el nivel “Adecuado”.

La investigación realizada por Calderón (2020) en Calca tuvo como objetivo determinar la efectividad de un programa de mindfulness en la mejora de los niveles de atención de estudiantes de la I.E. Mx. Nuestra Señora de Belén. Con un diseño cuantitativo de alcance explicativo, se conformaron un grupo control y un grupo experimental, cada uno con 20 estudiantes seleccionados por muestreo por conveniencia, quienes fueron evaluados en pre y post test utilizando el Cuestionario de Autopercepción de la atención. El programa incluyó ocho sesiones impartidas mediante la plataforma virtual Google Meet. Los resultados tras la implementación del programa de mindfulness, se evidenciaron mejoras significativas en los niveles de atención de los estudiantes del grupo experimental, lo que respalda la efectividad de esta intervención en el ámbito educativo.

La investigadora Arapa (2019) en su estudio realizado en Cusco, tuvo como objetivo demostrar en qué medida el programa de Mindfulness mejora el nivel de atención en estudiantes del Colegio Peruano Suizo de los Andes. Utilizó un diseño cuasiexperimental con dos grupos, evaluando los niveles de atención mediante pruebas de

pretest y post test. La muestra incluyó 40 estudiantes seleccionados por muestreo no probabilístico por conveniencia, divididos en un grupo control (20) y un grupo experimental (20). El instrumento empleado fue el Test de Atención D2. Los resultados del pretest indicaron que no había diferencias significativas entre ambos grupos, con un valor $p=0.313$ al comparar los niveles de atención. Sin embargo, en el post test se evidenció una mejora significativa en el grupo experimental tras la aplicación del programa de mindfulness, con un valor $p=0.004$. Esto sugiere que la intervención tuvo un impacto positivo en los niveles de atención de los estudiantes, concluyendo que el programa de mindfulness puede ser una herramienta eficaz para mejorar esta variable en la población estudiada.

Bases teórico- científicos

Programa de Mindfulness

Definición de Programa:

Según Pineault y Daveluy (1987, citado en Fernández, 2007) indican que un programa de intervención preventiva es aquel grupo de acciones planificadas y organizadas de manera coherente con los recursos necesarios y pertinentes con la finalidad de generar cambios en una población. (Sáez, 2017).

Los objetivos del programa se inclinan a los tres niveles de prevención, tales como:

- Relacionada a la Prevención primaria, aplica estrategias y técnicas orientadas a promover y fortalecer la salud, así como a prevenir la aparición de enfermedades.
- Prevención secundaria, emplea estrategias y técnicas para controlar situaciones de riesgo para prevenir el agravamiento del problema o enfermedad.

- Ante la existencia de la problemática, se aplica estrategias y técnicas para prevenir la recaída o reaparición de los síntomas.

Definición del Programa de Mindfulness

El programa de Mindfulness es un plan de enseñanza de herramientas y habilidades de mindfulness que le permita al adolescente incorporarlo en su día a día y afrontar situaciones problemáticas de manera más consciente. El programa se sustenta teóricamente en el mindfulness con enfoque Cognitivo Conductual y la psicología Positiva, basada en una metodología preventiva promocional de nivel secundario, con sesiones vivenciales donde el estudiante aprenderá y disfrutará de manera directa los beneficios del mindfulness. El programa puede ser desarrollado por un psicólogo, docente, tutor o cualquier facilitador capacitado con conocimientos básicos del mindfulness y preparado para la aplicación del Programa.

El programa de Mindfulness nace gracias a las necesidades identificadas en los estudiantes de la Institución Educativa JEC Jerónimo Zavala, las actividades propuestas están adaptadas bajo las actividades del programa “Aulas Felices” 2a edición, creada por el equipo SATI¹ en Zaragoza (España) conformada por Ricardo Arguis Rey, Ana P. Bolsas Valero, Silvia Hernández Paniello y María del Mar Salvador Monge. Aulas felices es un programa que se fundamenta en dos tópicos importantes: el mindfulness y las fortalezas personales, dirigidos a estudiantes de nivel inicial, primaria y secundaria con carácter flexible, para que el profesional que desee utilizarlo lo aplique adaptando al perfil del problema que identifique en sus estudiantes. (SATI, 2012)

¹ SATI es una palabra de origen pali que significa “atención plena”, este nombre fue elegido para representar al equipo por la relevancia de su significado.

Sustento del Programa de Mindfulness

El programa se sustenta teóricamente en el Mindfulness

Origen y definición del Mindfulness

El origen del Mindfulness se sitúa en la tradición budista *theravada* en los años 2500 con la figura de Siddharta Guatama, el budista Shakyamuni que inicio la tradición religiosa y filosófica basada en la práctica del mindfulness que se extendió por todo el mundo, siendo recibido y perfeccionando por otros maestros. (Delgado et. al. 2012).

“La práctica *theravada* que significa “enseñanza de los mayores” es un sistema que permite explorar los niveles más profundos de la mente, usando la técnica de samatha² con la vipassana³”. (Presas et al., 2008)

Etimológicamente, mindfulness deriva del vocablo inglés de la traducción “Sati” perteneciente a la lengua Pali, su significado implica conciencia, atención y recuerdo; este término ha sido traducido indistintamente al castellano como atención plena o conciencia plena, por tal motivo que los autores prefieren optar por el vocablo inglés Mindfulness. (Dextre, 2016)

Muchos autores fueron definiendo el Mindfulness conforme pasaron los años, Dextre (2016) en su artículo de investigación cita a tales autores registradas por orden cronológica, estas son:

- Hanh (1976) indica que es mantener la propia conciencia en contacto con la realidad presente.

² Técnica referida a la concentración y calma de la mente

³ Introspección o visión clara que purifica la mente que consiste en observarse uno mismo a través de las sensaciones del cuerpo

- Kabat-Zim (1990) la define como llevar la propia atención a las experiencias en el momento presente, aceptándoles sin juzgar.
- Bishop et al., (2004) mencionan que es la forma de la atención no elaborativa, centrada en el presente sin juzgar, donde cada pensamiento, sentimiento y sensación son aceptadas como tal.
- Cardaciotto (2005) dice que es la tendencia a ser conscientes de nuestras experiencias internas, aceptándolas sin juzgar.
- Gerner (2005) la define como la conciencia de la experiencia presente sin ser juzgada.
- Simón (2007) precisa que el mindfulness es la capacidad humana de carácter universal y básica que nos permite ser conscientes de los contenidos de la mente momento a momento.

Las definiciones son variadas, pero todos los autores concuerdan que el Mindfulness es la capacidad humana de ser conscientes de las experiencias en el momento presente, aceptándolas sin ser juzgadas y no caer en lo automático.

El mindfulness también es entendido como:

- Un constructo, al estar relacionado con la metacognición, conciencia reflexiva y la aceptación
- Una Práctica, permite que las personas acepten sus pensamientos y emociones sin juzgarlos.
- Proceso psicológico al relacionarlo con la atención plena y sacar a la mente del piloto automático, es decir, pasar las respuestas automáticas a respuestas conscientes. (Dextre, 2016)

Componentes del mindfulness

Los componentes a la hora de practicar el mindfulness son interdependientes y provienen del zen. Son los siguientes: atención al momento presente, apertura a la experiencia, aceptación, dejar pasar e intención. (Botella & Pérez, 2006)

1. Atención al momento presente: Se refiere el centrarse en el momento presente sin estar pendientes del futuro (las expectativas, el deseo, los miedos, el qué pasará) o del pasado (rumiaciones). (Botella & Pérez, 2006)
2. Apertura a la experiencia: Cualidad del Zen llamado también “Mente de principiante” es la capacidad de observar la experiencia sin un prejuicio o una creencia, es decir, observar la situación como si fuera la primera vez, tener la apertura a la experiencia tanto negativa como positiva y observar con curiosidad lo que ocurre. (Botella & Pérez, 2006)
3. Aceptación: Consiste en experimentar los eventos plenamente tal y como son, el dejar fluir de la vida sin poner resistencia o tener intentos de evitar experiencias
4. no placenteras. Mientras mayor aceptación de que las experiencias desagradables son fortuitos reduce la necesidad de recurrir a conductas desadaptativas. (Botella & Pérez, 2006)
5. Dejar pasar: Reside en desprenderse, desapegarse de algo que nos aferramos, pues nada en el mundo material es eterna, todo persiste en un tiempo determinado para luego desaparece y el interés de aferrarse choca con la característica de la temporalidad de las cosas y esto ocasionar sensaciones desagradables (Botella & Pérez, 2006)

6. Intención: Es la finalidad que la persona determina al momento de practicar el mindfulness, un objetivo personal, centrándose en participar con conciencia plena de lo que está haciendo. (Botella & Pérez, 2006)

Simón citado por (Espino et.al., 2019) describe dos componentes importantes que todo practicante debe tener en cuenta: *La instrucción fundamental* que consiste en ser consciente, observar y constatar lo que la mente está haciendo en el momento presente y *la actitud adecuada frente a la práctica* distinguida en tres momentos: pasado, presente y futuro

a) Actitud en el presente que se caracteriza por 6 aspectos

- Aceptación: Reconocer la realidad que brinda el momento presente sin negarla y aceptándola tal cual es
- Soltar: Saber renunciar las creencias erróneas, no apegarse de las cosas teniendo en cuenta su naturaleza no permanente
- No juzgar: Percibir la realidad sin atribuirle juicios ni criterios, estar abiertos a conocer la verdadera naturaleza de las cosas.
- Curiosidad o mente de principiante: Consiste en estar abiertos a las experiencias como novedosas, con curiosidad, sin que tenga que influir experiencias pasadas.
- Amor: Observar todo a nuestro alrededor con actitud amorosa, observamos a los objetos de nuestra atención con actitud amorosa, con bondad y cariño a nosotros y a los demás
- Tener en cuenta que el presente es un regalo, un hogar lleno de experiencias y misterios que debe ser vivida de modo consciente.

- b) Actitud hacia el pasado, no significa renunciar el pasado, si no que se debe procurar no dejar que las circunstancias pasadas que causaron dolor puedan influir y apoderarse de la mente que impidan actuar con libertad y disfrutar del momento
- c) Actitud hacia el futuro, de igual manera, no se trata de renunciar al futuro o limitarse a realizar planes, consiste en vivir el momento presente dejando de lado la obsesión por alcanzar algo en el futuro con la creencia de que de esa manera se obtendrá la felicidad, esto dificulta a que se pueda vivir plenamente en el aquí y ahora, olvidando que la vida es una sucesión de momentos presentes

Técnicas concretas que usa el mindfulness

De manera general se ha aplicado un tipo de entrenamiento que permite a las personas practicar en esas habilidades de mindfulness, estas técnicas son las siguientes: (Vallejo Pareja, 2006)

- La meditación: La forma más utilizada incluye elementos cognitivos como la meditación acompañada con determinados tipos de relajación o ejercicios centrados en las sensaciones corporales
- Body Scan: El procedimiento denominado como body scan (Kabat-Zinn, 2002) consiste en una mera experimentación en las sensaciones corporales asociadas al repaso activo del cuerpo.
- Respiración: Un procedimiento muy usado donde la persona se centra y experimenta de manera libre las sensaciones que suceden alrededor del propio ritmo respiratorio, teniendo en cuenta en todo momento en que no se pretende ni busca ejercer control alguno sobre la actividad corporal.

Mindfulness como una herramienta terapéutica y educativa: Utilidad y beneficios

El mindfulness se ha ido incorporando como un estilo de vida basado en la atención plena, la conciencia y la calma que permite vivir el momento presente, puesto que su objetivo principal es dejar de lado el automatismo y cultivar el arte de vivir el momento presente. (SATI, 2012)

Estudios confirman que la práctica del mindfulness produce efectos muy beneficios, entre los que sobresalen:

- El incremento de la concentración
- Lograr un control de pensamientos, emociones y conductas
- Reducir conductas automáticas permitiendo disfrutar del momento presente
- Reducir los niveles de estrés, ansiedad, depresión
- Los beneficios también se muestran en el tratamiento de la fibromialgia
- A nivel físico, produce calma, mejora la respiración, regula la presión arterial

El mindfulness es una aliada dentro de las terapias de tercera generación, incorporando el modelo de “cambio” de la conducta y el pensamiento y la “aceptación de aquello que no podemos modificar en la vida (Lavilla et al. citado por Delgado et al. 2012)

Jon kabat-Zin fue el primero en impulsar el uso de la meditación mindfulness como técnica de tratamiento en trastornos psicofisiológicos o psicosomáticos. En 1979 crea el centro Mindfulness en la facultad de Medicina de la Universidad de Massachussets aplicando el mindfulness-based stress reduction (MBSR) para tratar problemas clínicos que no respondían al tratamiento médico de manera exitosa, con la finalidad de poder afrontar el sufrimiento y el estrés. (Vallejo, 2006).

La Terapia Dialéctica Conductual (TCD) creada por Linehan, es un programa para tratar a personas con desregulación emocional y conductas disfuncionales, combina elementos conductuales de validación y aceptación, el mindfulness forma parte de una de las cuatro habilidades que los pacientes deben aprender con el objetivo de tolerar el malestar y regular emociones. (Dextre, 2016)

Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) creada por Hayes, se basa en la Teoría de los marcos relacionales, utilizan el mindfulness para trabajar la fusión cognitiva. (Dextre, 2016)

Terapia Cognitivo basada en Mindfulness (MBCT) creado por Segal, Williams y Teasdale para prevenir las recaídas depresivas. Esta terapia combina técnicas del Mindfulness basada en la reducción del estrés con técnicas cognitivas. (Dextre, 2016)

El interés no se limita solo al ejercicio y la psicoterapia, sino que también se va perfilando como una herramienta importante para el *área educativa* (Dextre, 2016). En el campo de la educación también se vieron beneficios como: (Delgado et.al., 2012)

- Incremento de los niveles de creatividad
- Rendimiento académico
- Regulación de emociones en estudiantes con problemas de gestión de emociones
- Modificación de conductas agresivas en adolescentes
- Mejora la percepción de autorregulación, autoeficacia, el humor y la calidad de sueño.

Existen diversas posibilidades de la aplicación de las técnicas del mindfulness en el ámbito educativo por medio de la creación de Programas, uno de los primeros es el

“Mindfulness Education for Children” desarrollado por Lawlor, Fisher y Schoner-Reichi en el 2005 en Vancouver, su aplicación brindó beneficios en aspectos como el optimismo, la conducta social y el autoconcepto; Otra iniciativa destacable “The mindful child” publicada en el 2010 por Susan Kaiser Greenland, quien propone actividades para trabajar la atención plena en niños y adolescentes; “Aulas felices” es un programa propuesto por el equipo SATI (2012) que impulsa tener experiencias de atención plena en centros educativos con el objetivo el fomento del desarrollo socio-emocional de adolescentes y que está teniendo gran acogida en España y otros países.

Psicología Positiva y Mindfulness

Martin Seligman plantea la Psicología positiva centradas en investigaciones sobre las fortalezas y virtudes humanas, hace referencia e hincapié en aspectos preventivos y positivos en vez de aspectos patológicos y negativos con la finalidad de incrementar el potencial humano. (Bosch, 2021)

Seligman (2011) propone el modelo PERMA, una teoría del bienestar basada en cinco pilares esenciales que contribuyen al florecimiento humano. Estos componentes no solo definen el bienestar, sino que son objetivos que las personas pueden cultivar activamente. PERMA es un acrónimo derivado de los 5 componentes traducidos al idioma inglés.

- Emociones positivas o “vida placentera” (**P**ositive emotions)
- Compromiso o “vida comprometida” (**E**ngagement)
- Relaciones significativas (**R**elationships)
- Significado o “sentido de propósitos” (**M**eaning)
- Logros (**A**chievements)

La psicología positiva y el mindfulness poseen una vinculación y unión al compartir objetivos, puesto que ambos buscan aminorar el sufrimiento e incrementar el bienestar de las personas por medio de la búsqueda de sus metas y motivaciones. Así mismo, fortalecer aspectos positivos y trabajar las fortalezas psicológicas como la compasión, el civismo, la amabilidad, así como otorgar la importancia a las emociones positivas. Es decir, el mindfulness cumple la función de “columna vertebral de la espiral de la positividad” Gardeland et al., (2011 citado por Bosch, 2021) actúa como un catalizador para fortalecer las emociones positivas, facilitar el compromiso con actividades significativas y mejorar las relaciones interpersonales, todo lo cual se traduce en un mayor bienestar general. Según Seligman, el bienestar es fundamental para un desarrollo emocional saludable, especialmente en adolescentes, quienes enfrentan desafíos críticos relacionados con la regulación emocional y la búsqueda de propósito.

Enfoque Cognitivo conductual y Mindfulness

En los últimos años, fue surgiendo un conjunto de modelos dentro de la orientación cognitivo conductual integrando estrategias de aceptación, ejercicios de conciencia plena (mindfulness) y técnicas metacognitivas. Dentro de este marco surge la Terapia Cognitivo Basada en Mindfulness (MBCT). (Korman & Garay, 2012). Hayes

Segal, Williams y Teasdale desarrollan la MBCT en el año 2002 con el propósito de intervenir en problemas afectivos, más específicamente en recaídas de la depresión. Su propuesta consiste en identificar las recaídas como la reactivación de pensamientos negativos cuando atraviesa estados de ánimos disfóricos. Es por ello que, utiliza técnicas de Reducción del Estrés basado en Mindfulness (MBSR) en apoyo de las técnicas cognitivo conductuales, tiene la finalidad de brindar estrategias al paciente para que encuentre una

nueva forma de relacionarse con sus pensamientos, ya que la MBCT busca que la persona se relacione con sus pensamientos, tome conciencia de sus pensamientos y emociones negativas para luego ser enfrentadas. (Dextre, 2016)

Inteligencia Emocional

Definición

La inteligencia emocional es definida de muchas maneras, casi tantas como autores han abordado el tema. Sus antecedentes se remontan a estudios que exploran tanto la inteligencia como la emoción, los dos componentes esenciales de la inteligencia emocional.

Inteligencia: Según Sternberg (1985), la inteligencia está vinculada a la capacidad de resolver problemas, razonar y adaptarse al entorno. Por su parte, Gardner (1983) define la inteligencia como la habilidad para resolver problemas o crear productos valorados dentro de un contexto cultural determinado (citado por Ardila, 2011). En la clasificación de Gardner, se incluye la inteligencia interpersonal e intrapersonal, que están directamente relacionadas con el concepto de Inteligencia Emocional (IE). Este tipo de inteligencia implica la capacidad de conocerse a sí mismo, entender las emociones y motivaciones propias, así como comprender y relacionarse con los demás desde una perspectiva empática.

Emoción: Ekman (1992) define las emociones como "respuestas psicofisiológicas adaptativas a estímulos internos o externos" que involucran cambios en el estado físico y mental, así como expresiones faciales y conductas observables (p.169–200). Asu vez, Goleman (1996) define a las emociones como vivencias personales que afectan tanto nuestra conducta como nuestras decisiones.

Al igual que estos autores, muchos otros han explorado los conceptos de inteligencia y emoción desde diferentes enfoques, lo que ha permitido enriquecer la comprensión de la inteligencia emocional. Este enfoque integrador destaca la importancia de reconocer, gestionar y aplicar las emociones de manera efectiva para resolver problemas y fortalecer las relaciones interpersonales.

Gardner (1993, p. 301) define a la inteligencia como el “potencial biosociológico para procesar información”, el cual se desarrolla en un contexto cultural y permite resolver problemas (citado por García & Giménez, 2010). Howard Gardner no utiliza explícitamente el término "inteligencia emocional" en su teoría de las inteligencias múltiples. Sin embargo, introduce las inteligencias intrapersonal e interpersonal, que se consideran componentes fundamentales de la inteligencia emocional. Este enfoque resalta que la inteligencia emocional implica capacidades cognitivas, emocionales y sociales que, al interactuar con el entorno, favorecen la adaptación, la autorregulación y el bienestar psicológico.

Mayer y Salovey (1997 citado por Fernández B. & Extremera P., 2005) explicaron que la inteligencia emocional es la capacidad de procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones (p.43-52).

BarOn (1997) conceptualiza la inteligencia emocional como un conjunto de capacidades personales, emocionales y sociales que determinan nuestra habilidad para adaptarnos y manejar las exigencias y presiones del entorno. Como tal, nuestra inteligencia no cognitiva es un factor importante en la determinación de la habilidad para tener éxito en la vida, influyendo directamente en el bienestar general y en la salud emocional. (citado por Ugarriza, 2001).

El modelo planteado por BarOn se ve apoyado por Pineda (2015) citado por (Ruiz Toro, 2020), donde expresa que la inteligencia emocional es el reconocimiento e interpretación de las emociones de los demás, teniendo empatía y consintiendo la mejoría de las relaciones interpersonales y el desarrollo de habilidades que faciliten la interacción con la sociedad.

Otro autor resaltante es Goleman (1998, p. 98), quien define a la inteligencia emocional como la “Capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y de los demás, con la finalidad de motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismo y en las relaciones interpersonales (citado por García & Giménez, 2010)

A partir de estas definiciones, se entiende que la inteligencia emocional es una capacidad compleja que integra habilidades personales, emocionales y sociales para procesar y gestionar información emocional en uno mismo y en las relaciones con los demás. En esencia, esta habilidad implica reconocer, interpretar y regular las emociones, tanto propias como ajenas, y desarrollar competencias que favorezcan la adaptación y la interacción positiva en su ambiente. Así, la inteligencia emocional no solo es un elemento clave para la resolución de problemas y en el éxito personal y social, sino que también es fundamental para la salud mental y el bienestar emocional.

Principios de la inteligencia emocional

Según Gómez et al. (2000, citado por García y Giménez, 2010), la inteligencia emocional se sustenta en varias competencias clave que son fundamentales para su desarrollo adecuado. estas son;

- Autoconocimiento: Habilidad para conocerse a sí mismo, identificando fortalezas y debilidades personales.
- Autocontrol: Capacidad para mantener la serenidad mediante la gestión de impulsos y evitando reacciones de ese tipo.
- Automotivación: Destreza para actuar por iniciativa propia, sin depender de estímulos externos.
- Empatía: Habilidad para comprender las experiencias y situaciones de otras personas, poniéndose en su lugar.
- Habilidades sociales: Capacidad para interactuar eficazmente, utilizando habilidades de comunicación para acercarse a los demás de manera positiva.
- Asertividad: Competencia para expresar y defender las propias opiniones respetando las de los otros, enfrentando los conflictos de forma abierta y aceptando críticas constructivas.
- Proactividad: Capacidad para tomar iniciativa frente a oportunidades o dificultades, así como responsabilizarse sobre las propias acciones.
- Creatividad: Habilidad para ver el mundo desde perspectivas distintas, adoptando enfoques innovadores para enfrentar y resolver problemas.

El autor sugiere que la inteligencia emocional depende del desarrollo equilibrado de varias competencias. Es así que pone como ejemplo, que si existe una mayor creatividad no garantiza una inteligencia emocional más alta que el resto si no se sabe aprovechar, y así mismo, la falta de creatividad puede compensarse con otra competencia más elevada.

Modelos teóricos de la inteligencia emocional

Los modelos teóricos se agrupan principalmente en dos grupos: el modelo mixto y el modelo de habilidades:

Modelo Mixto: Se encuentra el modelo de Goleman (1995a, 1995b) y BarOn (1997), concibe la IE como un conjunto de rasgos de personalidad estables, competencias socioemocionales, factores motivacionales y una variedad de habilidades cognitivas (Fernández & Extremera 2005).

Modelo de BarOn: Este modelo está compuesto por varios aspectos como el componente intrapersonal, componente interpersonal, componente del estado de ánimo en general, componentes de adaptabilidad, componentes del manejo del estrés y, componente del estado de ánimo en general. (García & Giménez, 2010)

Componente Intrapersonal:

- Comprensión emocional de sí mismo: Capacidad para reconocer, entender y diferenciar las propias emociones, y comprender sus causas.
- Asertividad: Habilidad para expresar emociones y opiniones de manera honesta, defendiendo los propios derechos sin perjudicar los sentimientos de otros.
- Autoconcepto: Es la capacidad de aceptarse y respetarse, reconociendo tanto fortalezas como limitaciones personales.
- Autorrealización: Habilidad para perseguir y alcanzar objetivos personales que se disfrutan y alinean con lo que se desea lograr.
- Independencia: Capacidad de actuar de manera autónoma, confiando en las propias decisiones y pensamientos, manteniendo seguridad y autonomía emocional.

Componente interpersonal:

- Empatía: Se refiere a la capacidad de identificar, entender y valorar las emociones experimentadas por otras personas.
- Relaciones interpersonales: Consiste en la habilidad para establecer y mantener relaciones personales satisfactorias, caracterizadas por cercanía emocional y mutuo entendimiento.
- Responsabilidad social: Implica la capacidad de actuar de manera colaborativa y de contribuir positivamente al bienestar de un grupo o comunidad.

Componente de adaptabilidad:

- Solución de problemas: Capacidad para identificar y definir los problemas de manera precisa, así como para desarrollar e implementar soluciones efectivas que permitan resolverlos de forma adecuada.
- Prueba de la realidad: Habilidad para evaluar de manera objetiva lo que ocurre en el entorno, contrastando la percepción personal con los hechos reales.
- Flexibilidad: Aptitud para ajustar emociones, pensamientos y comportamientos según las condiciones y situaciones cambiantes, manteniendo una respuesta adecuada a cada contexto.

Componentes del manejo del estrés:

- Tolerancia al estrés: Habilidad para enfrentar eventos adversos y situaciones intensamente estresantes sin perder la estabilidad emocional.
- Control de los impulsos: Capacidad para gestionar y resistir reacciones emocionales de manera efectiva.

Componente del estado de ánimo en general:

- Felicidad: Aptitud para experimentar satisfacción y bienestar con la vida, manteniendo una percepción positiva del entorno.
- Optimismo: Habilidad para enfocarse en los aspectos positivos de la vida y mantener una actitud esperanzadora ante las dificultades.

El modelo BarOn (1997) emplea la expresión “inteligencia emocional y social” en referencia a que se debe tener competencias sociales para desenvolverse en la vida, así también, plantea que la inteligencia emocional y social tiene una mayor capacidad de ser modificada y mejorada a lo largo de la vida en comparación con la inteligencia cognitiva (García & Giménez, 2010)

Esto significa que, mientras que la inteligencia cognitiva (como el razonamiento lógico o la capacidad de aprendizaje) tiende a ser más estable y difícil de cambiar sustancialmente después de ciertas etapas de desarrollo, la inteligencia emocional puede adaptarse y crecer con mayor flexibilidad mediante experiencias, formación y terapias.

Es así que, las personas que se desempeñan bien y logran el éxito, suelen poseer una inteligencia emocional apropiadamente desarrollada. Esta habilidad se desarrolla a lo largo del tiempo, evoluciona a lo largo de la vida y puede potenciarse mediante programas de entrenamiento, intervenciones terapéuticas y programas de mejora. (Ugarriza & Pajares, 2005)

Modelo de Goleman: El modelo de Goleman plantea la existencia de un Cociente Emocional (CE) que no contradice al Cociente Intelectual (CI) tradicional, sino que ambos se complementan. (García & Giménez, 2010) Es así que plantea los siguientes componentes:

- Conciencia de uno mismo (Self-awareness): Es la habilidad de identificar los propios estados emocionales, recursos internos y percepciones intuitivas.
- Autorregulación (Self-management): Consiste en manejar eficazmente las emociones internas, controlar los impulsos y optimizar los recursos personales para alcanzar objetivos.
- Motivación (Motivation): Se refiere a los impulsos emocionales que promueven o facilitan la consecución de metas y propósitos.
- Empatía (Social-awareness): Implica la capacidad de percibir, comprender y valorar los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los demás.
- Habilidades sociales (Relationship management): Es la destreza para fomentar interacciones positivas con los demás sin ejercer control o manipulación sobre ellos.

Daniel Goleman (1996), en su obra *Emotional Intelligence*, sostiene que la inteligencia emocional no es una habilidad fija, sino que puede desarrollarse a lo largo de la vida mediante la educación, la práctica consciente y las experiencias vividas.

Modelo de Habilidades: Apoyada por autores como Salovey y Mayer, quienes consideran la inteligencia emocional como una forma genuina de inteligencia, un proceso netamente cognitivo que se entrena, basada en el uso adaptativo de las emociones y su integración en el proceso de pensamiento (Fernández & Extremera 2005).

Modelo Mayer y Salovey

Las habilidades incluidas en el modelo son las siguientes: (García & Giménez, 2010)

- Percepción emocional: Capacidad para reconocer las propias emociones como en los demás, utilizando señales como la expresión facial, la voz y el lenguaje corporal.

- **Facilitación emocional del pensamiento:** Es la habilidad para vincular emociones con otras percepciones, como el gusto o el olfato, y utilizar las emociones como un apoyo para el razonamiento. Las emociones pueden dirigir la atención hacia información relevante, mientras que emociones positivas como la felicidad estimulan la creatividad y el razonamiento inductivo.
- **Comprensión emocional:** Representa la aptitud para resolver problemas, identificando y reconociendo similitudes entre diferentes emociones.
- **Dirección emocional:** Consiste en entender cómo los contextos sociales afectan tanto las emociones propias como las de los demás, y en aprender a regular estas emociones adecuadamente.
- **Regulación reflexiva de las emociones para el crecimiento personal:** Se refiere a la capacidad de aceptar y estar abierto a todas las emociones, tanto positivas como negativas, utilizando esta receptividad para el desarrollo personal.

Mayer y Salovey enfatizan que el desarrollo de la inteligencia emocional no ocurre de manera espontánea; requiere un esfuerzo consciente y práctica. A medida que las personas avanzan en el desarrollo de estas habilidades, pueden mejorar su capacidad para manejar sus propias emociones y responder adecuadamente a las emociones de los demás. Esto es especialmente relevante en contextos educativos y laborales, donde la inteligencia emocional puede influir significativamente en el éxito personal y profesional.

Inteligencia emocional en el ámbito educativo

La inteligencia emocional es un componente esencial del desarrollo educativo que no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fomenta habilidades interpersonales cruciales para la vida diaria. Integrar la IE en las escuelas puede transformar

el entorno educativo, promoviendo no solo el aprendizaje académico sino también el bienestar emocional de todos los estudiantes.

Los estudios recientes indican que la falta de habilidades de inteligencia emocional tiene un impacto negativo en los estudiantes tanto en el ámbito escolar como fuera de él. Fernández & Ruiz (2008), describen en su artículo cuatro áreas clave en las que la deficiencia en inteligencia emocional puede contribuir a la aparición de problemas de conducta en los estudiantes:

- Relaciones interpersonales
- Bienestar psicológico:
- Rendimiento académico
- Comportamientos disruptivos.

Fomentar la inteligencia emocional se ha vuelto una tarea esencial en el entorno educativo, y la mayoría de padres y docentes considera fundamental desarrollar estas habilidades para el crecimiento evolutivo y socioemocional de sus hijos y estudiantes. (Fernández & Ruiz, 2008)

Beneficios de la inteligencia emocional en la educación

La integración de la inteligencia emocional en el ámbito educativo ofrece diversos beneficios que impactan tanto a los estudiantes como a los docentes y al ambiente escolar en su conjunto. (Colmenares, s.f.) nombra los siguientes beneficios:

- Mejora en el rendimiento académico: Investigaciones han evidenciado que los estudiantes con una inteligencia emocional desarrollada suelen obtener un mejor rendimiento académico. Esto se debe a su habilidad para manejar el estrés, mantener la motivación y relacionarse de forma positiva con sus compañeros y docentes.

- **Disminución de conductas problemáticas:** La inteligencia emocional contribuye a reducir comportamientos disruptivos y conflictos dentro del aula. Los estudiantes emocionalmente inteligentes gestionan sus emociones de manera efectiva, lo que disminuye su propensión a la violencia, el acoso escolar y otras conductas problemáticas.
- **Promoción de un ambiente escolar positivo:** La inteligencia emocional facilita la creación de un entorno escolar más armonioso y cooperativo. Las habilidades de empatía y sociales fomentan relaciones sanas y un sentido de comunidad, mejorando la experiencia educativa de todos.
- **Desarrollo de competencias para la vida:** La inteligencia emocional va más allá del contexto escolar, preparando a los estudiantes para afrontar los desafíos que surgen en la vida adulta. Estas habilidades emocionales resultan fundamentales para lograr el éxito tanto personal como profesional, ya que favorecen la resolución de problemas, la toma de decisiones efectivas y el manejo adecuado del estrés.

La escuela es uno de los entornos educativos clave para fomentar la educación emocional, a través de sus agentes educativos (profesores, tutores, orientadores, etc.), la escuela contribuye significativamente a moldear la personalidad de los estudiantes. (Buey, 2002)

Diferencia entre Inteligencia Emocional y Habilidades Sociales

BarOn (1997) define la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades emocionales y sociales que determinan cómo las personas comprenden y expresan a sí mismas, comprenden a los demás y se relacionan con ellos, y enfrentan las demandas y presiones del entorno. Su modelo, evalúa cinco componentes principales: intrapersonal,

interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo general. Dentro del componente interpersonal se incluyen subcomponentes como la empatía, las relaciones interpersonales y la responsabilidad social, que están directamente relacionados con las habilidades sociales.

Por otro lado, las habilidades sociales se refieren específicamente a las capacidades necesarias para interactuar y comunicarse eficazmente con los demás, incluyendo el asertividad, la escucha activa, la cooperación y la resolución de conflictos. Estas habilidades son fundamentales para establecer y mantener relaciones interpersonales saludables.

En resumen, mientras que las habilidades sociales son componentes específicos y observables dentro de las interacciones sociales, la inteligencia emocional es una capacidad más amplia que incluye, además de las habilidades sociales, la autoconciencia, la autorregulación, la motivación y la empatía. Por ello, un programa centrado en el desarrollo de la inteligencia emocional, como el propuesto en este estudio, busca no solo mejorar las habilidades sociales de los estudiantes, sino también fortalecer su capacidad para comprender y gestionar sus propias emociones, lo cual es fundamental para su bienestar emocional y éxito académico.

Mindfulness e Inteligencia Emocional

Actualmente, se viene realizando distintos estudios acerca de los beneficios que brinda la práctica del mindfulness para el desarrollo de habilidades de gestión emocional, demostrando que puede reducir el estrés, la ansiedad, la depresión, mejorar la atención y concentración y promover el bienestar emocional.

El mindfulness es descrito como una práctica que permite a las personas observar sus pensamientos y emociones desde una perspectiva no reactiva y no crítica. Según Díaz et al. (2012), en su libro “*Inteligencia emocional plena: Mindfulness y la gestión eficaz de las emociones*” plantea que la práctica fomenta una mayor autorregulación emocional al:

- Disminuir la impulsividad en situaciones de estrés.
- Mejorar la capacidad de identificar y etiquetar emociones.
- Promover respuestas reflexivas en lugar de reacciones automáticas frente a estímulos emocionales intensos.

Díaz et al. (2012) destacan que el mindfulness contribuye al desarrollo de competencias emocionales clave, tales como:

- Autoconciencia emocional: Al estar plenamente presente, las personas desarrollan una mayor comprensión de sus emociones, identificando patrones y desencadenantes emocionales con mayor precisión.
- Empatía: La práctica del mindfulness potencia la habilidad para identificar y comprender las emociones de otras personas, lo que contribuye a fortalecer los vínculos interpersonales.
- Resiliencia emocional: El mindfulness facilita el manejo de emociones negativas como la ansiedad y la frustración, ayudando a los individuos a recuperar un estado emocional equilibrado de manera más rápida y efectiva.

Moscoso et al. (2019) explora la interrelación entre el mindfulness y la inteligencia emocional (IE) en la autorregulación emocional. Los autores revisan estudios empíricos que demuestran cómo el mindfulness, al fomentar la conciencia plena del momento presente, mejora la percepción y gestión de las emociones, componentes esenciales de la IE. Se

destaca que la práctica del mindfulness puede incrementar la empatía y la comprensión emocional, facilitando interacciones sociales más efectivas y reduciendo el estrés. La integración de ambas prácticas ofrece un enfoque holístico para el desarrollo personal y el bienestar emocional.

Gómez et al. (2022) examina la relación entre la práctica del mindfulness y el desarrollo de la inteligencia emocional en adolescentes. A través de una revisión sistemática de estudios publicados entre 2018 y 2022, los autores identifican que la implementación de programas de mindfulness en entornos educativos contribuye significativamente al fortalecimiento de habilidades emocionales en jóvenes. Los hallazgos indican mejoras en la autorregulación, la empatía y la gestión del estrés, sugiriendo que el mindfulness es una herramienta efectiva para promover el bienestar emocional durante la adolescencia. Así mismo, menciona que los programas de mindfulness no solo impactan el manejo emocional, sino que también mejoran la concentración, la atención y el rendimiento académico. En el ámbito social, los adolescentes muestran comportamientos más prosociales y un mayor respeto hacia sus pares, favoreciendo un entorno positivo.

Las investigaciones han demostrado que existe una relación estrecha y positiva entre el mindfulness y la inteligencia emocional. La práctica de mindfulness contribuye al fortalecimiento de las habilidades emocionales, mientras que el desarrollo de la inteligencia emocional promueve la adopción de una actitud orientada hacia la atención plena en la vida cotidiana.

Adolescencia

La Organización Mundial de la Salud (OMS citado por Santisteban, 2014) describe la adolescencia como la etapa de vida entre los 10 y 19 años. Este período, que marca el

paso de la niñez a la adultez, es complejo y está caracterizado por una serie de transformaciones físicas, psicológicas, biológicas, intelectuales y sociales. Esta etapa se divide en dos fases:

- Primera adolescencia, que abarca de los 10 a los 14 años
- Segunda adolescencia, que va de los 15 a los 19 años.

Etapas de la adolescencia

Adolescencia temprana: Comprende entre los 10 y 13 años. Se caracteriza por la presencia de hormonas sexuales por lo que experimentan cambios físicos como: crecimiento acelerado, cambio de voz, aparece el vello púbico en las axilas, olor corporal, aumento de sudoración. Inician la búsqueda de más amigos. (Unicef, 2020)

Adolescencia Media: Se presenta entre los 14 y 16 años. Se evidencian los cambios a nivel psicológico y la construcción de su identidad, necesidad de independencia. Etapa donde el adolescente es vulnerable a caer fácilmente en situaciones de riesgo. (Unicef, 2020)

Adolescencia Tardía: Se da desde los 17 y extenderse hasta los 21 años. Hay mayor aceptación de su cuerpo y definen su identidad. Se preocupan por su futuro, mayor sentido de responsabilidad y toma de decisiones. Dejan de lado los grupos grandes e inician la construcción de sus amistades más selectivas. (Unicef, 2020)

Adolescencia e Inteligencia Emocional

El desarrollo emocional en la adolescencia es un proceso natural por el que atraviesa una persona involucrando ciertos cambios a nivel psicológico y emocional. El entorno influye significativamente en el desarrollo afectivo y socioemocional. (Carabantes, s.f.)

El desarrollo socioemocional suele presentar ciertas características:

- Cambios rápidos en el estado de ánimo.
- Experimentan las cosas de forma muy polarizada, o es bueno o es malo.
- Inestabilidad emocional y comportamientos cambiantes
- Mayor atención en sí mismos y mayor necesidad de privacidad.
- Pueden tener periodos de soledad y aislamiento.
- No miden la consecuencia de sus actos
- Deseo de satisfacer sus necesidades inmediatamente
- Reduce las expresiones de afecto
- Tienden a querer satisfacer sus necesidades de forma inmediata.
- No suelen tener en cuenta las consecuencias de sus acciones.

Rosenblum y lewis (citados por Bauzá & Bennassar, 2009) sugieren que en esta etapa deben desarrollar habilidades de inteligencia emocional para:

- Regular emociones intensas y fluctuantes
- Conocer sus emociones y atenderlas
- Entender las consecuencias de la expresión emocional sobre si mismos y los demás
- Reconocer que el “yo” puede permanecer intacto aun los cambios emocionales
- Mantener relaciones interpersonales saludables
- Utilizar habilidades cognitivas para conocer la naturaleza de las emociones.

Por otro lado, un adolescente con Inteligencia emocional influirá y su desempeño adecuado en cuatro áreas: ajuste psicológico, rendimiento académico, relaciones sociales y conductas agresivas. (Pacheco & Berrocal, 2013)

1. Ajuste psicológico: Implica una mejora tanto en la salud física como mental, permitiendo una gestión efectiva de los problemas. Esto se traduce en niveles reducidos de ansiedad, depresión, ideación suicida, estrés social y en un incremento en el uso de estrategias efectivas para la resolución de problemas.

2. Rendimiento académico: Adolescentes con mayores habilidades emocionales suelen tener resultados académicos satisfactorios, contrario de los que poseen pocas habilidades, ya que experimentan emociones desagradables y dificultades dentro de la institución. Los recursos mínimos no le permiten afrontar con éxito los problemas.

3. Relaciones sociales: Un adolescente emocionalmente inteligente establecerá lazos interpersonales más saludables y formará más lazos de amistad, además de ser hábil para percibir, comprender y regular sus emociones y las emociones de los demás.

4. Conductas agresivas: Los adolescentes con Inteligencia Emocional tienen mejor capacidad comunicativa, son asertivos y manejan la resolución de conflictos. Al contar con habilidades emocionales, se presentan niveles menores de agresividad contrario al grupo de adolescentes que poseen pocas habilidades, puesto que se comportaran de manera hostil y agresiva tanto con sus compañeros como con sus docentes. (Pacheco & Berrocal, 2013)

Inteligencia emocional en la educación según autores mencionados:

Según el modelo de BarOn (1997), la inteligencia emocional tiene un impacto directo en la forma en que los estudiantes enfrentan las demandas y presiones del entorno escolar. BarOn identifica competencias específicas, como la resolución de problemas, el

manejo del estrés y las habilidades interpersonales, que son cruciales en el contexto educativo.

Propuestas clave:

- Evaluación y entrenamiento emocional: Bar-On desarrolló el EQ-i, una herramienta que puede usarse en escuelas para evaluar las competencias emocionales y diseñar intervenciones personalizadas en beneficio a los estudiantes
- Desarrollo de habilidades adaptativas: La educación debe centrarse en enseñar habilidades que permitan a los estudiantes ser más flexibles y resilientes frente a los desafíos académicos y sociales.

En el ámbito educativo, Mayer y Salovey (1997) destacan que la inteligencia emocional puede ser enseñada y cultivada en estudiantes mediante programas estructurados. Esto es particularmente importante en etapas como la adolescencia, donde los cambios emocionales y sociales son significativos. El desarrollo de estas habilidades en el aula ayuda a los estudiantes a:

- Regular su estrés académico y mejorar su rendimiento.
- Establecer relaciones interpersonales más positivas con compañeros y docentes.
- Desarrollar habilidades críticas para el trabajo en equipo y la resolución de conflictos.

Goleman (1996) enfatiza que la educación emocional debe comenzar desde edades tempranas para inculcar habilidades emocionales y sociales que son fundamentales para el éxito académico, personal y profesional. Según Goleman, estas habilidades, que incluyen la autoconciencia, la autorregulación, la empatía y las habilidades sociales, tienen una

influencia directa en el desenvolvimiento académico y en la capacidad para manejar conflictos y trabajar en equipo.

Menciona que los Programas de aprendizaje socioemocional (SEL) deben ser integrados en el currículo escolar para enseñar a los estudiantes a identificar y gestionar sus emociones, establecer relaciones saludables y tomar decisiones responsables. Así mismo, subraya el impacto de la inteligencia emocional en el aula, favoreciendo un ambiente de aprendizaje positivo, disminuyendo conductas disruptivas y mejorando tanto la atención como la motivación de los estudiantes.

Definiciones de términos

Programa de Mindfulness: Plan de enseñanza de habilidades orientado a cultivar la práctica del vivir el momento presente y ser una herramienta para el adolescente que le permita afrontar situaciones nuevas que va experimentando. El programa se sustenta teóricamente en el mindfulness con enfoque Cognitivo Conductual y la psicología Positiva, basada en una metodología preventiva promocional de nivel secundario, con sesiones vivenciales.

Mindfulness: El término "mindfulness" tiene su origen etimológico en el vocablo inglés que traduce el concepto de "Sati" de la lengua pali. Este concepto engloba los significados de conciencia, atención y recuerdo. En español, se ha adaptado como "atención plena" o "conciencia plena"; sin embargo, muchos autores prefieren conservar el término en inglés debido a su reconocimiento universal (Dextre, 2016).

Inteligencia Emocional: “La inteligencia emocional es definida como un conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en nuestra habilidad general para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente. Como tal, nuestra

inteligencia emocional es un factor importante en la determinación de nuestra habilidad para tener éxito en la vida. Directamente, influye en nuestro bienestar emocional general.” (BarOn, 1997 citado por Ugarriza C. & Pajares, 2005)

Adolescencia: La Organización Mundial de la Salud (OMS, citado por Santisteban, 2014) define la adolescencia como la etapa de vida comprendida entre los 10 y 19 años. Este periodo, que marca la transición de la niñez a la adultez, se caracteriza por una serie de cambios significativos en los ámbitos físico, psicológico, biológico, intelectual y social.

Jornada Escolar Completa: La Jornada Escolar Completa (JEC) en Perú es un modelo educativo implementado en 2015 en instituciones públicas de nivel secundario, con el propósito de optimar la eficacia educativa mediante una extensión del horario escolar. Este modelo amplía la jornada de clases a 45 horas semanales (de 7:30 a.m. a 3:30 p.m.), proporcionando tiempo adicional para reforzar competencias académicas, socioemocionales y habilidades para la vida, y fomentando una educación integral para los estudiantes (Ministerio de Educación, 2015).

Capítulo III

Hipótesis y variables

Hipótesis

Hipótesis General

H_i: El programa de Mindfulness tiene efectos significativos en la Inteligencia Emocional en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, Combapata – Cusco 2024.

H₀: El programa de Mindfulness no tiene efectos significativos en la Inteligencia Emocional en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, Combapata - Cusco 2024

Hipótesis Específicos

H₁: Existe diferencia significativa en la Inteligencia Emocional entre el pre test y post test del grupo control en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, Combapata - Cusco 2024

H₀: No existe diferencia significativa en la Inteligencia Emocional entre el pre test y post test del grupo control en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, Combapata - Cusco 2024

H₂: Existe diferencia significativa en la Inteligencia Emocional entre el pre test y post test en el grupo experimental en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, Combapata - Cusco 2024

H₀: No existe diferencia significativa en los niveles de Inteligencia Emocional entre el pre test y post test en el grupo experimental en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, Combapata - Cusco 2024

H₃: El programa de Mindfulness tiene un impacto positivo en las dimensiones de inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, Combapata – Cusco 2024.

H₀: El programa de Mindfulness no tiene un impacto positivo en las dimensiones de inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, Combapata – Cusco 2024.

Variables

Especificación de variables

En el estudio se distinguen dos variables:

Variable Independientes

Programa de Mindfulness: Programa de enseñanza de habilidades orientado a cultivar la práctica de vivir en el momento presente, proporcionando herramientas emocionales a los adolescentes que les permitan enfrentar diversas situaciones de manera eficiente. Este programa se fundamenta en el mindfulness con un enfoque cognitivo-conductual y en la psicología positiva, adaptando y referenciando sus contenidos bajo el programa Aulas Felices, y utiliza una metodología preventiva y promocional de nivel secundario mediante sesiones vivenciales.

Variable dependiente

Inteligencia Emocional: BarOn (1997) define la inteligencia emocional como un conjunto integrado de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en la capacidad de las personas para gestionar las demandas y presiones del entorno. Esta forma de inteligencia es esencial para determinar el éxito en diferentes aspectos de la vida y tiene un impacto directo en el bienestar emocional general.

Tabla 1

Operacionalización de variables

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Dimensiones	Instrumento
Variable Independiente: Programa de Mindfulness	Plan de enseñanza de habilidades orientado a cultivar la práctica del vivir el momento presente y ser una herramienta para el adolescente que le permita afrontar situaciones nuevas que va experimentando	Programa de Mindfulness adaptadas y referenciadas bajo el programa “Aulas Felices”	Sin dimensiones	Programa conformado por 9 sesiones
Variable dependiente: Inteligencia Emocional	Conjunto de habilidades emocionales, personales e interpersonales que influyen en nuestra habilidad general para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente	Nivel de inteligencia emocional expresadas en la Escala de Inteligencia Emocional de Baron Ice	1. Componente Intrapersonal (CIA) 2. Componente Interpersonal (CIE) 3. Componente de Adaptabilidad (CAD) 4. Componente del Manejo	Inventarios de Inteligencia Emocional de BarOn Ice: NA, en niños y adolescentes. Adaptación Peruana: Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares Del Águila.

	del Estrés (CME)	Consta de 60 ítems de escala tipo
5.	Componente del Estado de Ánimo en General (CAG)	Likert que va del 1 a 5

Nota. Fuente: Elaboración propia

Capítulo IV

Metodología

Tipo y enfoque de investigación

El estudio a desarrollar se enmarca dentro del tipo de investigación cuantitativa, la cual seguirá una secuencia de pasos ordenados sin omitir algún paso y se hará uso de instrumentos para la medición y recolección de datos para el contraste de hipótesis. (Hernández et al., 2014). De igual manera, esta investigación se enmarca dentro del enfoque aplicativo, ya que mediante la implementación de un programa de mindfulness busca abordar una problemática específica, proporcionando estrategias y herramientas orientadas al fortalecimiento de la Inteligencia Emocional.

Diseño de investigación

El diseño de la investigación es experimental, dado que pretende determinar el impacto de una variable sobre otra, implicando la manipulación de la variable independiente. A su vez, es un estudio del tipo Cuasi experimental, a diferencia de los diseños experimentales puros, no se asignan los sujetos de manera aleatoria a los grupos de estudio (grupo experimental y grupo control). Esto significa que los grupos ya están formados previamente o que no se puede garantizar la equivalencia inicial entre ellos. Es adecuado en contextos educativos, sociales o donde no se puede controlar totalmente el entorno o las variables. (Hernández et al., 2014). Se realizará el pre y post test con grupo experimental y grupo control, este diseño consiste en trabajar con dos grupos de personas en la que se mide la variable dependiente en dos momentos: antes y después de la

aplicación del programa, para luego comparar las dos mediciones y analizar si existe algún cambio. (Alarcón, 2014)

Donde:

GE: O₁-X-O₃

GC: O₂-----O₄

GE: Grupo experimental

GC: Grupo Control

X: Programa de Mindfulness

O₁: Observación inicial al grupo experimental- Pre test

O₂: Observación inicial al grupo control- Pre test

O₃: Observación final al grupo experimental- Post test

O₄: Observación final al grupo Control-Post test

Metodología de control de variables intervinientes

En una investigación cuasiexperimental, el control de variables intervinientes es importante para garantizar la validez interna y externa del estudio. La validez interna asegura que los cambios observados en el grupo experimental sean atribuibles a la intervención y no a factores externos (Hernández-Sampieri et al., 2018). A su vez, la validez externa permite generalizar los hallazgos a otros contextos y poblaciones. Sin un adecuado control, los resultados podrían ser específicos solo a la muestra estudiada, limitando su aplicabilidad en otras situaciones (Cook & Campbell, 1979).

Validez interna

Historia: Se procuró que todos los participantes tuvieran el mismo trato durante el estudio, así mismo, tanto del grupo control como del experimental, tuvieron experiencias similares en el contexto del cuasiexperimento. Se consideró que ninguno de los estudiantes había participado previamente en programas de mindfulness o inteligencia emocional, garantizando así que todos comenzaran el estudio sin experiencias previas en intervenciones de este tipo. Esto contribuye a reducir el efecto de eventos o factores externos previos que podrían influir en los resultados del estudio.

Maduración: Dado que el estudio se realizó en un periodo académico específico, se seleccionaron estudiantes de grados consecutivos (3º y 4º de secundaria) con características similares en términos de edad y nivel académico. Los resultados observados en el grupo experimental son atribuibles a la implementación del cuasiexperimento y no al paso del tiempo, lo cual refuerza que el cambio registrado se debe a la intervención del programa y no a factores externos o temporales.

Instrumentación: Se empleó un instrumento validado y confiable para la recolección de datos. En este caso, se utilizó el Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE NA, diseñado para niños y adolescentes, con el propósito de medir los niveles de inteligencia emocional en ambos grupos participantes. Este instrumento se administró durante las fases de pretest y post test para evaluar posibles cambios en los resultados.

Regresión: Ambos grupos iniciaron con puntuaciones similares, lo cual fue confirmado mediante la prueba de Levene que aseguró la homogeneidad de varianzas. Tras la intervención, solo el grupo experimental evidenció mejoras significativas en sus resultados, mientras que el grupo control mantuvo puntuaciones estables. Este patrón de

resultados indica que los cambios observados no pueden atribuirse a la regresión estadística hacia la media, sino que reflejan el impacto real del programa implementado. La inclusión del grupo control fue clave para aislar el efecto de la intervención y descartar fluctuaciones estadísticas naturales como causa del cambio.

Mortalidad: A lo largo del estudio, se mantuvo la participación de todos los estudiantes en todas las fases, desde el pretest hasta el post test, incluyendo las sesiones del programa en el grupo experimental. No se registraron abandonos en durante el estudio.

Validez externa

El control de la validez externa en este estudio se fundamenta en la replicabilidad y coherencia con el programa original "Aulas Felices", el cual fue desarrollado para ser implementado en diversos niveles educativos, desde inicial, primaria y secundaria. A continuación, se consideran tres aspectos:

Población: Se eligió una muestra de estudiantes de secundaria, en el rango de edades de 13 a 17 años, que está dentro del grupo objetivo del programa "Aulas Felices" en la sección de actividades para nivel secundario, lo que permite mantener la validez en cuanto al perfil de los participantes.

Entorno: La implementación del programa se realizó en un contexto educativo, adaptado a una zona rural de Cusco, lo cual es coherente con los principios y objetivos del programa "Aulas Felices" diseñado para ser flexible y aplicable en diversos contextos y grupos etarios (inicial, primaria, secundaria), lo que asegura la transferencia y aplicabilidad en diferentes contextos geográficos y socioeconómicos.

Períodos distintos: En el contexto de este estudio, el programa fue aplicado durante un periodo de tres meses consecutivos, adaptando las actividades propuestas en "Aulas Felices" para ajustarlas al calendario escolar y a las necesidades específicas de los estudiantes. Aunque "Aulas Felices" no especifica un tiempo o secuencia estricta para la aplicación de sus actividades, su estructura flexible permite que cada institución lo adapte a sus propios objetivos y tiempos disponibles en las horas de clase. De esta manera, se asegura que, aunque el programa se aplique en diferentes periodos o tiempos, su propósito educativo se mantiene.

La fidelidad a estos aspectos garantiza que el programa puede ser replicado y adaptado a otras instituciones educativas con características similares.

Población y muestra

Población

Esta investigación está compuesta por los estudiantes de secundaria de la I. E. JEC Jerónimo Zavala de Combapata, ubicada en Cusco, Perú, y está conformada por un total de 275 estudiantes de los grados 1° a 5° de secundaria. Esta población representa el grupo general que podría beneficiarse de los hallazgos del estudio y de futuras intervenciones similares, dado que se trata de estudiantes de una zona rural, donde el acceso a programas de desarrollo socioemocional es limitado. En este sentido, la población fue seleccionada debido a sus características contextuales y a la necesidad de explorar los efectos de un programa de Mindfulness en la inteligencia emocional de adolescentes en un entorno educativo con desafíos socioemocionales particulares (Hernández Sampieri et al., 2014).

Muestra y método de muestreo

El muestreo de la investigación será el no probabilístico por conveniencia, pues según Hernández et al., (2014) la elección de la muestra se basará según los propósitos del presente estudio. La muestra de estudio se enfoca en los estudiantes de 3° y 4° grado de secundaria divididos en grupo control y experimental respectivamente. El grupo control incluyó a los 42 estudiantes de 3° grado, mientras que el grupo experimental, conformado inicialmente por 45 estudiantes de 4° grado, se ajustó a 42 estudiantes tras la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión. Este enfoque asegura que la muestra cumpla con los requisitos necesarios para evaluar el programa de Mindfulness, manteniendo una homogeneidad en ambos grupos y reduciendo la influencia de variables externas no controladas.

A continuación, se describe los criterios de inclusión y exclusión para dicha investigación:

Criterios de inclusión

- Estudiantes matriculados en el presente año lectivo
- Estudiantes de 4to y 3er grado de secundaria
- Estudiantes con predisposición a participar, previo asentimiento informado
- Estudiantes que cuenten con el consentimiento informado de sus padres
- Haber sido parte del pre y post test
- Participación de inicio a fin en las sesiones del programa (Grupo experimental)

Criterios de exclusión

- Estudiantes no matriculados en el presente año lectivo

- Estudiantes de 1ro, 2do y 5to grado de secundaria
- No firmar el asentimiento informado
- No contar con el consentimiento informado
- No haber participado en el pre y post test
- Faltar reiteradamente o retirarse de la aplicación del programa (Grupo experimental)
- Recibir terapia psicológica antes y durante la aplicación del programa

Tabla 2

Muestra de estudio del grupo control

Grado	Nº de estudiantes	Muestra de estudio
Tercero “Francisca Herrera”	15	15
Tercero “Lino Aragón”	13	13
Tercero “Humberto Vidal Unda”	14	14
Total	42	42

Nota. Fuente: Elaboración Propia

En la tabla 2 se detalla la muestra del grupo control del estudio, que incluye a estudiantes de tercer grado de secundaria de la I.E. Jerónimo Zavala de Combapata, distribuidos en tres secciones: “Francisca Herrera,” “Lino Aragón” y “Humberto Vidal Unda”

Es importante resaltar que, luego de aplicar los criterios de inclusión y exclusión, no se registraron cambios en el número de participantes en el grupo control.

Tabla 3*Muestra de estudio del grupo experimental*

Grado	Nº de estudiantes	Muestra de estudio
Cuarto “Tomasa Tito Condemayta”	15	13
Cuarto “Micaela Bastidas Puyucagua”	16	15
Cuarto “Tupac Amaru II”	14	14
Total	45	42

Nota. Fuente: Elaboración Propia

En la tabla 3 se detalla la muestra del grupo experimental del estudio, que involucra a estudiantes de cuarto grado de secundaria de la I.E. Jerónimo Zavala de Combapata, divididos de igual manera en tres secciones: “Tomasa Tito Condemayta” “Micaela Bastidas Puyucagua” y “Tupac Amaru II.”

La cantidad de alumnos inicial del grupo experimental fue de 45 estudiantes. Sin embargo, debido a la aplicación de criterios de inclusión y exclusión, la muestra de estudio final se redujo a 42 estudiantes.

Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

Técnicas de recolección de datos

En el desarrollo de una investigación, es fundamental implementar un plan de recolección de datos que permita obtener información precisa y relevante para alcanzar los objetivos planteados. Para este estudio se emplearon técnicas de recolección de datos como: la observación, que permite obtener datos directos sobre el comportamiento de los participantes en su entorno natural (Hernández et al., 2014); la entrevista, una técnica que facilita la cogida de información de forma cualitativa (Stake, 1995). Finalmente, se aplicó

un instrumento de medición, que, según Hernández et al. 2014, son esenciales para asegurar la precisión de los datos recolectados, así mismo, enfatiza la importancia de adaptar y validar los instrumentos de medición de acuerdo con las características de la población específica para la que se van a utilizar.

Esta integración de técnicas asegura una recopilación de información exhaustiva y refuerza la validez de los resultados obtenidos.

Instrumentos de recolección de datos

Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE: NA, en niños y adolescentes

Tabla 4

Ficha técnica del instrumento de medición

Nombre Original	EQI-YV BarOn Emotional Quotient Inventory
Autor	Reuven Bar-On
Procedencia	Toronto- Canadá
Adaptación peruana	Nelly Ugarriza y Liz Pajares
Administración	Individual o colectiva
Estructuración	Conformado por 5 dimensiones: Intrapersonal, Interpersonal, Adaptabilidad, Manejo de estrés y Estado de ánimo en general.
Forma	Forma completa (60 preguntas)
Duración	Sin límite de tiempo (20 a 25 min)
Aplicación	Niños y adolescentes entre 7 a 18 años
Puntuación	Calificación computarizada

Significación	Evaluación de las habilidades emocionales y sociales
Tipificación	Baremación peruana
Usos	Educacional, clínico, jurídico, médico y en investigación
Materiales	Copia del cuestionario, lápiz y borrador

Nota. Datos tomados del manual técnico del instrumento adaptado y estandarizado en Perú-Lima Metropolitana (Ugarizza & Pajares, 2004).

Descripción del instrumento: El inventario consta de 60 ítems organizados en 7 escalas principales: inteligencia emocional total, intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés, estado de ánimo general, impresión positiva, y un índice de inconsistencia. Utiliza una escala tipo Likert de 4 puntos para cada ítem, con opciones que varían entre "muy rara vez", "rara vez", "a menudo" y "muy a menudo". Los puntajes altos en este instrumento indican niveles superiores de inteligencia emocional y social.

Propiedades psicométricas de la versión adaptada: La fiabilidad interna del inventario en su Forma Completa del BarOn ICE: NA fue analizada utilizando el coeficiente Alfa de Cronbach, obteniéndose valores que oscilan entre 0.82 y 0.88. Este rango evidencia un nivel alto de consistencia, lo que respalda la validez del instrumento para evaluar competencias emocionales en diferentes grupos etarios y géneros en esta versión. (Ugarizza & Pajares, 2004).

Para la validez del instrumento Ugarizza & Pajares (2004) se han enfocado en dos aspectos clave: primero, la validez de constructo del inventario, y segundo, la multidimensionalidad de sus distintas escalas, concluyendo que este inventario posee una validez de constructo suficiente para justificar su publicación y su recomendación en el ámbito clínico.

Ajuste del instrumento a la población investigada: El instrumento fue evaluado en términos de validez de contenido y confiabilidad para garantizar su adecuación.

- **Validez de contenido (V de Aiken):** Se aplicó la validez de contenido utilizando la V de Aiken, a través de un juicio de expertos que incluyó a tres especialistas en el área. Cada ítem del instrumento fue evaluado mediante una escala dicotómica en tres aspectos fundamentales:
 - Pertinencia: El ítem representa fielmente el concepto teórico establecido.
 - Relevancia: El ítem es adecuado para reflejar la dimensión correspondiente del constructo.
 - Claridad: El enunciado del ítem es preciso, comprensible y fácil de interpretar.
- **Confiabilidad por Alfa de Cronbach:** Para hallar el valor de confiabilidad, se tomó una prueba piloto a 30 sujetos, siguiendo la recomendación de Torres et al. (2019) quien sugiere la aplicación entre 14 a 30 sujetos. De esta manera se evaluó el coeficiente de Alfa de Cronbach (α).

Tabla 5

Validez y confiabilidad de la prueba ajustada

Validez de contenido-V de Aiken	0.890
Alfa de Cronbach	0.994

Nota. Fuente: Elaboración propia

La validez y confiabilidad del Inventario de Inteligencia Emocional se evidencian a través de los índices obtenidos. La V de Aiken de 0.890 indica un alto grado de acuerdo entre los expertos sobre la relevancia de los ítems del instrumento, lo que sugiere que mide

adecuadamente los constructos de inteligencia emocional. Por otro lado, el Alpha de Cronbach de 0.994 refleja una excelente consistencia interna del inventario, es decir, las respuestas son coherentes entre sí y las escalas presentan una alta fiabilidad. Estos resultados sugieren que el instrumento es válido y confiable para evaluar la inteligencia emocional.

Programa de Mindfulness

Tabla 6

Ficha técnica del Programa de Mindfulness

Nombre	Aulas Felices	Programa de Mindfulness “Respira y conecta”
Autor (es)	Equipo SATI (Ricardo Arguís Rey, Ana Pilar Bolsas Valero, Silvia Hernández Paniello y M ^a del Mar Salvador Monge)	Montalvo Tintaya, Lizbeth M.
Lugar de origen	España	Cusco-Perú
Año	2012, 2da edición	2024
Objetivo	Desarrollo de la experiencia mindfulness y las 24 fortalezas personales	La práctica de vivir el momento presente y proveer de herramientas emocionales a adolescentes que les permitan enfrentar diversas situaciones de forma eficiente.
Ámbito de aplicación	3 a 18 años (estudiantes de nivel inicial, primaria y secundaria)	Adolescentes entre 13 a 17 años (estudiantes de nivel secundario)
Nº actividades/ sesiones	321 actividades	9 sesiones
Tipo de aplicación	Grupal	Colectiva
Tiempo	35 min por actividad	35 min por sesión

Nota. Fuente: Elaboración propia

Descripción del programa: El programa “Aulas felices”, programa educativo creado por el equipo SATI (2012), propone 321 actividades dirigido a estudiantes de los tres niveles: inicial, primaria y secundaria (estudiantes entre 3 a 18 años). Las actividades son de carácter flexible, integral y práctico, es decir, no tienen una secuencia estricta en la que se deba aplicar sus sesiones y se adapta a las decisiones del equipo docente y al estilo de trabajo de cada profesor que desee emplear las actividades ya sea en asignaturas concretas o en hora de tutoría para la necesidad que se designe. Dicho programa toma como eje vertebral la atención plena (mindfulness) y las 24 fortalezas personales (Psicología positiva)

De acuerdo con lo expuesto en el trabajo del Equipo SATI y basándonos en la visión que ellos proponen sobre el mindfulness y su aplicabilidad en el ámbito educativo en general, se revisaron y analizaron todas las actividades sugeridas para seleccionar aquellos ejercicios que resultaran útiles y beneficiosos para el objetivo planteado en esta investigación. De este proceso surgió el programa de Mindfulness “Respira y conecta”⁴, estableciendo actividades correspondientes al nivel educativo secundario de los estudiantes participantes, organizadas en 9 sesiones de 35 min. para ser ejecutada en horas de tutoría una vez por semana durante 3 meses, así mismo, es importante mencionar que, el programa posee una metodología vivencial, es decir, cada sesión propuesta y organizada se enfoca en ofrecer al estudiante una experiencia netamente práctica con participación directa de los estudiantes en el aprendizaje del vivir en el presente y la adquisición de herramientas emocionales.

Propiedades psicométricas del programa: El programa fue evaluado en cuanto a su validez de contenido mediante el coeficiente V de Aiken, para ello se recurrió a 5 jueces expertos, quienes calificaron el contenido del programa utilizando una escala Likert para

⁴ El nombre de “Respira y conecta” fue elegido por que representa la esencia de la práctica del mindfulness (la respiración consciente y la conexión con el presente)

asignar las puntuaciones en función de las siguientes dimensiones y criterios de evaluación establecidos:

- Dimensión endógena: Conformado por tres criterios (contextualizado, consistente, congruente)
- Dimensión endógena-exógena: Con dos criterios (flexible y conveniente)
- Dimensión exógena: Posee dos criterios (factible y generalizable)
- Dimensión integral: Con un criterio (Evaluable)

Luego, se procesaron las puntuaciones otorgadas por los jueces expertos, donde el análisis mostró que el programa de Mindfulness “Respira y Conecta” un índice de 0.94, lo cual indica una excelente validez y concordancia. En consecuencia, se concluye que el programa de presenta evidencias sólidas de validez en cuanto a su contenido.

Procedimiento y Aplicación del Programa de Mindfulness “Respira y Conecta”

El programa de mindfulness “Respira y Conecta” fue diseñado con base en fundamentos teóricos y prácticos del mindfulness adaptados al contexto escolar, tomando como referencia el programa “Aulas Felices”. Este programa tuvo como objetivo de cultivar la práctica del vivir el momento presente y ser una herramienta emocional

Población beneficiaria

El programa fue dirigido a estudiantes de cuarto grado de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala-Combapata, con edades entre 14 y 17 años. La selección se realizó considerando los resultados del diagnóstico socioemocional del año anterior y el interés institucional por intervenir en este grupo en particular.

Duración y frecuencia

El programa se ejecutó durante tres meses, con una frecuencia de una sesión por semana, cada una con una duración aproximada de 35 min.

Metodología

La metodología aplicada fue vivencial y participativa, basada en dinámicas de grupo, ejercicios de respiración consciente, atención plena a los sentidos, escáner corporal, momentos de diálogo y reflexión grupal.

Aplicación del programa

Para la aplicación del Programa de Mindfulness “Respira y Conecta” se coordinó con el área de tutoría de las tres secciones de 4to grado de secundaria, esto previo consentimiento de los padres y autorización de la dirección para la intervención.

Cada sesión siguió una distribución similar de trabajo, se inició con la revisión de contenidos y actividades que estaban programadas una semana anterior, se realizó la preparación y elaboración de materiales, la distribución de dinámicas a trabajar y temas a desarrollar, se acondicionó un ambiente libre y cálido para la realización de las experiencias y aplicación de estrategias ensayadas, para ello se distribuyeron alrededor de toda el aula en media luna con vista a la pizarra y en ciertas sesiones se hizo uso del campo libre para una mejor experiencia de la sesión vivencial.

A continuación, se presenta una breve representación de los aspectos importantes de cada sesión a desarrollar:

Primera sesión: La intervención inicia con la presentación de la facilitadora y la exposición clara de los objetivos del programa, así como la explicación de la estructura y dinámica de cada sesión. Se buscó generar un ambiente de confianza y motivación, por lo cual se comunicó a los estudiantes que aquellos que participen activamente y cumplan con

todas las actividades asignadas recibirán puntajes acumulativos, y al finalizar el programa, quien obtenga la mayor puntuación será reconocido con un incentivo. Posteriormente, se realiza una breve introducción al concepto de mindfulness, resaltando su utilidad en la vida diaria, especialmente en el manejo de las emociones. A continuación, se da inicio formal a la sesión uno, titulada “Uva pasa”, cuyo objetivo es entrenar la atención plena a través de la experiencia sensorial consciente. Se explica el propósito de la actividad, los recursos necesarios y se guía a los estudiantes en una práctica de observación, percepción y reflexión en torno al objeto, promoviendo una conexión consciente con el momento presente. Finalmente, se brinda una actividad de extensión con la ficha N° 1 para reforzar lo aprendido y fomentar su aplicación fuera del aula, promoviendo la práctica individual de la atención plena en actividades cotidianas.

Segunda sesión: Antes de iniciar con la sesión, se realiza una breve retroalimentación grupal, revisando y comentando las actividades asignadas en la sesión anterior, con el fin de reforzar los aprendizajes previos y mantener la continuidad del programa. A continuación, se desarrolla la segunda sesión titulada “Observando sin juzgar”, cuyo objetivo es que los estudiantes aprendan a observar y describir un objeto de forma consciente dentro del aula, evitando emitir juicios automáticos o valoraciones negativas. Esta práctica busca fomentar una actitud de apertura, curiosidad y aceptación ante la experiencia presente. La sesión concluye con la asignación de una actividad de extensión con la ficha N°2, diseñada para que los participantes apliquen lo aprendido en su entorno cotidiano, fortaleciendo así el hábito de la atención plena y la observación sin juicio.

Tercera sesión: Antes de iniciar con la sesión, se realiza una revisión y se pide a voluntarios que cuenten su experiencia. Seguidamente, se desarrolla la tercera sesión titulada “Una piedra en el fondo del lago”, cuyo objetivo es que los estudiantes aprendan a relajarse

y a cultivar un estado de serenidad y atención plena frente a situaciones estresantes. Para potenciar la experiencia, la actividad se realiza en un espacio abierto, utilizando un equipo de sonido que acompaña la práctica con música suave y guiada. La sesión finaliza con la asignación de la ficha de extensión N° 3, la cual invita a los estudiantes a aplicar lo aprendido en su vida cotidiana, promoviendo la práctica regular del mindfulness como herramienta para el manejo del estrés y el desarrollo de la autorregulación emocional.

Cuarta sesión: Antes de iniciar con la sesión correspondiente, se realiza una evaluación y retroalimentación de la actividad asignada en la sesión anterior. A continuación, se lleva a cabo la cuarta sesión titulada “Body Scan”, cuyo objetivo es que los estudiantes desarrollen la conciencia corporal y el reconocimiento de sus propias sensaciones físicas y emocionales. Esta actividad se realiza nuevamente en un espacio abierto, haciendo uso de apoyo auditivo (audio guiado), lo que permite una experiencia más inmersiva y relajante.

En esta sesión no se asigna una actividad de extensión formal, sin embargo, se recomienda a los participantes practicar el ejercicio de Body Scan en casa. Para ello, se les facilita el audio utilizado durante la sesión.

Quinta sesión: Se lleva a cabo la quinta sesión titulada “Acurrucos mis emociones”, cuyo objetivo es que los estudiantes identifiquen, reconozcan y nombren sus emociones, asumiendo responsabilidad y apropiación de las mismas. Como introducción a la actividad central, se realiza una breve lluvia de ideas sobre las emociones, promoviendo la participación y reflexión grupal. Posteriormente, se desarrolla la práctica de mindfulness correspondiente, guiando a los estudiantes en un ejercicio de conexión con sus experiencias emocionales desde la atención plena y sin juicio. La sesión concluye con la asignación de actividades de extensión mediante las fichas N.º 4 y 5.

Sexta sesión: Previo al inicio de la sesión, se realiza una breve retroalimentación, invitando a los estudiantes voluntarios a compartir sus experiencias con la práctica anterior. A continuación, se desarrolla la sexta sesión titulada “¿Qué ocurrirá?”, cuyo objetivo es que los estudiantes observen e identifiquen sus pensamientos para luego transformarlos, aplicando estrategias de reestructuración cognitiva que les permitan convertir pensamientos negativos en positivos. Se inicia con una recogida de ideas sobre qué son los pensamientos, promoviendo la participación activa. La actividad se trabaja en una primera etapa individual y luego de forma grupal. La sesión concluye con la asignación de una actividad de extensión para casa, mediante la ficha N° 6, con el fin de consolidar lo aprendido y llevar la práctica al entorno cotidiano.

Séptima sesión: Antes de iniciar, se realiza la revisión de la ficha de extensión anterior, indagando si los estudiantes tuvieron dificultades o si necesitaron algún tipo de apoyo adicional, fomentando así un espacio de acompañamiento y seguimiento individual. Seguidamente, se lleva a cabo la séptima sesión titulada “Escuchar plenamente”, cuyo objetivo es desarrollar la escucha activa como herramienta para fortalecer la empatía y la conexión interpersonal. Para facilitar la dinámica, se forman dos grupos diferenciados por género (varones y mujeres), permitiendo un desarrollo más fluido de la actividad. La sesión finaliza con la asignación de la ficha N° 7 como actividad de extensión, con el propósito de reforzar la práctica de la escucha activa en situaciones cotidianas.

Octava sesión: Se inicia con la penúltima sesión titulada “Vivir despierto”, cuyo objetivo es centrarse en el momento presente, apreciarlo y disfrutarlo de manera consciente. La sesión se desarrolla inicialmente en pequeños grupos de estudiantes, fomentando la reflexión compartida y la creación de un ancla para retomar el presente, y culmina con la formación de un círculo grupal para llevar a cabo la práctica de mindfulness de forma

conjunta. La sesión finaliza con la asignación de la ficha N.º 8 como actividad de extensión, orientada a consolidar el hábito de vivir con atención plena en el día a día tomando en cuenta frases afirmativas respecto a la autoestima.

Novena sesión: Se lleva a cabo la última sesión del programa “Respira y Conecta”, la cual está enfocada en la retroalimentación y cierre del proceso vivido. Se realiza un espacio de diálogo en el que los estudiantes comparten sus experiencias personales, destacando las sesiones que más les gustaron y cómo aplicaron lo aprendido en su vida diaria. Como parte del cierre, se hace un reconocimiento a cada participante con la entrega de diplomas de participación, valorando su constancia y compromiso a lo largo del programa. Además, se otorga un incentivo especial a los estudiantes que obtuvieron el mayor puntaje, seleccionando un ganador por cada salón, como forma de motivar el esfuerzo y la participación activa.

Facilitación y seguimiento

Las sesiones fueron facilitadas por la investigadora, quien cuenta con formación en prácticas de mindfulness, en coordinación con el docente tutor del aula. Asimismo, se contó con el apoyo del área de tutoría de la institución educativa para la organización del cronograma. Para el registro de asistencia, al inicio de cada sesión se pasó lista, la cual fue sistematizada en una hoja de cálculo Excel con fines de control y evaluación de participación.

Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Para el procesamiento de los datos recolectados en la investigación, se emplearon diversas herramientas y técnicas estadísticas que permitieron analizar la significancia de los resultados obtenidos. Inicialmente, el programa Excel se utilizó para organizar los datos y generar tablas descriptivas, lo cual facilitó una visualización inicial y organizada de la información (Rodríguez et al., 2020). Posteriormente, se utilizó el software SPSS 26 para

realizar análisis estadísticos avanzados, incluyendo la prueba t de Student para muestras independientes y la t de Student para muestras relacionadas. La prueba para muestras independientes permitió evaluar las diferencias entre dos grupos no relacionados y determinar si estas diferencias eran estadísticamente significativas (Field, 2018). La prueba para muestras relacionadas, por otro lado, fue empleada para analizar las diferencias dentro del mismo grupo en distintas mediciones.

Antes de aplicar la prueba t, se verificaron dos supuestos esenciales. En primer lugar, la prueba de Shapiro-Wilk se utilizó para evaluar la normalidad de los datos, siendo adecuada para muestras pequeñas ($n < 50$) (Hernández et al., 2018). Luego, se aplicó la Prueba de Levene para comprobar la homogeneidad de las varianzas entre los grupos, asegurando que la variabilidad de los datos fuera comparable en ambos grupos, requisito básico para una correcta aplicación de la prueba t de Student (Pardo & Ruiz, 2017).

Matriz de consistencia

Título: Programa de mindfulness e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, Combapata-Cusco 2024

Autora: Lizbeth Milagros Montalvo Tintaya

PROBLEMA GENERAL	OBJETIVO GENERAL	HIPOTESIS GENERAL	VARIABLES	TECNICAS E INSTRUMENTO	METODOLOGIA
¿Cuál es el efecto de un programa de Mindfulness en la Inteligencia Emocional en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, Combapata - Cusco 2024?	Evaluar el efecto de un programa de Mindfulness en la Inteligencia Emocional en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, Combapata – Cusco 2024.	H_i: El programa de Mindfulness tiene efectos significativos en la Inteligencia Emocional en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala-Combapata - Cusco 2024 H₀: El programa de Mindfulness no tiene efectos significativos en la Inteligencia Emocional en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala-Combapata – Cusco 2024	Variable Independiente: Programa de Mindfulness <u>Dimensiones:</u> -Sin dimensiones	Técnica -Observación -Entrevista -Instrumento de medición (Aplicación de pre y post test)	Enfoque: Cuantitativo, dentro del enfoque aplicativo (Hernández et al., 2014). Nivel: Experimental, (Hernández et al., 2014) Diseño: Cuasi experimental de pre test - post test con grupo experimental y control (Alarcón, 2014)
PROBLEMAS ESPECIFICOS	OBJETIVOS ESPECIFICOS	HIPOTESIS ESPECIFICOS	Variable -Dependiente	Instrumentos	Población: Estudiantes de Secundaria de la I.E. Jerónimo Zavala – Combapata, 2024
1. ¿Existen diferencias en los niveles de inteligencia emocional entre el grupo control y el grupo experimental en el pre test en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala de Combapata-Cusco 2024?	1. Comparar los niveles de inteligencia emocional del grupo control y grupo experimental en el pre test en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, Combapata – Cusco 2024.	H1: Existe diferencia significativa en la Inteligencia Emocional entre el pre test y post test del grupo control en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala de Combapata – Cusco 2024	Inteligencia Emocional	Inventarios de Inteligencia Emocional de BarOn ICE: NA, en niños y adolescentes.	Muestra: Estudiantes de 3ro (grupo control) y 4to (grupo experimental) de secundaria seleccionados por los criterios de inclusión y exclusión con un muestreo No probabilístico por conveniencia (Hernández et al., 2014)
2. ¿Existen diferencias en los niveles de inteligencia emocional entre el grupo control y el grupo experimental en el post test en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala de Combapata-Cusco 2024?	2. Comparar los niveles de inteligencia emocional del grupo control y grupo experimental en el post test en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, Combapata - Cusco 2024.	H0: No existe diferencia significativa en la Inteligencia Emocional entre el pre test y post test del grupo control en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala de Combapata – Cusco 2024	<u>Dimensiones</u> - Componente intrapersonal -Componente interpersonal -Componente de adaptabilidad -Componente manejo de estrés -Componente de estado de ánimo en general	Adaptación Peruana: Nelly Ugarriza Chávez y Liz Pajares Del Águila	
3. ¿Existen diferencias en los niveles de inteligencia emocional entre el pretest y el post test en el grupo control en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC	3. Comparar los niveles de inteligencia emocional del pre y post tes del grupo control en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala de Combapata – Cusco 2024.	H2: Existe diferencia significativa en la Inteligencia Emocional entre el pre test y post test en el grupo experimental en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala de Combapata - Cusco 2024			
	4. Comparar los niveles de inteligencia emocional en el				

4.	Jerónimo Zavala de Combapata- Cusco, 2024? ¿Existen diferencias en los niveles de inteligencia emocional entre el pretest y el post test en el grupo experimental en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala de Combapata- Cusco 2024? ¿Existen diferencias significativas en la inteligencia emocional entre el pretest y el post test del grupo control en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala de Combapata-Cusco 2024? ¿Existen diferencias significativas en la inteligencia emocional entre el pretest y el post test del grupo experimental en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala de Combapata-Cusco 2024? ¿Cuál es el impacto del programa de Mindfulness en las distintas dimensiones de inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala de Combapata-Cusco 2024?	5.	pre y post test del grupo experimental en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala de Combapata - Cusco 2024 Determinar si existen diferencias significativas en la inteligencia emocional entre el pretest y el post test del grupo control en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala de Combapata - Cusco 2024. Determinar si existen diferencias significativas en la inteligencia emocional entre el pretest y el post test del grupo experimental en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala de Combapata - Cusco 2024. Evaluar el impacto del programa de Mindfulness en las dimensiones de inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala de Combapata – Cusco 2024.	H0: No existe diferencia significativa en los niveles de Inteligencia Emocional entre el pre test y post test en el grupo experimental en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala de Combapata - Cusco 2024 H3: El programa de Mindfulness tiene un impacto positivo en las dimensiones de inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala de Combapata – Cusco 2024. H0: El programa de Mindfulness no tiene un impacto positivo en las dimensiones de inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala de Combapata – Cusco 2024.
----	---	----	--	---

Nota. Fuente: Elaboración propia

Capítulo V

Resultados

Descripción Sociodemográfica

Descripción sociodemográfica del grupo Control

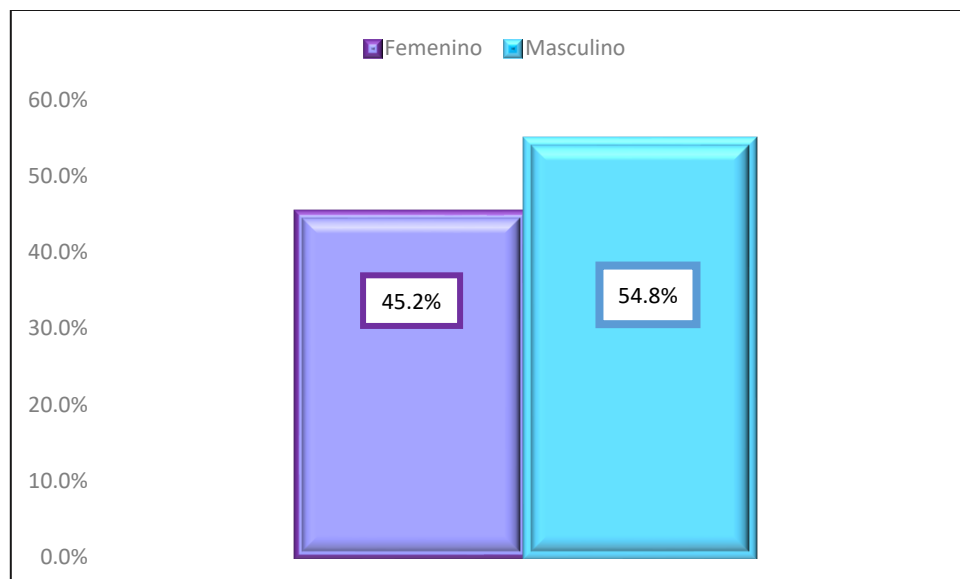
Tabla 7

Distribución del sexo de los estudiantes del grupo control

Sexo	<i>f</i>	%
Femenino	19	45.2%
Masculino	23	54.8%
Total	42	100%

Figura 1

Distribución gráfica del sexo de los estudiantes del grupo control



La distribución de sexo de los estudiantes en el Grupo Control revela que el 54.8% corresponde al sexo masculino, mientras que el 45.2% es de sexo femenino. Esto sugiere que la mayoría de los estudiantes en este grupo son masculinos.

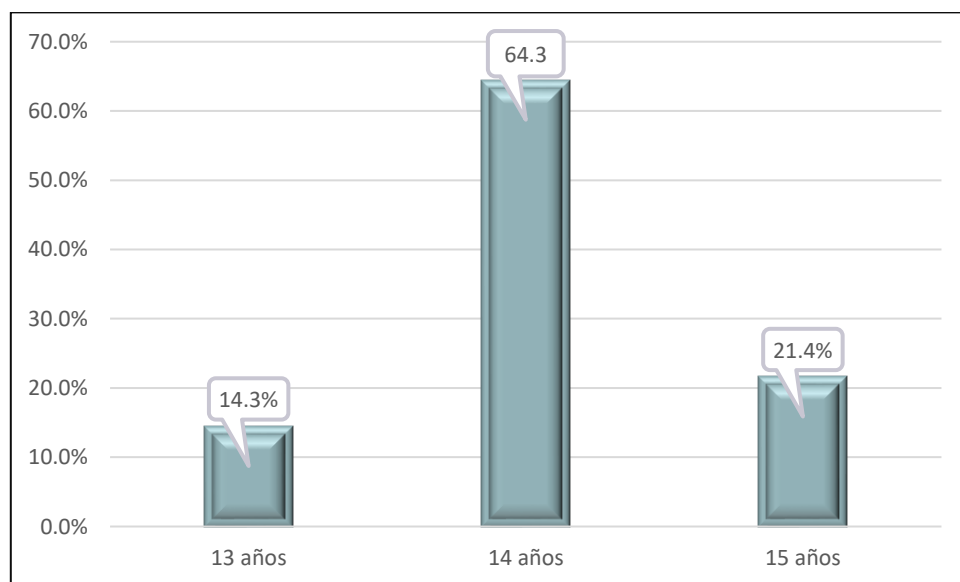
Tabla 8

Distribución de edad de los estudiantes del grupo control

Edad	<i>f</i>	%
13 años	6	14.3%
14 años	27	64.3%
15 años	9	21.4%
Total	42	100%

Figura 2

Distribución gráfica de la edad de los estudiantes del grupo control



La distribución de las edades de los estudiantes del grupo control revela que el 64.3% tiene 14 años, seguido por un 21.4% que tiene 15 años y un 14.3% que tiene 13 años. Esto refleja que la mayoría de los estudiantes se encuentra en la edad de 14 años.

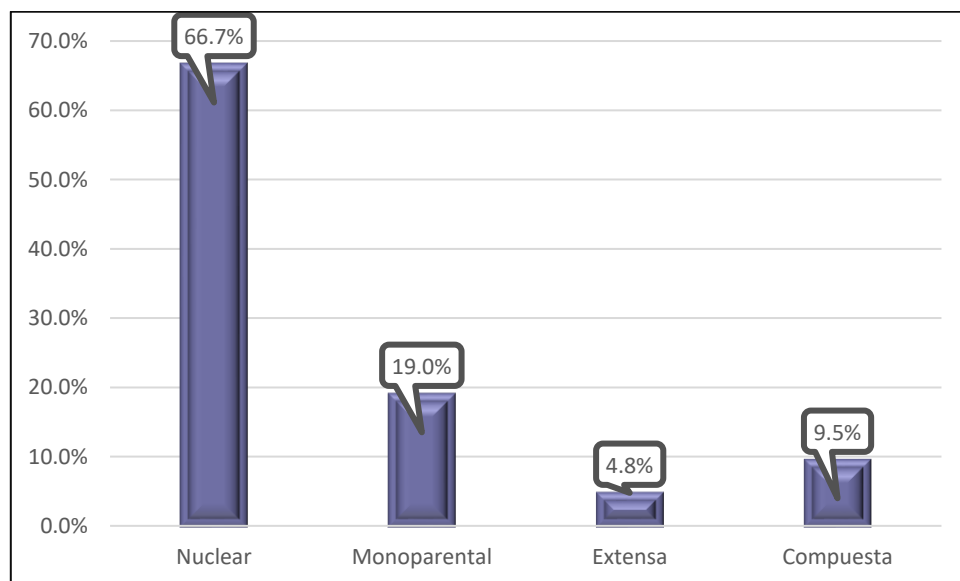
Tabla 9

Distribución del tipo de familia de los estudiantes del grupo control

Tipo de familia	<i>f</i>	%
Nuclear	28	66.7%
Monoparental	8	19.0%
Extensa	2	4.8%
Compuesta	4	9.5%
Total	42	100%

Figura 3

Distribución gráfica del tipo de familia de los estudiantes del grupo control



El análisis de la distribución según el tipo de familia en el grupo control muestra que la mayoría de los estudiantes provienen de familias nucleares, representando el 66.7% de la muestra (28). Los monoparentales constituyen el 19.0% (8), mientras que un porcentaje menor pertenece a familias compuestas con el 9.5% (4) y el 4,8% a familias extensas 4.8% (2). Esto indica que el tipo de familia predominante en la muestra es el nuclear.

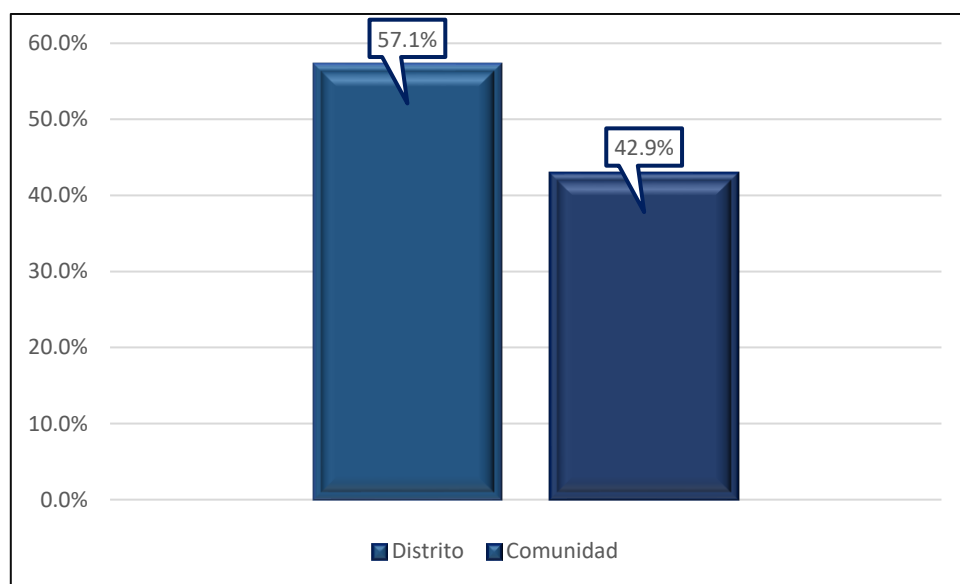
Tabla 10

Distribución según el lugar de procedencia de los estudiantes del grupo control

Tipo de familia	<i>f</i>	%
Distrito	24	57.1%
Comunidad	18	42.9%
Total	42	100%

Figura 4

Distribución gráfica según el lugar de procedencia de los estudiantes del grupo control



La distribución del lugar de procedencia en el Grupo Control muestra que el 57.1% de los participantes proviene de distritos, con 24 individuos en total, mientras que el 42.9% (18 individuos) proviene de comunidades. Esto indica una ligera predominancia de participantes de distritos.

Descripción sociodemográfica del grupo experimental

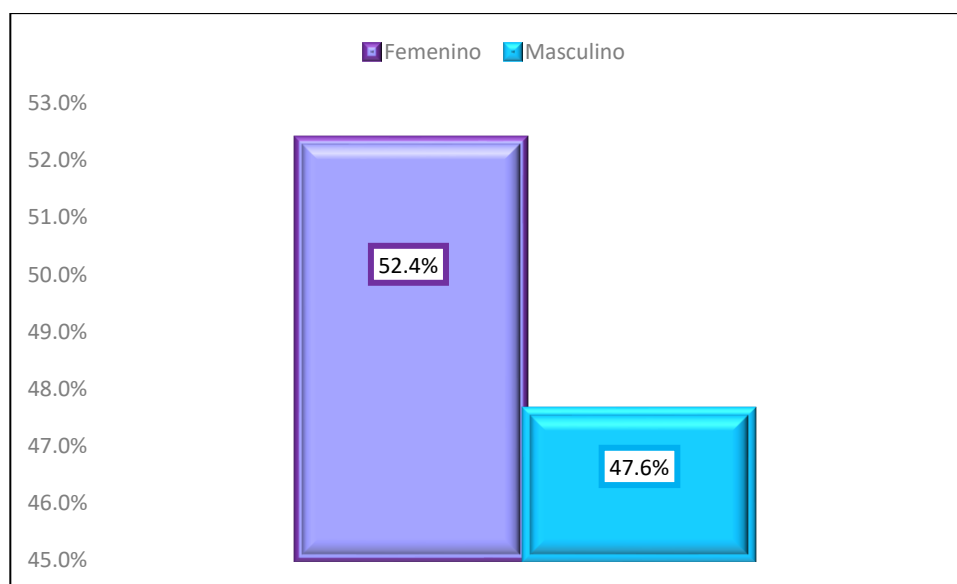
Tabla 11

Distribución del sexo de los estudiantes del grupo experimental

Sexo	<i>f</i>	%
Femenino	22	52.4%
Masculino	20	47.6%
Total	42	100.0

Figura 5

Distribución grafica del sexo de los estudiantes del grupo experimental



En la distribución del sexo del grupo experimental, el 52,4% son femeninos, mientras que el 47,6% son masculinos. Esto indica una ligera predominancia de estudiantes femeninos en este grupo.

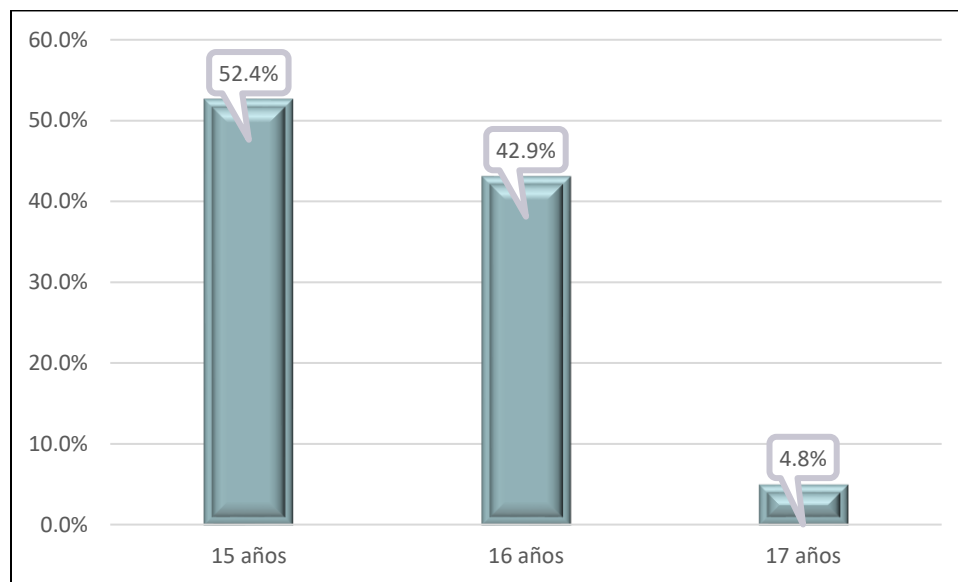
Tabla 12

Distribución de la edad de los estudiantes del grupo experimental

Edad	<i>f</i>	%
15 años	22	52.4%
16 años	18	42.9%
17 años	2	4.8%
Total	42	100%

Figura 6

Distribución de la edad de los estudiantes del grupo experimental



En el grupo experimental, la distribución de edades muestra que el 52.4% de los estudiantes tiene 15 años, seguido por un 42.9% que tiene 16 años y un 4.8% que tiene 17

años. Esto refleja que la mayoría de los estudiantes en este grupo se encuentra en la edad de 15 años.

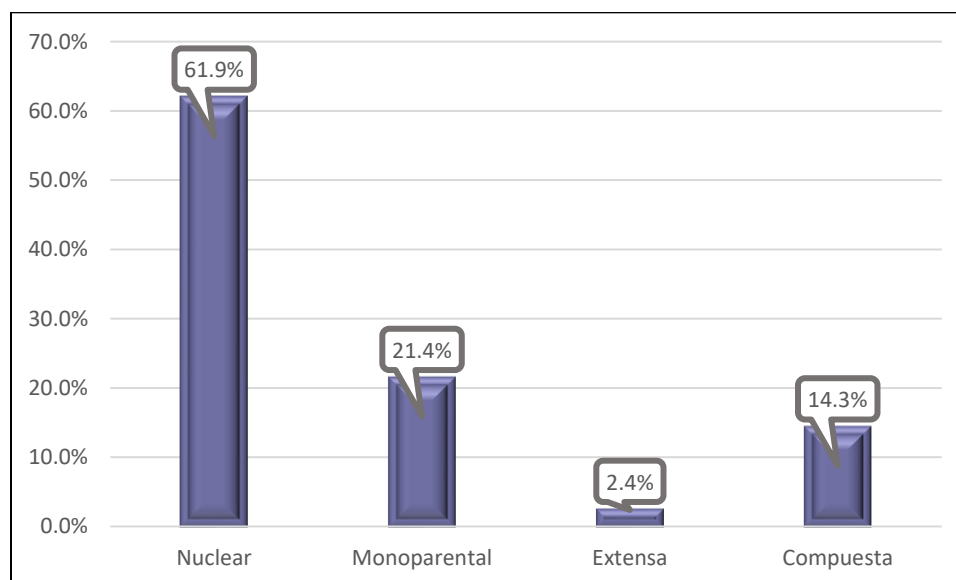
Tabla 13

Distribución según el tipo de familia de los estudiantes del grupo experimental

Tipo de familia	F	%
Nuclear	26	61.9%
Monoparental	9	21.4%
Extensa	1	2.4%
Compuesta	6	14.3%
Total	42	100%

Figura 7

Distribución según el tipo de familia de los estudiantes del grupo experimental



La Tabla 13 y la figura 7 enseña que la mayoría de los estudiantes del Grupo Experimental provienen de familias nucleares, representando el 61.9% de la muestra (26). Las familias monoparentales constituyen el 21.4% (9), mientras que las familias compuestas representan el 14.3% (6). Las familias extensas son las menos comunes, con solo un 2.4% (1). Esta distribución destaca la predominancia de las familias nucleares y la baja representación de las familias extensas en el grupo.

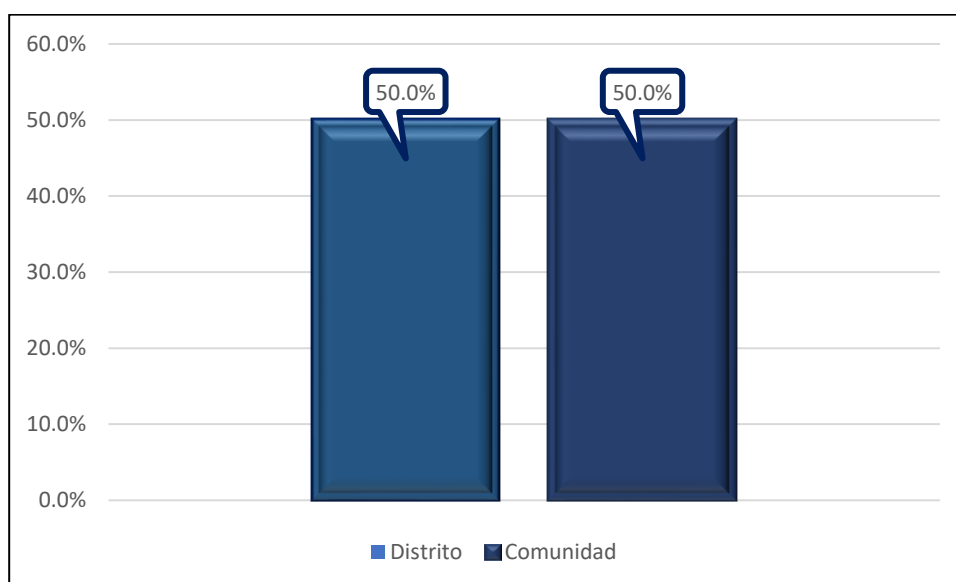
Tabla 14

Distribución según el lugar de procedencia de los estudiantes del grupo experimental

Tipo de familia	<i>f</i>	%
Distrito	21	50.0%
Comunidad	21	50.0%
Total	42	100%

Figura 8

Distribución según el lugar de procedencia del grupo experimental



La distribución del lugar de procedencia en el Grupo Experimental muestra una igualdad exacta, con un 50.0% de los participantes (21) provenientes de distritos y el otro 50.0% (21) provenientes de comunidades. Esta distribución equilibrada refleja una representación equitativa entre ambos lugares de procedencia en el grupo.

La inclusión de los datos sociodemográficos resulta pertinente, ya que permite caracterizar con mayor precisión a la muestra, lo cual contribuye a la validez externa del estudio al facilitar la comprensión del tipo de población a la que podría extenderse la aplicación del programa. Asimismo, factores como el sexo, la edad, el tipo de familia y el lugar de procedencia pueden influir indirectamente en el desarrollo de la inteligencia emocional y en la manera en que los estudiantes responden a intervenciones basadas en mindfulness. Por tanto, su análisis complementa la interpretación de los resultados y aporta una visión más integral del contexto psicosocial de los participantes.

Estadística Descriptiva aplicada al estudio

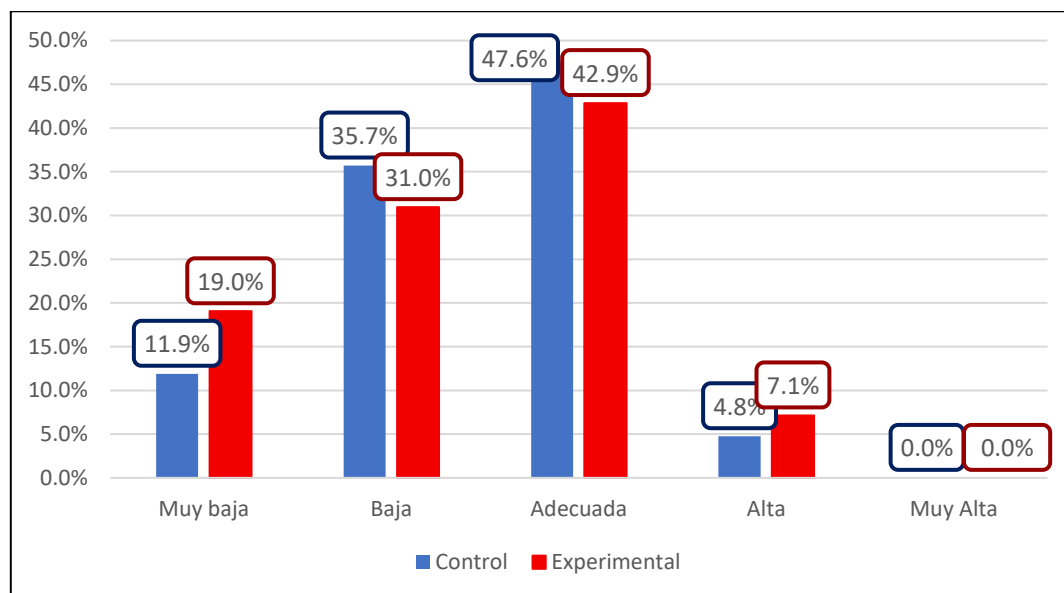
Tabla 15

Niveles de inteligencia emocional del grupo control y grupo experimental en el pre test

Niveles	Control		Experimental	
	Pre Test			
	<i>F</i>	%	<i>f</i>	%
Muy baja	5	11.9%	8	19.0%
Baja	15	35.7%	13	31.0%
Adecuado	20	47.6%	18	42.9%
Alta	2	4.8%	3	7.1%
Muy Alta	0	0.0%	0	0.0%
Total	42	100.0%	42	100.0%

Figura 9

Niveles de inteligencia emocional del grupo control y grupo experimental en el Pre Test



En el pre test, los niveles de inteligencia emocional de ambos grupos muestran una tendencia similar, reflejando que ambos grupos inician con una inteligencia emocional predominantemente baja.

En el grupo control, el 47.6% de los estudiantes tiene un nivel "Adecuado", mientras que un 35.7% está en el nivel "Baja" y un 11.9% en "Muy baja", lo que sugiere que los estudiantes de este grupo tienen una capacidad emocional y social básica o deficiente, con pocos alcanzando niveles altos. Por su parte, el grupo experimental tiene una distribución similar, con un 42.9% en el nivel "Adecuado", un 31.0% en "Baja" y un 19.0% en "Muy baja". Estos niveles bajos de inteligencia emocional indican que los estudiantes de este grupo podrían tener dificultades para reconocer y gestionar sus emociones, enfrentar el estrés y mantener relaciones satisfactorias.

Ambos grupos presentan una distribución similar en los niveles de inteligencia emocional, con la mayoría de los estudiantes en el rango "Adecuado" y sin representación

en el nivel "Muy Alta". Sin embargo, el grupo experimental tiene una mayor proporción de estudiantes en el nivel "Muy baja" (19.0%), lo que sugiere que, aunque ambos grupos tienen necesidades en cuanto a desarrollo emocional, el grupo experimental justifica su selección para recibir el programa de intervención debido a la mayor concentración de estudiantes con necesidades emocionales que necesitan mejorarse.

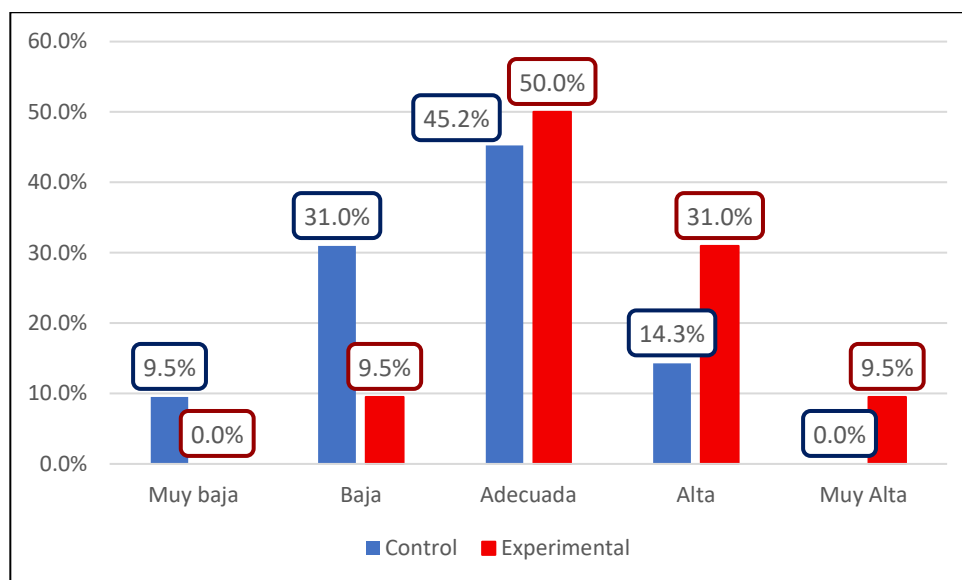
Tabla 16

Niveles de inteligencia emocional del grupo control y grupo experimental en el post test

Niveles	Control		Experimental	
	Post Test			
	<i>f</i>	%	<i>F</i>	%
Muy baja	4	9.5%	0	0.0%
Baja	13	31.0%	4	9.5%
Adecuada	19	45.2%	21	50.0%
Alta	6	14.3%	13	31.0%
Muy Alta	0	0.0%	4	9.5%
Total	42	100.00%	42	100.00%

Figura 10

Niveles de inteligencia emocional del grupo control y grupo experimental en el post test



Los resultados muestran que en el post test se evidencia una mejora considerable en los niveles de inteligencia emocional del grupo experimental tras la intervención del programa de Mindfulness. En este grupo, el nivel "Muy baja" desaparece, mientras que solo un 9.5% permanece en el nivel "Baja", lo que indica una reducción significativa en comparación con el pretest. La mitad de los estudiantes (50.0%) se encuentra en el nivel "Adecuada", consolidando sus habilidades emocionales, mientras que un 31.0% alcanza el nivel "Alta" y un 9.5% logra el nivel "Muy Alta", mostrando un desarrollo emocional notablemente mejorado gracias al programa.

En contraste, el grupo control evidencia solo mejoras leves, manteniendo un 9.5% en el nivel "Muy baja" y un 31.0% en el nivel "Baja". Aunque hay un incremento menor en el nivel "Alta" (14.3%), este grupo no presenta estudiantes en el nivel "Muy Alta", manteniendo una distribución similar al pretest. Estos resultados sugieren que el programa

de Mindfulness tuvo un impacto positivo y significativo en el grupo experimental, logrando un desarrollo emocional superior en comparación con el grupo control.

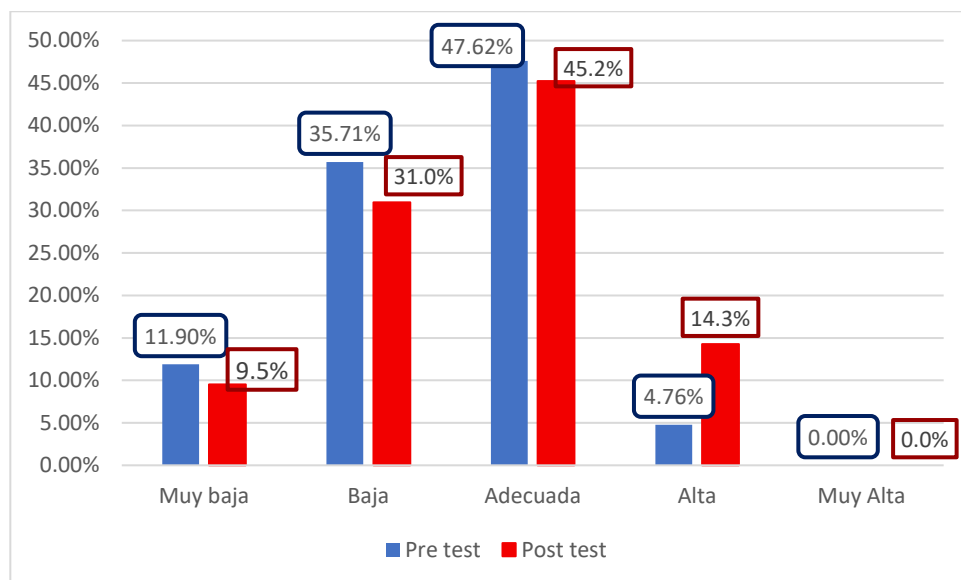
Tabla 17

Niveles de inteligencia emocional del pre y post test del grupo control

Niveles	Grupo Control			
	Pre Test		Post Test	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Muy baja	5	11.9%	4	9.5%
Baja	15	35.7%	13	31.0%
Adecuada	20	47.6%	19	45.2%
Alta	2	4.8%	6	14.3%
Muy Alta	0	0.0%	0	0.0%
Total	42	100.0%	42	100.0%

Figura 11

Niveles de inteligencia emocional del pre y post test del grupo control



En el grupo control, al comparar los niveles de inteligencia emocional antes (pretest) y después (post test), se observa una leve disminución en el porcentaje de estudiantes en los niveles más bajos: el nivel "Muy baja" pasa de 11.9% a 9.5%, y el nivel "Baja" se reduce de 35.7% a 31.0%. El nivel "Adecuada" se mantiene casi estable, con una ligera disminución de 47.6% a 45.2%, así mismo, se registra un incremento en el nivel "Alta" de 4.8% en el pretest a 14.3% en el post test, sin alcanzar niveles "Muy Alta" en ninguno de los momentos evaluados. Estos resultados indican que, sin la intervención de Mindfulness, el grupo control experimentó pequeñas mejoras, esto probablemente atribuibles a factores externos o a un desarrollo emocional natural, pero que no son significativos en comparación a los resultados del grupo experimental tras la intervención.

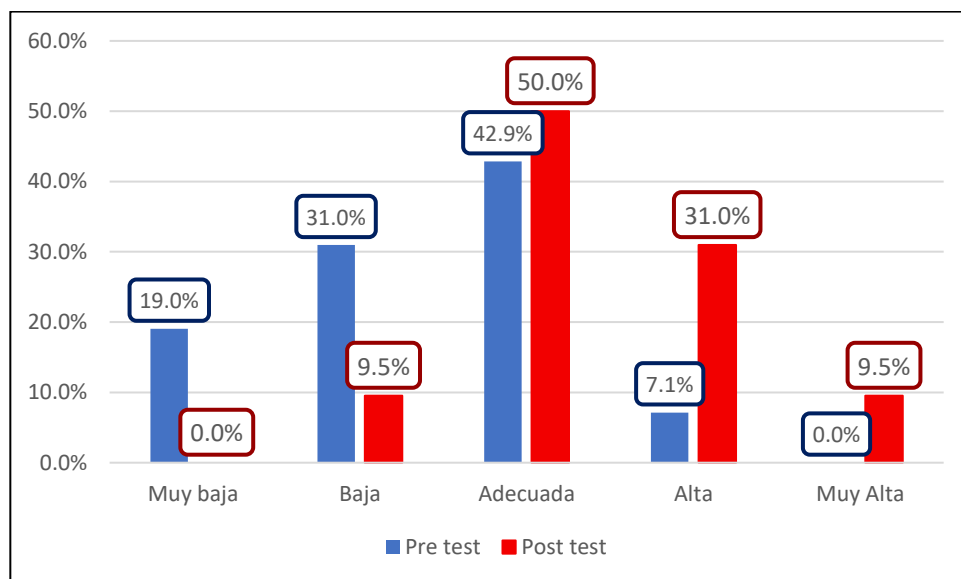
Tabla 18

Niveles de inteligencia emocional del pre y post tes del grupo experimental

Niveles	Grupo Experimental			
	Pre Test		Post Test	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Muy baja	8	19.0%	0	0.0%
Baja	13	31.0%	4	9.5%
Adecuada	18	42.9%	21	50.0%
Alta	3	7.1%	13	31.0%
Muy Alta	0	0.0%	4	9.5%
Total	42	100.0%	42	100.0%

Figura 12

Niveles de inteligencia emocional del pre y post tes del grupo experimental



Tras comparar los resultados, los resultados del grupo experimental tras la intervención de Mindfulness muestran mejoras significativas en los niveles de inteligencia emocional. En el post test, el nivel "Muy baja" desaparece por completo (del 19% al 0%), mientras que el nivel "Baja" se reduce considerablemente de 31% a 9.5%. Esto indica que la mayoría de los estudiantes que inicialmente estaban en niveles bajos mejoraron sus capacidades emocionales. El nivel "Adecuada" aumentó de 42.9% a 50%, reflejando que la mitad de los estudiantes alcanzaron una inteligencia emocional promedio. Asimismo, el nivel "Alta" incrementó del 7.1% en el pretest al 31% en el post test, y un 9.5% de los estudiantes alcanzaron el nivel "Muy alta", el cual no estaba presente al inicio de la intervención.

Estos resultados sugieren que el programa de Mindfulness tuvo un impacto positivo y considerable en el grupo experimental, promoviendo un desarrollo emocional que permitió a muchos estudiantes alcanzar niveles más altos de inteligencia emocional en comparación con su evaluación inicial.

Estadística Inferencial aplicada al estudio

Pruebas estadísticas utilizadas

Prueba de Normalidad

El tamaño muestral de la investigación es de 42 para el grupo control y 42 para el grupo experimental, por ende, se hizo uso de la prueba estadística de normalidad de Shapiro-Wilk. (Hernández et al., 2018)

- **Prueba de hipótesis:**

H_a : Los datos tienen una distribución normal

H_0 : Los datos no tienen una distribución normal

- **Regla de decisión:**

Si $p > 0.05 \rightarrow$ Se acepta H_0

Si $p \leq 0.05 \rightarrow$ Se rechaza H_0

Prueba de Levene

La prueba de Levene se aplicó para comprobar si existía igualdad de varianzas entre los grupos comparados. Esta verificación fue indispensable antes de aplicar la prueba t de Student, ya que permite determinar si debe asumirse o no igualdad de varianzas. (Pardo & Ruiz, 2017).

- **Prueba de hipótesis:**

H_a : Varianzas diferentes

H_0 : Varianza iguales

- **Regla de decisión:**

Si $p > 0.05 \rightarrow$ Se acepta H_0

Si $p \leq 0.05 \rightarrow$ Se rechaza H_0

Prueba de T de Student

Se empleó la prueba t de Student para evaluar si existían diferencias significativas entre las medias de los grupos. (Field, 2018)

- Se utilizó la prueba t para muestras relacionadas al comparar los puntajes del pretest y post test dentro de un mismo grupo.
- Se utilizó la prueba t para muestras independientes para comparar el post test entre el grupo experimental y el grupo control.

Esta prueba fue seleccionada por ser adecuada para muestras con distribución normal y por la naturaleza del diseño cuasiexperimental, que implicaba la comparación entre dos grupos y dos momentos.

- **Prueba de hipótesis:**

H_a : Si hay diferencias significativas

H_0 : No hay diferencias significativas

- **Regla de decisión:**

Si $p > 0.05 \rightarrow$ Se acepta H_0

Si $p \leq 0.05 \rightarrow$ Se rechaza H_0

Tabla 19*Prueba de Normalidad de Shapiro-Wilk*

Variables	S-W	N	P
G IE Pre test Control	,969	42	,295
G IE Post test Control	,971	42	,368
G IE Pre test Experimental	,950	42	,066
G IE Post test Experimental	,946	42	,055
Intrapersonal Pre test Control	,926	42	,090
Intrapersonal Post test Control	,933	42	,096
Intrapersonal Pre test Experimental	,950	42	,066
Intrapersonal Post test Experimental	,961	42	,159
Interpersonal Pre test Control	,937	42	,072
Interpersonal Post test Control	,940	42	,059
Interpersonal Pre test Experimental	,985	42	,840
Interpersonal Post test Experimental	,981	42	,699
Manejo del estrés Pre test Control	,969	42	,308
Manejo del estrés Post test Control	,973	42	,409
Manejo del estrés Pre test Experimental	,924	42	,080
Manejo del estrés Post test Experimental	,942	42	,083
Adaptabilidad Pre test Control	,937	42	,063
Adaptabilidad Post test Control	,973	42	,425
Adaptabilidad Pre test Experimental	,940	42	,092
Adaptabilidad Post test Experimental	,975	42	,120
Ánimo general Pre test Control	,967	42	,269
Ánimo general Post test Control	,977	42	,532
Ánimo general Pre test Experimental	,949	42	,059
Ánimo general Post test Experimental	,951	42	,072

Se verificó la normalidad de los datos de las variables estudiadas mediante la prueba de Shapiro-Wilk, adecuada para muestras menores de 50 ($n < 50$). Los resultados de significancia obtenidos para ambos grupos evidencian que la variable de inteligencia emocional y sus dimensiones presentan valores de p mayores a 0.05 ($p > 0.05$), lo cual confirma que los datos siguen una distribución normal. En consecuencia, se determinó que es adecuado utilizar la prueba paramétrica T de Student para realizar el análisis estadístico de comparación de medias.

Tabla 20

Análisis de estadísticos descriptivos de la inteligencia emocional en pretest y post test: grupos control y experimental.

	Grupo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Pre Test	Control	42	91,6429	11,98947	1,85002
	Experimental	42	94,9762	16,69451	2,57602
Post Test	Control	42	96,7381	15,40361	2,37683
	Experimental	42	106,0714	11,33824	1,74953

La tabla muestra los resultados de inteligencia emocional antes y después de la intervención en los grupos control y experimental. En el pretest, el grupo experimental tiene una media de 94.98, algo mayor que la del grupo control, que es de 91.64. Sin embargo, ambos grupos presentan cierta variabilidad en sus puntuaciones, como lo indican sus desviaciones estándar. Después de la intervención, en el post test, el grupo experimental

muestra un aumento significativo en su media, alcanzando 106.07, mientras que el grupo control también mejora, pero solo hasta 96.74. Esto indica que la intervención tuvo un mayor impacto en el grupo experimental, reflejando un aumento más marcado en sus niveles de inteligencia emocional y una mayor uniformidad en sus resultados.

Tabla 21

Homogeneidad de varianzas en la Inteligencia Emocional: Análisis de la Prueba de Levene

		F	Sig.
Pre Test	Se asumen varianzas iguales	3,362	,070

La prueba de Levene realizada para analizar la homogeneidad de varianzas en los niveles de inteligencia emocional entre los grupos control y experimental, en el pretest, arroja un valor de $F = 3.362$ con un nivel de significancia de 0.070. Este resultado indica que no se puede rechazar la hipótesis nula de igualdad de varianzas, lo que significa que las varianzas entre ambos grupos son homogéneas, cumpliendo con uno de los supuestos necesarios para realizar comparaciones estadísticas posteriores.

Tabla 22

Resultados de la prueba T de Student para la comparación de inteligencia emocional entre grupos control y experimental

Inteligencia Emocional	Grupo	Media	Diferencia de medias	T	gl	Sig. (bilateral)
Pre Test	Control	91,6429	-3,33333	-1,051	82	,296
	Experimental	94,9762				
Post Test	Control	96,7381	-9,33333	-3,162	82	,002
	Experimental	106,0714				

En el análisis comparativo entre los grupos control y experimental, la prueba t de Student muestra que en el pretest no se observa una diferencia estadísticamente significativa en los niveles de inteligencia emocional ($t = -1.051$, $gl = 82$, $p = 0.296$), lo que indica que ambos grupos comenzaron en condiciones similares. Sin embargo, en el post test, la diferencia de medias es significativa ($t = -3.162$, $gl = 82$, $p = 0.002$), lo que sugiere que el grupo experimental, con una media de 106.0714, tuvo una mejora notable en comparación con el grupo control, que alcanzó una media de 96.7381. Esto evidencia el impacto positivo de la intervención en el grupo experimental.

Tabla 23

Análisis de estadísticos descriptivos de la inteligencia emocional en pretest y post test del Grupo Control

	Medición	Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Grupo	Pre Test	91,6429	42	11,98947	1,85002
Control	Post Test	96,7381	42	15,40361	2,37683

Los resultados descriptivos del Grupo Control muestran una media en el pre test de 91.64 con una desviación estándar de 11.99, mientras que en el post test la media aumentó a 96.74 con una desviación estándar mayor de 15.40. Esto indica un incremento en las puntuaciones promedio de Inteligencia Emocional tras la intervención, aunque acompañado de una mayor dispersión de los datos en el post test. La media de error estándar también aumentó de 1.85 a 2.37, lo que sugiere una ligera disminución en la precisión de las estimaciones para el post test. Estos resultados reflejan una mejora en los niveles de Inteligencia Emocional en el Grupo Control, aunque no permiten determinar si el cambio es estadísticamente significativo sin análisis adicionales.

Tabla 24

Evaluación de la inteligencia emocional en el Grupo Control: Prueba t de Student para muestras relacionadas entre Pretest y Post Test

Inteligencia Emocional	Media	Desviación estándar	95% de intervalo de confianza		T	gl	Sig. (bilateral)
			Inferior	Superior			
Grupo Control	-5,095	20,9236	-11,616	1,425	-1,58	41	,122

Los resultados del análisis estadístico del Grupo Control en la prueba de Inteligencia Emocional muestran una diferencia media de -5.095, con una desviación estándar de 20.9236, indicando una ligera disminución promedio en las puntuaciones entre el pre test y el post test. Sin embargo, el intervalo de confianza del 95% (-11.616 a 1.425) incluye el valor 0, y el p-valor obtenido (0.122) es mayor a 0.05, lo que significa que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas. Esto sugiere que no hubo un cambio relevante en los niveles de Inteligencia Emocional del Grupo Control durante el periodo estudiado.

Tabla 25

Análisis de estadísticos descriptivos de la Inteligencia Emocional en pre test y post Test del Grupo Experimental

	Medición	Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Grupo	Pre Test	94,9762	42	16,69451	2,57602
Experimental	Post Test	106,0714	42	11,33824	1,74953

En el análisis de los estadísticos descriptivos de la Inteligencia Emocional, en el pretest se observa que el Grupo Experimental tiene una media de 94.98 (DE = 16.69), lo que refleja las puntuaciones iniciales de este grupo antes de la intervención. En el post test, el Grupo Experimental muestra una media de 106.07 (DE = 11.34), lo que sugiere un aumento considerable en la puntuación de Inteligencia Emocional después de la intervención. Además, la desviación estándar es menor en el post test, indicando una menor dispersión de los puntajes en esta fase y sugiriendo que los resultados fueron más consistentes entre los estudiantes tras la intervención.

Tabla 26

Evaluación de la inteligencia emocional en el Grupo Experimental: Prueba t de Student para muestras relacionadas entre Pre test y Post Test

Inteligencia Emocional	Media	Desviación estándar	95% de intervalo de confianza		T	Gl	Sig. (bilateral)
			Inferior	Superior			
Grupo Experimental	-11,095	18,891	-16,982	-5,208	-3,81	41	,000

Este resultado indica que la prueba t de Student para el Grupo Experimental muestra una diferencia estadísticamente significativa en las puntuaciones de inteligencia emocional entre el pretest y el post test. La media de la diferencia es de -11.10, con un intervalo de confianza al 95% que no incluye el 0 (rango entre -16.98 y -5.21). Esto significa que el cambio observado en las puntuaciones es muy probable que sea real y no atribuible al azar. El valor de t obtenido es -3.81 con 41 grados de libertad y un valor de significancia (p-valor)

de 0.000, que es menor al nivel de significancia común de 0.05. Esto confirma que la mejora en la inteligencia emocional tras la intervención es estadísticamente significativa.

En conclusión, la intervención tuvo un impacto positivo, incrementando notablemente las puntuaciones de inteligencia emocional en el Grupo Experimental tras el programa implementado.

Tabla 27

Análisis de estadísticos descriptivos de la dimensión intrapersonal en pre test y post test: grupos control y experimental

Intrapersonal	Grupo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Pre Test	Control	42	94,1905	11,64356	1,79664
	Experimental	42	97,0476	15,12864	2,33440
Post Test	Control	42	91,3571	15,68100	2,41963
	Experimental	42	108,4048	13,23532	2,04225

En el análisis de la dimensión intrapersonal de la inteligencia emocional, los resultados muestran que, en el pretest, los grupos control y experimental presentaron medias de 94.1905 y 97.0476, respectivamente, con diferencias mínimas que indican condiciones iniciales relativamente similares. Sin embargo, en el post test, se observa una disminución en la media del grupo control a 91.3571, mientras que el grupo experimental incrementa significativamente su media a 108.4048. Estas variaciones reflejan un impacto positivo de la intervención en el grupo experimental, lo que resalta su mejora en habilidades intrapersonales

en comparación con el grupo control. Las desviaciones estándar también sugieren que la variabilidad dentro de los grupos se mantuvo moderada.

Tabla 28

Homogeneidad de varianzas en la dimensión Intrapersonal: Análisis de la Prueba de Levene

		F	Sig.
Pre Test	Se asumen varianzas iguales	3,805	,055

La Prueba de Levene en la dimensión intrapersonal del pretest muestra un valor de F de 3.805 y un nivel de significancia de 0.055. Esto significa que no hay suficiente evidencia para decir que las varianzas entre los grupos son diferentes. Por lo tanto, se considera que las varianzas son iguales, lo cual indica que los grupos son comparables en esta dimensión.

Tabla 29

Resultados de la Prueba T de Student para la comparación de la dimensión Intrapersonal entre Grupos Control y Experimental

Intrapersonal	Grupo	Media	Diferencia de medias	T	gl	Sig. (bilateral)
Pre Test	Control	94,1905	-2,8571	-,970	82	,335
	Experimental	97,0476				
Post Test	Control	91,3571	-17,04762	-5,384	82	,000
	Experimental	108,4048				

En el análisis de la dimensión intrapersonal mediante la prueba T de Student, los resultados indican que en el pretest no se observaron diferencias significativas entre los grupos control y experimental ($p = 0.335$), lo que sugiere que ambos grupos partían de condiciones iniciales similares en esta dimensión. Sin embargo, en el post test, se evidenció una diferencia estadísticamente significativa ($p = 0.000$), con una media mucho más alta en el grupo experimental (108.4048) en comparación con el grupo control (91.3571). Esto indica que la intervención tuvo un efecto notable en la mejora de las habilidades intrapersonales en el grupo experimental, confirmando la efectividad del programa aplicado.

Tabla 30

*Análisis de estadísticos descriptivos de la dimensión Interpersonal en Pre test y Post Test:
Grupos Experimental y Control*

Interpersonal	Grupo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Pre Test	Control	42	90,1905	12,82383	1,97876
	Experimental	42	91,6667	14,27204	2,20222
Post Test	Control	42	96,3810	11,61570	1,79234
	Experimental	42	107,0000	9,06346	1,39852

En la dimensión interpersonal, los resultados muestran que, en el pre test, las medias de los grupos control (90.1905) y experimental (91.6667) son similares, con una desviación estándar de 12.82383 y 14.27204 respectivamente, lo que indica condiciones iniciales comparables. En el post test, el grupo experimental presenta una media significativamente

mayor (107.0000) en comparación con el grupo control (96.3810), con una desviación estándar menor (9.06346 frente a 11.61570). Esto sugiere que la intervención tuvo un impacto positivo y consistente en el desarrollo de habilidades interpersonales en el grupo experimental.

Tabla 31

Homogeneidad de varianzas en la dimensión Interpersonal: Análisis de la Prueba de Levene

		F	Sig.
Pre Test	Se asumen varianzas iguales	1,443	,233

La Prueba de Levene para la dimensión interpersonal arroja un valor de F de 1.443 y un nivel de significancia de 0.233 en el pretest. Al ser este valor de significancia mayor al umbral estándar de 0.05, no se rechaza la hipótesis nula de igualdad de varianzas. Esto indica que las varianzas entre los grupos control y experimental son homogéneas en esta dimensión, lo que permite considerar que ambos grupos tienen condiciones iniciales similares en términos de las habilidades interpersonales evaluadas.

Tabla 32

Resultados de la Prueba T de Student para la comparación de la dimensión Interpersonal entre Grupos Control y Experimental

Interpersonal	Grupo	Media	Diferencia de medias	t	Gl	Sig. (bilateral)
Pre Test	Control	90,1905	-1,4761	-,499	82	,619
	Experimental	91,6667				
Post Test	Control	96,3810	-10,61905	-4,671	82	,000
	Experimental	107,0000				

Los resultados de la prueba T para la dimensión interpersonal muestran que en el pretest no se encontraron diferencias significativas entre los grupos control y experimental ($p = 0.619$), indicando condiciones iniciales similares. Sin embargo, en el post test, la diferencia de medias entre los grupos es notable (-10.61905), con un valor de $t = -4.671$ y un nivel de significancia bilateral de $p = 0.000$. Esto confirma que la intervención produjo una mejora estadísticamente significativa en las habilidades interpersonales del grupo experimental en comparación con el grupo control.

Tabla 33

Análisis de estadísticos descriptivos de la dimensión de Manejo del estrés en Pre test y Post Test: Grupos Experimental y Control

Manejo del estrés	Grupo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Pre Test	Control	42	89,5952	13,22057	2,03998
	Experimental	42	90,7857	12,10631	1,86804
Post Test	Control	42	92,9048	15,26962	2,35615
	Experimental	42	109,2143	12,96061	1,99987

En los resultados del manejo del estrés, se observa que en el pre test ambos grupos (control y experimental) presentan medias similares, con valores de 89.5952 y 90.7857 respectivamente, lo que indica condiciones iniciales equiparables. Sin embargo, en el post test, el grupo experimental muestra una mejora significativa, alcanzando una media de 109.2143 frente a 92.9048 en el grupo control. Este incremento en el grupo experimental, acompañado de una desviación estándar menor (12.96061), sugiere que la intervención tuvo un impacto positivo en el manejo del estrés, destacándose una mejora más consistente en comparación con el grupo control.

Tabla 34

Homogeneidad de varianzas en la dimensión de Manejo del estrés: Análisis de la Prueba de Levene

		F	Sig.
Pre Test	Se asumen varianzas iguales	0,162	,688

La Prueba de Levene para la dimensión de manejo del estrés indica un valor de F de 0.162 y un nivel de significancia de 0.688 en el pre test. Dado que este nivel de significancia es mayor a 0.05, no se rechaza la hipótesis nula de igualdad de varianzas. Esto sugiere que las varianzas entre los grupos control y experimental son homogéneas, permitiendo asumir que las condiciones iniciales en cuanto al manejo del estrés son equivalentes entre ambos grupos.

Tabla 35

Resultados de la Prueba T de Student para la comparación de la dimensión de Manejo del estrés entre Grupos Control y Experimental

Manejo del estrés	Grupo	Media	Diferencia de medias	t	gl	Sig. (bilateral)
Pre Test	Control	89,5952				
	Experimental	90,7857	-1,1905	-,430	82	,668
Post Test	Control	92,9048				
	Experimental	109,2143	-16,30952	-5,277	82	,000

En el pretest, no se observan diferencias significativas entre los grupos control y experimental en el manejo del estrés, ya que el valor de t es -0.430 con un nivel de significancia (p) de 0.668 , superior a 0.05 . Esto indica que ambos grupos partían de condiciones similares. Sin embargo, en el post test, el grupo experimental muestra una mejora significativa en comparación con el grupo control, con un valor de t de -5.277 y una significancia (p) de 0.000 , lo que está por debajo del umbral de 0.05 . Esto sugiere que la intervención tuvo un impacto positivo considerable en el manejo del estrés en el grupo experimental.

Tabla 36

Análisis de estadísticos descriptivos de la dimensión de Adaptabilidad en Pre test y Post

Test: Grupos Experimental y Control

Adaptabilidad	Grupo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Pre Test	Control	42	90,9762	12,09614	1,86647
	Experimental	42	94,5952	15,28120	2,35794
Post Test	Control	42	93,3095	14,13090	2,18045
	Experimental	42	110,3333	12,70235	1,96001

La tabla refleja los resultados de la dimensión de Adaptabilidad en los grupos control y experimental, antes y después de la intervención. En el pre test, ambos grupos mostraron medias similares (90.9762 en el control y 94.5952 en el experimental), con leves diferencias en sus desviaciones estándar. Sin embargo, en el post test, el grupo experimental alcanzó una

media significativamente mayor de 110.3333, mientras que el grupo control apenas aumentó a 93.3095, indicando una mejora considerable en el grupo experimental tras la intervención. Esto evidencia el impacto positivo de la intervención en la adaptabilidad de los participantes del grupo experimental.

Tabla 37

Homogeneidad de varianzas en la dimensión de Adaptabilidad: Análisis de la Prueba de Levene

		F	Sig.
Pre Test	Se asumen varianzas iguales	3,514	,064

El análisis de la Prueba de Levene para la dimensión de Adaptabilidad en el pretest muestra un valor de F de 3.514 con una significancia de 0.064, lo que indica que no hay evidencia suficiente para rechazar la hipótesis nula de igualdad de varianzas. Por lo tanto, se concluye que las varianzas entre los grupos control y experimental son homogéneas.

Tabla 38

Resultados de la Prueba T de Student para la comparación de la dimensión de Adaptabilidad entre Grupos Control y Experimental

Adaptabilidad	Grupo	Media	Diferencia de medias	T	gl	Sig. (bilateral)
Pre Test	Control	90,9762				
	Experimental	94,5952	-3,61905	-1,203	82	,232
Post Test	Control	93,3095				
	Experimental	110,3333	-17,02381	-5,806	82	,000

En el análisis de la dimensión Adaptabilidad, los resultados del pre test muestran que no existen diferencias significativas entre los grupos control y experimental ($p = 0.232$). Sin embargo, en el post test, se observa una diferencia significativa entre ambos grupos, con una puntuación media mayor en el grupo experimental (110.33) comparado con el grupo control (93.31), y un valor de significancia de $p < 0.001$. Esto indica que la intervención tuvo un efecto positivo significativo en la adaptabilidad del grupo experimental.

Tabla 39

Análisis de estadísticos descriptivos de la dimensión de Ánimo general en pre test y post

Test: grupos control y experimental

Ánimo general	Grupo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Pre Test	Control	42	92,4286	12,47464	1,92488
	Experimental	42	96,5238	16,41272	2,53254
Post Test	Control	42	95,3095	16,15548	2,49284
	Experimental	42	107,8095	12,30157	1,89817

En el análisis de los estadísticos descriptivos de la dimensión de ánimo general, se observa que en el pre test el grupo control tiene una media de 92,43 (DE = 12,47) y el grupo experimental presenta una media más alta de 96,52 (DE = 16,41), lo que indica que ambos grupos tienen puntuaciones relativamente similares. En el post test, el grupo control muestra un ligero incremento en su media, alcanzando 95,31 (DE = 16,16), mientras que el grupo experimental experimenta un aumento considerable en su media, alcanzando 107,81 (DE = 12,30). Esto sugiere que la intervención tuvo un impacto significativo en la dimensión de ánimo general en el grupo experimental.

Tabla 40

Homogeneidad de varianzas en la dimensión de estado de Ánimo general: Análisis de la Prueba de Levene

		F	Sig.
Pre Test	Se asumen varianzas iguales	4,016	,058

La prueba de Levene para la dimensión de estado de Ánimo general muestra que las varianzas entre los grupos son similares, ya que el nivel de significancia es 0.058, mayor al criterio de 0.05. Esto significa que no hay diferencias importantes en la variabilidad de los datos entre los grupos comparados.

Tabla 41

Resultados de la Prueba T de Student para la comparación de la dimensión de estado de Ánimo general entre Grupos Control y Experimental

Animo general	Grupo	Media	Diferencia de medias	T	Gl	Sig. (bilateral)
Pre Test	Control	92,4286	-4,09524	-1,287	82	,202
	Experimental	96,5238				
Post Test	Control	95,3095	-12,50000	-3,989	82	,000
	Experimental	107,8095				

En el Pre Test, la diferencia de medias entre los grupos control y experimental en la dimensión de Ánimo general no es estadísticamente significativa, ya que el valor de significancia es 0.202, superior al nivel de 0.05. Sin embargo, en el Post Test, la diferencia de medias (-12.50) resulta estadísticamente significativa con un valor de $p = 0.000$, lo que indica que el grupo experimental mostró una mejora notable en el ánimo general en comparación con el grupo control después de la intervención.

Capítulo VI

Discusiones

Discusión de resultados

El presente estudio tuvo como objetivo principal evaluar el efecto de un programa de Mindfulness en la inteligencia emocional de los estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala. Los resultados evidencian que dicha intervención generó un impacto positivo en el desarrollo de la inteligencia emocional. En la fase diagnóstica (pretest), no se encontraron diferencias significativas entre el grupo control (media = 91.64) y el grupo experimental (media = 94.98), con un valor de $p = 0.296$, lo que indica condiciones iniciales comparables. Sin embargo, en el post test se observó una mejora estadísticamente significativa en el grupo experimental, que alcanzó una media de 106.07 frente a los 96.74 del grupo control, con un valor de $p = 0.002$. Estos resultados demuestran que el programa de Mindfulness contribuyó de forma significativa al fortalecimiento de la inteligencia emocional en los estudiantes que participaron en la intervención.

Estos hallazgos coinciden con estudios previos que respaldan la eficacia del Mindfulness en la mejora de la inteligencia emocional. Sarmiento (2019) en Holanda, reportó una mejora significativa del 10.76% en habilidades de inteligencia emocional tras aplicar un programa de 10 sesiones, registrando un promedio inicial de 92.58 y en la segunda un promedio de 102.55. De manera parecida, Rodríguez et al. (2019) en España observaron que los estudiantes con un nivel elevado de atención plena, logrado a través de Mindfulness, presentaron mejoras significativas en inteligencia emocional, con un enfoque particular en la empatía y una estabilidad social. En la misma línea, Martín y Lujan (2021) en Ecuador, hallaron que la Inteligencia Emocional reguladora se relaciona de manera significativa con

la atención plena ($r=0,275$; $p= 0,004$). Estos estudios coinciden con los hallazgos y reafirman la utilidad y efectividad del Mindfulness en una intervención en el aula para promover competencias emocionales en adolescentes. Picón et al. (2021) en una revisión sistemática refuerzan esta relación, subrayando que las prácticas de mindfulness mejoran notablemente la regulación emocional y la capacidad de reconocimiento de emociones. Teóricamente, el impacto observado en este estudio se sustenta en el modelo de inteligencia emocional de BarOn (1997, citado por García & Giménez, 2010) quien plantea como la Inteligencia Emocional y social tiene mayor capacidad de ser modificada y mejorada a lo largo de la vida. En esa misma línea, el modelo de Goleman (1996, citado por García & Giménez, 2010) establece que la autoconciencia y la autorregulación emocional son componentes esenciales para el desarrollo emocional. El Mindfulness facilita la autoconciencia y la regulación de impulsos al fomentar una atención plena y sin juicio en el momento presente, lo que permite a los adolescentes observar y gestionar sus emociones de manera más efectiva.

Respaldando la multiplicidad de beneficios que brinda el Mindfulness, varios estudios resaltan el impacto positivo del Mindfulness en otros procesos psicológicos relevantes diferentes a la Inteligencia emocional. Por ejemplo, Espino y Yerba (2019), quienes utilizaron también el Programa “Aulas Felices”, encontraron de que el Mindfulness ayudó a reducir síntomas de inatención en niños con TDAH, mientras que Bardales y Morales (2022) reportaron mejoras en el afrontamiento del estrés en mujeres víctimas de violencia tras un programa de Mindfulness. En estudios locales se tiene a Arapa (2019) en su investigación con niños y Calderón (2020) con su población objetivo adolescentes estudiantes de secundaria, quienes aplicaron un programa de Mindfulness concluyendo que, una vez aplicada el programa, se reflejaron mejoras en el nivel de atención. Estos hallazgos destacan la versatilidad de beneficios del Mindfulness, que puede adaptarse a diversas

poblaciones y necesidades psicológicas, facilitando no solo el desarrollo de la inteligencia emocional sino también el manejo de otros procesos cognitivos y emocionales. Puesto que como indica el equipo SATI (2012), el mindfulness tiene múltiples beneficios como el aumento de concentración, el logro del control de pensamientos emociones y conductas, reducir niveles de estrés, ansiedad y depresión, produciendo calma. Extendiendo sus beneficios no solo al ámbito clínico, sino también al ámbito educativo. Dextre (2016) menciona que el mindfulness funciona como una herramienta importante que favorece al desarrollo de la creatividad, la atención, el rendimiento académico, la regulación de emociones en estudiantes con problemas de gestión emocional y la modificación de conducta agresivas. Por lo tanto, este estudio no solo tiene implicancias en cuanto a la mejora de la Inteligencia Emocional, sino que también se suma a los estudios de evidencia global sobre la efectividad del Mindfulness en distintos aspectos psicológicos, convirtiéndolo en una herramienta versátil y poderosa para el desarrollo integral de los adolescentes.

Con respecto al análisis del pretest del presente estudio, se observa que en el grupo control el 47.6% de los estudiantes se ubicó en un nivel “Adecuado” de inteligencia emocional, el 35.7% en el nivel “Bajo”, el 11.9% en “Muy bajo” y solo un 4.8% en el nivel “Alto”. Por su parte, el grupo experimental mostró una distribución similar: el 42.9% en el nivel “Adecuado”, el 31.0% en “Bajo”, el 19.0% en “Muy bajo” y el 7.1% en “Alto”. Estos resultados reflejan que la mayoría de estudiantes presentaban habilidades emocionales y sociales aún en desarrollo, con una baja proporción ubicada en niveles superiores de inteligencia emocional. Estos hallazgos coinciden con lo reportado por Quiroz (2021), quien identificó que, en instituciones educativas de jornada escolar completa de la región Puno, la mayoría de los estudiantes se ubicaba en un nivel promedio (40%), seguido de un nivel bajo (31%), un nivel alto (20%) y un nivel muy bajo (10%). De forma similar, Torres (2021), en

un estudio realizado en Áncash mediante el Inventario BarOn ICE:NA Abreviado, encontró que el 51.8% de los adolescentes presentaban un nivel normalmente desarrollado y el 26% se encontraba en un nivel bajo. Complementariamente, Roque y Castañeda (2022) en Cusco, utilizando el inventario BarOn ICE:NA, hallaron que el 54.5% de los participantes presentaban un nivel adecuado o promedio, el 16.2% un nivel bajo, el 10.7% un nivel alto, el 9.7% un nivel muy bajo, y un 3.6% se ubicaba en niveles extremos (deficiente o muy alto). Solo el 1.6% alcanzó un nivel excelente. En conjunto, estos antecedentes respaldan que los niveles reducidos de inteligencia emocional en estudiantes de secundaria son consistentes en diversos contextos educativos del país.

Los niveles bajos de inteligencia emocional en los adolescentes pueden entenderse como parte del desarrollo normal de esta etapa. La OMS describe la adolescencia como una etapa de cambios significativos, particularmente en el ámbito psicológico. Carabantes resalta características propias de esta etapa, como inestabilidad emocional, comportamientos cambiantes, periodos de soledad, atención en sí mismos y la tendencia a buscar satisfacción inmediata sin considerar las consecuencias de sus acciones. Estas características reflejan una vulnerabilidad emocional propia a esta fase de la vida; Rosenblum y Lewis (citados por Bauzá & Bennassar, 2009) sugieren que en esta etapa deben desarrollar habilidades de inteligencia emocional para un mejor manejo de las emociones fluctuantes, entender las consecuencias de la expresión emocional, mantener relaciones saludables y usar habilidades cognitivas para conocer la naturaleza de sus emociones. En este contexto, BarOn (1997) acentúa la importancia de la educación emocional desde edades tempranas para inculcar habilidades emocionales y sociales, este enfoque no solo ayuda a los adolescentes a manejar los desafíos emocionales propios de esta etapa, sino que también contribuye al éxito académico, personal y social.

En el post test, el grupo experimental mostró avances significativos en sus niveles de inteligencia emocional. Se observó un incremento en el nivel "Alta" (31.0%) y la aparición de estudiantes en el nivel "Muy Alta" (9.5%), quienes no estaban presentes en esta categoría durante el pre test. Por otro lado, el grupo control presentó mejoras leves, reflejadas en un aumento del nivel "Alta" de 4.8% a 14.3%, pero sin alcanzar el nivel "Muy Alta". Estas diferencias destacan la efectividad del programa aplicado al grupo experimental en comparación con el grupo control, que no recibió ninguna intervención específica. Estos hallazgos coinciden con la investigación de Arias (2021), quien reportó que, en su estudio, el grupo control mostró solo cambios leves en el post test, reduciendo el porcentaje de estudiantes en un nivel "Muy Bajo" del 100% al 83.3%. En contraste, el grupo experimental alcanzó un 80% en el nivel "Alto" y un 20% en el nivel "Adecuado" tras la intervención del programa, evidenciando mejoras significativas en su inteligencia emocional. En la misma línea, Alvites (2023) tras la implementación del programa reflejaron diferencias significativas entre los grupos. En el post test, el grupo control mostró un 34% en el nivel "inicio", un 56.5% en "proceso" y un 8.7% en "logrado". Por su parte, el grupo experimental registró un 8.7% en "inicio", un 21.87% en "proceso" y un 69.6% en "logrado", evidenciando un progreso notable.

La mejora observada en el grupo experimental puede atribuirse a la exposición a un programa de intervención durante un periodo específico, lo que respalda las afirmaciones de Ugarriza y Pajares (2005). Estos autores señalan que la inteligencia emocional se desarrolla a lo largo del tiempo y puede potenciarse mediante programas de entrenamiento, intervenciones terapéuticas y programas de mejora. Este principio explica por qué los estudiantes del grupo experimental experimentaron avances significativos, mientras que los del grupo control, al no recibir la intervención, solo mostraron progresos leves. Además, el

hecho de que la intervención estuviera basada en mindfulness refuerza aún más los resultados obtenidos. Gómez et al. (2022) examinaron la relación entre la práctica del mindfulness y el desarrollo de la inteligencia emocional en adolescentes, encontrando que los programas de mindfulness implementados en entornos educativos contribuyen significativamente al fortalecimiento de habilidades emocionales.

Respecto al análisis intra grupo, en el grupo control, los cambios entre el pre y post test fueron mínimos y no significativos ($p > 0.05$), aunque hubo una leve reducción en el nivel "Muy baja" (de 11.9% a 9.5%) y un incremento en "Alta" (de 4.8% a 14.3%), estos resultados reflejan que, sin una intervención específica, las mejoras en inteligencia emocional son limitadas y probablemente atribuibles a factores externos o al desarrollo natural, formulando la idea de que el desarrollo de la inteligencia emocional requiere un estímulo externo para generar avances relevantes. Estos resultados coinciden con lo señalado por Arias (2021), quien encontró que en su investigación el 100% de los estudiantes del grupo control estaban en el nivel "Muy bajo" de inteligencia emocional en el pretest, y que esta cifra solo disminuyó ligeramente al 83.3% en el post test, lo que indica una mejora mínima. De manera similar, Alvites (2023) reportó que después del post test, el grupo control no mostró avances importantes, manteniéndose en niveles bajos: 34% en el nivel "Inicio", 56.5% en "Proceso" y apenas un 8.7% en el nivel "Logrado".

Desde una perspectiva teórica, estos resultados refuerzan la importancia de implementar programas como el mindfulness y subrayan la necesidad de diseñar intervenciones orientadas al desarrollo de la inteligencia emocional en los estudiantes. Según BarOn (1997), la inteligencia emocional no es una habilidad estática, sino un conjunto de competencias emocionales y sociales que pueden desarrollarse y perfeccionarse a lo largo del tiempo. El autor enfatiza que la educación debe centrarse en enseñar estas habilidades

para ser frente a los desafíos académicos y sociales. Estas intervenciones son particularmente relevantes en contextos escolares, donde los estudiantes enfrentan diversas demandas emocionales y sociales que pueden influir en su bienestar y rendimiento académico.

El análisis intragrupo del grupo experimental evidenció cambios significativos en los niveles de inteligencia emocional entre el pretest y el post test. Se registró un incremento en el nivel “Alta” del 7.1% al 31% y la aparición del nivel “Muy Alta” con un 9.5%, que no estuvo presente en la medición inicial. Asimismo, se eliminó completamente el nivel “Muy Baja”, que pasó de 19% a 0%, mientras que el 9.5% de los estudiantes permaneció en el nivel “Baja”, sin afectar la significancia estadística de los resultados ($p = 0.000$). Estos hallazgos coinciden con lo reportado por Monrreal (2022), quien encontró que los estudiantes meditadores obtuvieron una media superior (76.50) frente a los no meditadores (72.00), con un valor $p = 0.000$, lo que indica una mayor inteligencia emocional asociada a la práctica del mindfulness. De manera similar, Rodríguez et al. (2019) reportaron un incremento significativo en la variable mindfulness dentro del grupo experimental, con un valor de $p = 0.012$. Por su parte, Alvites (2023) informó que, tras la intervención, el grupo experimental presentó un 8.7% en el nivel “Inicio”, un 21.87% en “Proceso” y un 69.6% en “Logrado”, evidenciando avances significativos. En la misma línea, Arias (2021) encontró que en el pretest, el 84% del grupo experimental se encontraba en un nivel “Muy bajo” y el 20% en “Bajo”; sin embargo, en el post test, el 80% alcanzó un nivel “Alto” y el 20% un nivel “Adecuado”, con un valor de $p = 0.000$.

Estos resultados evidencian el impacto positivo del programa de mindfulness, el cambio en el grupo experimental se explica por los principios de la Terapia Cognitiva Basada en Mindfulness (William y Traslade, 2002), que destaca cómo la atención plena ayuda a los individuos a relacionarse de manera más adaptativa con sus emociones y pensamientos,

tomando conciencia de estos para luego ser enfrentadas, promoviendo un desarrollo emocional significativo. Esto reforzado por la teoría de BarOn (1997), quien sostiene que la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades emocionales y sociales maleables, que pueden desarrollarse a través de intervenciones estructuradas. Mayer y Salovey (1997, citado por García & Gimenez, 2010) enfatizan que el desarrollo de la inteligencia emocional no ocurre de manera espontánea; requiere un esfuerzo consciente y práctica. A medida que las personas avanzan en el desarrollo de estas habilidades, pueden mejorar su capacidad para manejar sus propias emociones y responder adecuadamente a las emociones de los demás. Es así que, el mindfulness, al fomentar la atención plena y la aceptación sin juicio, potencia competencias emocionales clave como la autoconciencia, la empatía y la resiliencia emocional (Díaz et al., 2012). Esto permite a los estudiantes manejar emociones negativas, como ansiedad y frustración, recuperando el equilibrio emocional con mayor rapidez. En la misma línea, Botella y Pérez (2006) señalan que el mindfulness mejora la capacidad de centrarse en el presente, evitando rumiaciones y preocupaciones futuras, lo que facilita una regulación emocional efectiva.

Finalmente, el programa de Mindfulness tuvo un impacto positivo y significativo en todas las dimensiones específicas de la inteligencia emocional del grupo experimental, según los puntajes estándares del BarOn ICE: NA. Estas mejoras reflejan una evolución integral hacia una inteligencia emocional y social bien desarrollada.

- Dimensión Intrapersonal: La media de esta dimensión aumentó de 97.05 a 108.40 ($p = 0.000$), indicando una mejora notable en la comprensión y expresión de las propias emociones. Según Díaz et al. (2012), el mindfulness fomenta la autoconciencia emocional, permitiendo a las personas identificar sus emociones, identificar como reacciona de manera frecuente frente a ciertas situaciones y que eventos o personas suelen provocar

esas emociones- Este desarrollo refuerza la capacidad de los estudiantes para reconocer y expresar sus emociones de manera más efectiva, fortaleciendo su autoconcepto y autorregulación.

- Dimensión interpersonal: En esta dimensión, la media incrementó de 91.67 a 107.00 ($p = 0.000$), reflejando una mayor capacidad de escucha activa que facilita la creación y el mantenimiento de relaciones estables y satisfactorias. Díaz et al. (2012) destacan que la práctica del mindfulness fortalece la empatía lo cual permite percibir las emociones de los demás, así también Espino et.al., 2019, menciona al amor como una actitud del mindfulness que permite a observar a los demás con bondad y comprensión. Esta habilidad mejora significativamente las relaciones interpersonales, ya que fomenta una interacción más saludable y constructiva entre los estudiantes.

- Dimensión Manejo del Estrés: La media en esta dimensión aumentó de 90.79 a 109.21 ($p = 0.000$), lo que indica una mayor capacidad para controlar impulsos y manejar emociones bajo presión. Díaz et al. (2012) indican que el mindfulness reduce la impulsividad, promoviendo respuestas reflexivas frente a estímulos emocionales intensos, lo que fortalece el manejo del estrés en situaciones adversas. Así también, propone la resiliencia emocional, que permite a los estudiantes manejar emociones negativas volviendo a un estado emocional equilibrado

- Dimensión de Adaptación: En esta dimensión, la media pasó de 94.60 a 110.33 ($p = 0.000$), lo que refleja una mejora en la capacidad para encontrar soluciones efectivas frente a problemas. Botella y Pérez (2006) destacan que el mindfulness fortalece la adaptabilidad, ya que promueve la aceptación de las experiencias sin prejuicios, ayudando a los estudiantes a ajustarse a nuevas situaciones sin necesidad de recurrir a conductas

desadaptativas. Esto facilita que los estudiantes enfrenten desafíos con mayor flexibilidad y creatividad.

- Dimensión Estado de Ánimo General: La media de esta dimensión incrementó de 96.52 a 107.81 ($p = 0.000$), lo cual evidencia un estado de ánimo más positivo y la capacidad de vivir de manera consciente y placentera en el presente. Espino et al. (2019) destacan que el mindfulness fomenta una actitud equilibrada hacia el pasado, el presente y el futuro, ayudando a los estudiantes a disfrutar del momento presente sin obsesionarse por el futuro ni quedar atrapados en el pasado. Esta actitud fortalece el bienestar emocional diario y reduce el estrés asociado con preocupaciones externas.

En conclusión, los resultados obtenidos en este estudio destacan la efectividad del programa de Mindfulness “Respira y conecta” con actividades guiadas del programa “Aulas felices” en el desarrollo de la inteligencia emocional en adolescentes, mejorando significativamente cada una de las dimensiones. Estos hallazgos no solo son coherentes con teorías como las de Goleman y Bar-On, que señalan la importancia de intervenciones estructuradas para potenciar competencias emocionales, sino que también amplían la evidencia sobre la utilidad del mindfulness en contextos educativos y ampliando la efectividad que ofrece el programa ofrecido por el equipo SATI. La incorporación de este tipo de programas en las escuelas podría no solo mejorar el bienestar emocional de los estudiantes, sino también su rendimiento académico y relaciones interpersonales. Buey (2002) resalta que la escuela es un entorno ideal para la formación emocional, ya que, mediante agentes educativos como tutores y profesores, por medio de programas, contribuye significativamente al desarrollo de habilidades socioemocionales de los estudiantes. Futuras investigaciones podrían explorar la sostenibilidad de estos resultados a largo plazo y su aplicabilidad en diferentes contextos culturales o poblaciones específicas.

Capítulo VII

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

Primera: El programa de mindfulness fue efectivo, generando una mejora significativa en la inteligencia emocional del grupo experimental. La media general aumentó de 94.98 en el pretest a 106.07 en el post test, diferencia que resultó estadísticamente significativa ($p = 0.002$).

Segunda: Ambos grupos iniciaron el estudio en condiciones similares. En el pretest, el 47.6% de los estudiantes del grupo control se encontraba en un nivel “adecuado” y el 35.7% en un nivel “bajo”, mientras que en el grupo experimental el 42.9% estaba en “adecuado” y el 31% en “bajo”.

Tercera: Luego de la intervención, el grupo experimental mostró una mejora sustancial: eliminó por completo el 19% de participantes que se encontraban en el nivel “muy bajo” y aumentó la proporción en los niveles “alto” (31%) y “muy alto” (9.5%). En contraste, el grupo control presentó solo cambios mínimos, incrementando ligeramente el nivel “alto” de 4.8% a 14.3% y reduciendo el nivel “muy bajo” de 11.9% a 9.5%.

Cuarta: En el grupo control, los niveles de inteligencia emocional presentaron cambios mínimos entre el pretest y el post test. Aunque se observó una ligera disminución en el nivel muy bajo, ninguno de los participantes logró alcanzar el nivel muy alto en ambas mediciones. Estos resultados indican que el grupo control no mostró mejoras en sus niveles de inteligencia emocional.

Quinta: En el grupo experimental, se observaron mejoras en los niveles de inteligencia emocional entre el pretest y el post test, destacándose un incremento notable en los niveles altos y muy altos y eliminándose el nivel bajo tras la intervención.

Sexta: La prueba T de Student para muestras relacionadas revela que no se produjo un cambio significativo en las puntuaciones de Inteligencia Emocional del Grupo Control entre el pretest y el post test ($p > 0.05$). Esto indica que las diferencias observadas no son estadísticamente significativas, sugiriendo que, en ausencia de una intervención específica, no hubo un efecto notable en la inteligencia emocional de este grupo.

Séptima: La prueba T de Student para muestras relacionadas demuestra que la intervención aplicada al Grupo Experimental generó un aumento significativo en las puntuaciones de Inteligencia Emocional entre el pretest y el post test ($p < 0.05$). Estos resultados evidencian que la intervención del programa de mindfulness tuvo un efecto positivo en el desarrollo de la inteligencia emocional en este grupo.

Octava: Se concluye que, en las dimensiones intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y ánimo general, los resultados del pretest evidenciaron similitudes entre los grupos control y experimental, sin diferencias significativas. No obstante, tras la intervención del programa de mindfulness, el post test mostró mejoras significativas en todas las dimensiones evaluadas en el grupo experimental ($p < 0.05$). Esto confirma el impacto positivo y estadísticamente significativo del programa en el desarrollo de la inteligencia emocional del grupo experimental.

Recomendaciones

Primera: Se sugiere a la Dirección de la I.E. JEC Jerónimo Zavala considerar la posibilidad de implementar el Programa de Mindfulness a nivel institucional. Esta propuesta nace a partir de los resultados positivos observados en el grupo experimental, con la intención de que otros estudiantes también puedan beneficiarse de sus aportes al desarrollo emocional y al bienestar integral.

Segunda: Sería recomendable que el equipo directivo, de tutoría y psicología explore la inclusión del programa de mindfulness en el Plan Educativo Institucional, particularmente durante las sesiones de tutoría. Esta iniciativa podría favorecer a las futuras promociones, brindándoles herramientas para fortalecer su autoconocimiento, autorregulación emocional y convivencia escolar desde los primeros años de secundaria.

Tercera: Se plantea como una alternativa viable que la Dirección de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Canchis valore la posibilidad de difundir e implementar programas de mindfulness en otras instituciones educativas de la provincia. Dicha propuesta se fundamenta en los resultados obtenidos en este estudio, que evidencian efectos positivos en el ámbito emocional y académico de los estudiantes, especialmente si se articula con las actividades del área de tutoría.

Cuarta: Se sugiere replicar el programa de mindfulness en estudiantes de una población similar, manteniendo el mismo objetivo, o bien redirigirlo hacia otras necesidades psicológicas identificadas. Esto permitiría reafirmar si el programa cumple con el objetivo por el cual fue creado o si el programa tiene efectos beneficiosos en áreas diferentes, ampliando su aplicabilidad y efectividad para abordar otras problemáticas emocionales y psicológicas de los estudiantes en etapa de adolescencia.

Quinta: A futuros investigadores, se sugiere incorporar a su estudio autoinformes de los estudiantes, familiares y profesores para obtener una visión más completa del impacto del programa y examinar los efectos a largo plazo del entrenamiento en mindfulness para evaluar su efectividad sostenida en el tiempo.

Sexta: Finalmente, de manera global se recomienda que antes de implementar el programa de mindfulness con los estudiantes, los facilitadores practiquen primero mindfulness en sí mismos. Esta experiencia personal no solo les permitirá comprender mejor los beneficios y desafíos del proceso, sino que también fortalecerá su capacidad para guiar a los demás de manera auténtica y con mayor preparación.

Referencias

- Acosta, M. (2023). La ley 29719 exige que haya un psicólogo por colegio. Obtenido de El comercio.
- Aguirre, M. (2021). *Mindfulness como estrategia para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en docentes de la unidad educativa Quinindé* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador]. Repositorio Institucional. Obtenido de <https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/26166a94-bdab-421a-b2c8-c3e33d4a3319/content>
- Alarcón, R. (2014). Métodos y diseños de investigación del comportamiento.
- Alvarado et al. (2023). Beneficios de un programa de meditación en la Ansiedad y Depresión de estudiantes universitarios. *Medicina Naturista*, 17 (2).
- Álvarez, J. (2023). Consecuencias de la falta de Inteligencia Emocional. Obtenido de Gabinete de Psicología: <https://gabinetedepsicologiamalaga.com/consecuencias-de-la-falta-de-inteligencia-emocional/>
- Alvites, R. S. (2023). Programa de Mindfulness para mejorar la autorregulación emocional en niños de 3 años en una institución pública, El Agustino- 2023 [Tesis de Maestría; Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/123988>
- Andrés, J. S. (s.f.). La inteligencia emocional y el mindfulness [Tesis de grado; Universidad Zaragoza]. Repositorio institucional. Obtenido de <https://zaguan.unizar.es/record/129059/files/TAZ-TFG-2023-3215.pdf>
- Arapa, S. E. (2019). *Efectos de un programa de Mindfulness para mejorar la atención de los estudiantes del Colegio Peruano Suizo de los Andes - Cusco*, 2019 [Tesis de

- licenciatura; Universidad Nacional San Antonio Abad del cusco]. Repositorio institucional. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12918/5622>
- Ardila, R. (2011). Inteligencia. ¿Qué sabemos y que nos falta por investigar? Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, 35(34).
- Arias, M. W. (2021). Programa PRIESA en la inteligencia emocional de las estudiantes de 3° año de secundaria de una institución educativa, Cusco 2021[Tesis de Maestría; Universidad Cesar Vallejo]. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/70607/Florez_AMW-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ballesteros, D. R. (2016). Mindfulness e Inteligencia Emocional. (A. A. Educación, Ed.) Obtenido de <http://hdl.handle.net/10045/63981>
- Bardales, D. E., & Morales, M. N. (2022). Programa de Mindfulness para mejorar el afrontamiento al estrés en mujeres violentadas de una organización femenina de Chiclayo,2022 [Tesis de Licenciatura; Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/106639>
- Bauzá, J. C., & Bennassar, M. d. (2009). *Adolescencia y desarrollo emocional en la sociedad actual*. International Journal of Developmental and Educational Psychology, 1(1), 235-242. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832320025>
- Bosch, B. A. (2021). *La psicología positiva: El mindfulness como herramienta para mejorar la atención del alumnado de educación infantil* [Trabajo final de Maestría; Universidad de Valencia]. Repositorio Institucional. Obtenido de <https://hdl.handle.net/10550/79889>

- Botella, L., & Pérez, A. (2006). Conciencia Plena (Mindfulness) y Psicoterapia: Concepto, evaluación y aplicaciones clínicas. *Revista de Psicoterapia*, XVII(66/67). doi: https://www.researchgate.net/publication/257921110_Conciencia_plena_Mindfulness_y_psicoterapia_Concepto_evaluacion_y_aplicaciones_clinicas
- Buey, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto en la educación emocional. *Educación XX1*(5), 77- 96. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70600505.pdf>
- Calderón, V. R. (2020). Programa de mindfulness para mejorar la atención en estudiantes de secundaria de una institución educativa, Cusco, 2020 [Tesis de Maestría; Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/58718>
- Cammarata, C. M. (2023). Acerca del suicidio en los adolescentes. Obtenido de KidsHealth.
- Carabantes, F. (s.f.). Desarrollo emocional en la Adolescencia. Obtenido de Mirada Consciente: <https://coachingmiradaconsciente.com/emociones/desarrollo-emocional-en-la-adolescencia/>
- Cárdenas, E. F., Urrego, A. P., & Iregui, M. L. (2012). Mindfulness en Psicoterapia [Tesis de Licenciatura; Universidad del Rosario]. Repositorio Institucional.
- Castillo, J. S. (27 de Abril de 2022). Repensar la jornada escolar completa: una mirada desde la salud mental. Obtenido de Opinión EDUCACION: <https://opinion.cooperativa.cl/opinion/educacion/repensar-la-jornada-escolar-completa-una-mirada-desde-la-salud-mental/2022-04-27/201601.html>
- Chiclana, S. (2020). Bienestar emocional y adaptación al medio penitenciario. Influencia de la edad y efectividad de un programa de intervención basado en psicología positiva

- y Mindfulness. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Biblioteca Institucional: Biblos-e Archivo. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10486/693779>
- Colmenares, D. M. (s.f.). La Importancia de la Inteligencia Emocional en la Educación. Recuperado el 10 de noviembre de 2024, de coupé: <https://www.ceupe.com/blog/la-importancia-de-la-inteligencia-emocional-en-la-educacion.html>
- Cook, T. D., & Campbell, D. T. (1979). Quasi-experimentación: Problemas de diseño y análisis en entornos de campo. Boston: Houghton Mifflin. https://www.researchgate.net/publication/46623759_Quasi-experimentation
- Coutiño, A. M. (Junio de 2012). Terapias Cognitivo-Conductuales de tercera generación (TTG): La Atención Plena / Mindfulness. Revista Internacional de Psicología, 12(1). doi: <https://doi.org/10.33670/18181023.v12i01.66>
- Delgado, M. P., Rodríguez, J. M., Sánchez, M. M., & Gutiérrez, R. B. (2012). Conociendo Mindfulness. Facultad de Educación de Albacete - UCLM(27), 29-46. Obtenido de <http://revistas.uclm.es/index.php/ensayos>
- Departamento de Psicología, I.E. Jerónimo Zavala - Combapata. (2023). *Informe sobre resultados del diagnóstico socioemocional de los estudiantes* (Informe N° 008-2023/I.E. Jerónimo Zavala-Combapata/PSI-2023).
- Dextre, E. R. (2016). *Mindfulness: Conceptos generales, psicoterapia y aplicaciones clínicas*. Neuro-Psiquiatría, 79(1), 42-51. Obtenido de <http://www.scielo.org.pe/pdf/rnp/v79n1/a06v79n1.pdf>
- Díaz, P., Fernández, R., & López, J. (2012). *Competencias emocionales y mindfulness: Una perspectiva educativa*. Revista de Psicopedagogía, 20(4), 75-89.
- Echeburúa, E. (2015). *Las múltiples caras del suicidio en la clínica psicológica*. Terapia psicológica, 33(2). doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082015000200006>

- Educación, M. d. (30 de septiembre de 2014). Resolución Ministerial N° 451-2014.
- Ekman, P. (1992). *An argument for basic emotions*. *Cognition and Emotion*, 6(3-4), 169–200. doi: <https://doi.org/10.1080/02699939208411068>
- Espino, Y. I., & Yerba, L. M. (2019). *Programa de Mindfulness Aulas Felices aplicado a estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad-TDAH*. Repositorio Institucional. Obtenido de <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/8744>
- Fernández y Peláez (2016). Autolesiones «Cutting». Obtenido de Alemar Psicólogos: <https://www.alemarpsicologos.es/autolesiones-cutting-valencia-html/>
- Fernández & Extremera (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(3)(54), 63-93. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Fernández & Ruiz(2008). La Inteligencia emocional en la Educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421 - 436. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121924009.pdf>
- Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (5ª ed.). Sage Publications. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3504991>
- García, M., & Giménez, S. I. (2010). *La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador*. *Espiral. Cuadernos del Profesorado.*, 3(6), 43-52. Obtenido de <https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5634/909-3273-1-PB.pdf?seq>

- Gargate, D. V., & Salvador, L. Z. (2021). *Taller de "Mindfulness Kids" para favorecer la Gestión Emocional en niños de la Institución Educativa N° 414 Huarapata, Huánuco 2021* [Tesis de Licenciatura; Universidad Nacional Herminio Valdizan]. Repositorio Institucional. Obtenido de <https://repositorio.unheval.edu.pe/bitstream/handle/20.500.13080/8623/TEI00113E88.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ghebreyesus, T. A. (2019). Unicef para cada infancia. Obtenido de <https://www.unicef.org/mexico/comunicados-prensa/m%C3%A1s-del-20-de-los-adolescentes-de-todo-el-mundo-sufren-trastornos-mentales>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. India: Kairós S.A.
- Gómez, P., Álvarez, M., & Castillo, R. (2022). *La práctica del mindfulness y el desarrollo de la inteligencia emocional en adolescentes: Una revisión sistemática*. *Revista de Psicología y Educación*, 28(3), 45-60.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2018). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGraw-Hill Education. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>
- Instituto de Ciencias Cognitivas y Salud Integral (ICCSI). (s.f.). *La importancia de la Inteligencia emocional en la adolescencia según la OMS*. Obtenido de <https://iccsi.com.ar/adolescencia-inteligencia-emocional-oms/?shared=false>
- Ipsos Public Affairs. (2015). *Jornada Escolar Completa: percepciones de estudiantes y padres de familia*. Informe final [Diapositiva de Power Point]. Obtenido de <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5046/Jornada%20>

[Escolar%20Completa%20percepciones%20de%20estudiantes%20y%20padres%20de%20familia.%20Informe%20final.pdf?sequence=1&isAllowed=y](#)

Juárez, J. E. (2022). *Programa de Inteligencia Emocional aplicando Mindfulness para regular emociones en estudiantes de una Institución educativa de Ica*, 2022 [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. Repositorio Institucional. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/101871/Juarez_DTJE%20-%20SD.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Korman, G. P., & Garay, C. J. (2012). *El modelo de Terapia Cognitiva Basada en la Conciencia Plena (mindfulness)*. Revista Argentina de Clínica Psicológica, XXI(1), 5-13. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281925884002>

Ledo et al. (2019). *Inteligencia Emocional y Mindfulness: Relación y Mejora en el aula con Adolescentes*. Fronteras en Psicología, 9(2162). doi: 10.3389/fpsyg.2018.02162

Martin & Luján (2021). *Mindfulness e inteligencia emocional en el afrontamiento de conflictos intrapersonales e interpersonales*. International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD, 1(1). doi: <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v1.2039>

Ministerio de Educación. (2015). *Modelo de servicio educativo Jornada Escolar Completa para las instituciones educativas públicas del nivel de educación secundaria*. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/168572-174-2015->

Minsa. (2024). Minsa cuenta con 277 centros de salud mental comunitaria para brindar atención en trastornos y problemas psicosociales. Obtenido de <https://www.gob.pe/institucion/minsa/noticias/981298-minsa-cuenta-con-277-centros-de-salud-mental-comunitaria-para-brindar-atencion-en-trastornos-y-problemas-psicosociales>

- Monreal, A. K. (2022). La influencia de la práctica de mindfulness en la gestión de la inteligencia emocional y la procrastinación [Tesis de Maestría, Universidad Autónoma de Nueva León]. Obtenido de <http://eprints.uanl.mx/26485/1/1080312780.pdf>
- Moscoso, M. S. (2019). Hacia una integración de mindfulness e inteligencia emocional en psicología y educación. *Liberabit*, 25(1), 107-117.
- Nyark et al. (2020). Emotional intelligence and cognitive skills protecting mental health from stress and violence among Ghanaian youth. *PubMed Central*, 3(5). doi: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e03878>
- OMS. (2024). *Organización Mundial de la Salud. Obtenido de Salud Mental de los adolescentes*: <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Orchinick, L. J. (22). Cutting and Self-Harm. Obtenido de KidsHealth: <https://kidshealth.org/es/parents/cutting.html>
- Pacheco, N. E., & Berrocal, P. F. (2013). *Inteligencia Emocional en adolescentes. Padres y Maestros* (352). Obtenido de <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/1170/993>
- Papalia & Feldman (2009). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia*. The McGraw-Hill .
- Pardo & Ruiz (2017). *Análisis de datos con SPSS 26: Un enfoque aplicado a las ciencias sociales y de la salud*. Síntesis. <https://ideice.gob.do/pdf/publications/20221216100213.pdf>

- Picón et al. (2021). *La relación entre la atención plena y las emociones como factor protector para los profesionales sanitarios: Revisión sistemática*. Salud Pública, 18(10), 5491. doi: <https://doi.org/10.3390/ijerph18105491>
- Presas et al. (2008). *Mindfulness: O cómo practicar el aquí y el ahora*. Paidós.
- Quezada, S. (2021). *Ciencia y Salud. Obtenido de Informe Unicef: Ansiedad y depresión representa la mitad de los problemas de salud mental en niños, niñas y adolescentes de América Latina y el Caribe:*
<https://cienciaysalud.cl/2021/10/08/informe-unicef-ansiedad-y-depresion-representa-la-mitad-de-los-problemas-de-salud-mental-en-ninos-ninas-y-adolescentes-de-america-latina-y-el-caribe/#:~:text=Seg%C3%BAn%20el%20informe%20de%20Unicef,que%20est%C3%A1%20en%20caribe/#:~:text=Seg%C3%BAn%20el%20informe%20de%20Unicef,que%20est%C3%A1%20en%20caribe/>
- Quiroz (2021). *Estilos de Socialización Parental y la Inteligencia Emocional en las Instituciones Educativas Secundaria de Jornada Escolar Completa de la Unidad de gestión Educativa Local de Crucero, 2020* [Tesis de Maestría]. Repositorio Institucional. Obtenido de http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14082/16872/Yadina_Tipula_Quiroz.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Riveros & Oruri (2019). *Programa adaptado de inteligencia emocional para disminuir la violencia escolar en los estudiantes del 2º grado de secundaria de la I.E.Mx. “Miguel Grau Seminario” Cusco - 2019* [Tesis de Licenciatura; Universidad Nacional San Antonio Abad del cusco]. Repositorio Institucional. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12918/5963>

Rodríguez, J., García, L., & Martínez, S. (2020). *Uso de Excel en la organización de datos descriptivos en investigación educativa*. Pearson Education.

https://www.researchgate.net/publication/368444250_ESTADISTICAS_DESCRIP_TIVAS_con_uso_de_Excel_para_la_Investigacion_Educativa

Rojas et al.. (julio de 2021). *Inteligencia emocional adolescente: una revisión sistemática*. Educare et comunicare, 9(1), 59-66. Obtenido de

<https://revistas.usat.edu.pe/index.php/educare/article/view/576/1211?download=pdf>

Roque & Castañeda (2022). *Inteligencia Emocional y Agresividad en estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Glorioso Colegio Nacional de Ciencias Cusco 2022* [Tesis de Maestría; Universidad Cesar Vallejo]. Obtenido de

<https://hdl.handle.net/20.500.12692/100589>

Ruiz (2020). *Revisión teórica de la Inteligencia Emocional* [Investigación para optar el grado académico de bachiller en Psicología].

Sáez, M. J. (2017). *Diseños de Programas de Intervención Psicológica*. Primera Edición. Obtenido de <http://repositorio.continental.edu.pe/>

Salovey & Mayer (1990). *Emotional Intelligence*. Imagination, Cognition, and Personality, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>.

Santisteban (2014). *Adolescencia: definición, vulnerabilidad y oportunidad*. Correo Científico Médico, 18(1). Obtenido de

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1560-43812014000100002

Sarmiento, C. (2019). *Programa de entrenamiento en Mindfulness para el desarrollo de la Inteligencia Emocional* [Trabajo de investigación para obtener el grado Master en Psicología clínica y de la salud]. Instituto Superior de Estudios Psicológicos-ISEP. Obtenido de

[PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO EN MINDFULNESS PARA EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL](https://www.researchgate.net/publication/339595782)

SATI. (2012). *Aulas felices: Psicología positiva aplicada a la educación* (2ª ed.).

Recuperado de <http://conrecursos.org/wp-content/uploads/2021/06/Libro-del-Programa-Aulas-Felices.-Psicologia-Positiva-aplicada-a-la-Educacion.pdf>

Secanell, I. L. (2021). *Revisión sistemática de la investigación sobre el uso del mindfulness en la Educación física*. 21(3), 83-98. doi: <http://revistas.um.es/cpd>

Senaju. (2023). *Porcentaje de problemas de Salud Mental en Jóvenes*. Recuperado el 08 de abril de 2024, de secretaria nacional de la Juventud.

Sistema Informático Nacional de Defunciones (Sinadef). (2023). *Informe sobre mortalidad en Cusco: Suicidios y otras causas de muerte violenta en 2023*.

<https://www.minsa.gob.pe/defunciones/>

Sop, A. (2024). *Efectos de las prácticas basadas en la atención plena en la autorregulación infantil*. Revista de Educación HAYEF, 21(1), 66-73. doi:

<https://hayefournal.org>

Torres y Salazar (2019). *Métodos de recolección de datos para una investigación*.

Torres (2021). *Inteligencia emocional en estudiantes del VII ciclo de una institución educativa pública de jornada escolar completa de Pomabamba, Áncash* [Tesis de Licenciatura, Universidad Marcelino Champagnat]. Repositorio Institucional.

Obtenido de <https://repositorio.umch.edu.pe/handle/20.500.14231/3364>

Ugarriza, N., & Pajares, L. (2004). *Adaptación y estandarización del Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn ICE: NA, en niños y adolescentes. Manual técnico*. Lima: Edición de las autoras.

UNESCO. (2021). *Informe ERCE de Habilidades Socioemocionales en América Latina y el Caribe*. Obtenido de

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240/PDF/380240spa.pdf.multi>

Unicef. (2020). ¿Qué es la adolescencia? Obtenido de

<https://www.unicef.org/uruguay/crianza/adolescencia/que-es-la-adolescencia#:~:text=Comienzan%20a%20sentirse%20m%C3%A1s%20c%C3%B3modos,individuales%20o%20grupos%20m%C3%A1s%20peque%C3%B1os.>

Vallejo Pareja, M. Á. (2006). Mindfulness. *Papeles del Psicólogo*, 27(2), 92-99. doi:

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=7782>

ANEXOS

Anexo 1. Solicitud de autorización para la realización de la investigación

“AÑO DEL BICENTENARIO, DE LA CONSOLIDACION DE NUESTRA INDEPENDENCIA, Y DE LA CONMEMORACION DE LAS HEROICAS BATLLAS DE JUNIN Y AYACUCHO”

Prof. Martha Cahuana Tapia

Directora

Institución Educativa JEC “Jerónimo Zavala”- Combapata

Presente:

**ASUNTO: SOLICITO ACCESO A LA POBLACIÓN DE ESTUDIO QUE SE
HALLA INMERSA EN LA I.E. JEC JERÓNIMO ZAVALA PARA EL
DESARROLLO DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN**

REFERENCIA: Ley universitaria N°30220 artículo 48° de la investigación

Es grato dirigirme a usted para saludarla cordialmente y a la vez exponerle el motivo de la presente.

Solicitarle que, en atención a la **Ley universitaria N°30220 artículo 48° de la investigación**, me permita acceder a los estudiantes de la institución para la recolección de datos y correspondiente muestra de los estudiantes, la cual favorecerá al desarrollo de dicha investigación.

Este procedimiento me permitirá avanzar con la realización de mi investigación que lleva como título **“Programa de mindfulness e inteligencia emocional en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala, Combapata-Cusco,2024”**

Que, por lo demás pretende constituirse como un aporte para quienes servimos a este sector de la población.

Sin otro particular, me despido de usted.

Cusco, 01 de abril del 2024

Atentamente.



Lizbeth Milagros Montaño Tintaya
Bachiller en Psicología
DNI: 60115092

Anexo 2. Carta de aceptación para la aplicación del Programa de Mindfulness



MINISTERIO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN DE CUSCO
UNIDAD DE GESTIÓN EDUCATIVA LOCAL CANCHIS
INSTITUCIÓN EDUCATIVA "JERÓNIMO ZAVALA" DE COMBAPATA
BODAS DE ORO 1967 - 2017



"Año del Bicentenario, de la Consolidación de Nuestra Independencia, y de las Heroicas Batallas de Junín y Ayacucho"

CARTA DE ACEPTACIÓN

Combapata, 22 de abril del 2024.

LA DIRECTORA DE LA INSTITUCION EDUCATIVA JEC "JERÓNIMO ZAVALA" DE COMBAPATA, PROVINCIA CANCHIS, REGION CUSCO;

AUTORIZA:

A, MONTALVO TINTAYA; LIZBETH MILAGROS, identificada con DNI 60115092, estudiante egresada de la Universidad San Antonio Abad del Cusco UNSAAC; solicita mediante documento la realización de su trabajo de investigación titulado "PROGRAMA DE MINDFULNESS E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DEL NIVEL SECUNDARIA DE LA IE. JERÓNIMO ZAVALA DE COMBAPATA" quien es autorizada para realizar dicha recolección de datos a la población de estudiantes de la institución educativa Jerónimo Zavala.

Se expide el presente documento a solicitud de la interesada para que realice los trámites correspondientes.

Atentamente,



Anexo 3. Asentimiento informado del grupo control y experimental

ASENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN EL ESTUDIO DE INVESTIGACION

Institución : Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco
Investigadora : Bach. Lizbeth Milagros Montalvo Tintaya
Título : Programa de Mindfulness e Inteligencia Emocional en Estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala de Combapata- Cusco, 2024

INTRODUCCIÓN

Hola, mi nombre es Lizbeth Milagros Montalvo Tintaya y te invito a participar en el estudio de investigación titulada como "Programa de Mindfulness e Inteligencia Emocional en Estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala de Combapata- Cusco, 2024", desarrollado por mí persona con grado académico bachiller en psicología de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco

PROPÓSITO DEL ESTUDIO

El propósito de este estudio de investigación es evaluar los efectos de un Programa de Mindfulness en la Inteligencia Emocional en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala de Combapata, manejado en dos grupos denominados como grupo control y grupo experimental. Dicha investigación nace como respuesta a las necesidades detectadas dentro de la Institución Educativa. El estudio busca identificar los niveles de inteligencia Emocional, posteriormente aplicar el programa de Mindfulness con metodología práctica/vivencial, finalmente volver a aplicar un post-test de Inteligencia emocional para comprobar la efectividad de dicho programa.

METODOLOGÍA:

Si decides participar en este estudio, se realizará los siguientes procedimientos según al grupo en que te encuentres:

Grupo Control

- Ψ Aplicación de un Pre - Test
- Ψ Aplicación de un Post- Test

Grupo Experimental

- Ψ Aplicación de un Pre - Test
- Ψ Aplicación del programa de Mi
- Ψ Aplicación de un Post- Test

RIESGOS

No existe ninguna molestia o riesgo mínimo al participar de este trabajo de investigación. Eres libre de aceptar o no aceptar.

BENEFICIOS:

Existe un beneficio para ti y la comunidad educativa al que perteneces, de acuerdo al grupo a que pertenezcas podrás ser parte de un programa de Mindfulness "Respira y Conecta" que tiene como objetivo cultivar la práctica de vivir el momento presente y proveerte herramientas emocionales que te permitan enfrentar diversas situaciones de forma eficiente. Dicho estudio servirá para probar la efectividad del programa y de esa manera convertirse en una de las herramientas usadas en la hora de tutoría para toda la institución educativa.

COSTOS E INCENTIVOS:

Tú no deberás pagar nada por participar en el estudio, tú participación no tendrá ningún costo para ti.

CONFIDENCIALIDAD:

Tu información será registrada con códigos y no con nombres. Si los resultados de este seguimiento son publicados en una revista científica, no se mostrará ningún dato que permita la identificación de las personas que participan en este estudio. Tus archivos no serán mostrados a ninguna persona ajena al estudio sin tu consentimiento.

DERECHOS DEL PARTICIPANTE:

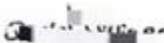
Si decides participar en el estudio, puedes retirarte de éste en cualquier momento, o no participar de una parte del estudio sin perjuicio alguno. Si tienes alguna duda adicional, puedes preguntarme o llamar al número de Celular 973 555 815 o contactarse al siguiente correo: lizmilamontalvo@gmail.com.

CONSENTIMIENTO:

Acepto voluntariamente participar en este estudio, comprendo perfectamente las cosas que me van a suceder si participo en el proyecto, también entiendo que puedo decidir no participar y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento.

Marca con una X al grupo donde perteneces:

☒	Pertenezco al grupo control
☐	Pertenezco al grupo experimental

Nombre:  Huella Digital  Fecha _____
 N° DNI: 602-115092


 Firma de la investigadora
 Nombre: Lizbeth Milagros Montalvo
 N° DNI: 60115092

CONSENTIMIENTO:

Acepto voluntariamente participar en este estudio, comprendo perfectamente las cosas que me van a suceder si participo en el proyecto, también entiendo que puedo decidir no participar y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento.

Marca con una X al grupo donde perteneces:

☐	Pertenezco al grupo control
☒	Pertenezco al grupo experimental

Nombre:  Huella Digital  Fecha _____
 N° DNI: 602-115092


 Firma de la investigadora
 Nombre: Lizbeth Milagros Montalvo Tintaya
 N° DNI: 60115092

Anexo 4. Consentimiento informado para el grupo control y experimental

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN EL ESTUDIO DE INVESTIGACION

Institución : Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco
Investigadora : Bach. Lizbeth Milagros Montalvo Tintaya
Título : Programa de Mindfulness e Inteligencia Emocional en Estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala de Combapata- Cusco, 2024

INTRODUCCIÓN

Se invita a su hijo o hija de la Institución Educativa JEC Jerónimo Zavala de Combapata a participar en el estudio de investigación titulada como "Programa de Mindfulness e Inteligencia Emocional en Estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala de Combapata- Cusco, 2024". desarrollado por la investigadora bachiller en psicología de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco

PROPÓSITO DEL ESTUDIO

Se realiza este estudio de investigación con el objetivo de evaluar los efectos de un Programa de Mindfulness sobre la Inteligencia Emocional en estudiantes de secundaria de la I.E. JEC Jerónimo Zavala de Combapata, manejado en dos grupos denominados como grupo control y grupo experimental. Dicha investigación nace como respuesta a las necesidades detectadas dentro de la Institución Educativa. El estudio busca identificar los niveles de inteligencia Emocional, posteriormente aplicar el programa de Mindfulness con metodología practica/vivencial, finalmente volver a aplicar un post-test de Inteligencia emocional para comprobar la efectividad de dicho programa.

METODOLOGÍA:

Si concede el permiso para la participación de su hijo(a) en este estudio, se realizará los siguientes procedimientos de acuerdo al grupo al que pertenezca:

Grupo Control

- Ψ Aplicación de un Pre - Test
- Ψ Aplicación de un Post- Test

Grupo Experimental

- Ψ Aplicación de un Pre - Test
- Ψ Aplicación del programa de Mindfulness "Respira y Conecta"
- Ψ Aplicación de un Post- Test

RIESGOS

No existe ninguna molestia o riesgo mínimo para su hijo(a) al participar de este trabajo de investigación. Usted es libre de aceptar o no aceptar que su hijo(a) participe.

BENEFICIOS:

Existe un beneficio para su hijo(a) y la comunidad educativa al que pertenece. Al ser participe su hijo(a) en la investigación, será parte de un programa de Mindfulness "Respira y Conecta" que tiene como objetivo cultivar la práctica de vivir el momento presente y proveer de herramientas emocionales que les permitan enfrentar diversas situaciones de forma eficiente. Dicho estudio servirá para probar la efectividad del programa y de esa manera convertirse en una de las herramientas usadas en la hora de tutoría para toda la institución educativa.

COSTOS E INCENTIVOS:

Usted no deberá pagar nada por la participación de su hijo en el estudio. Los costos del desarrollo del programa serán cubiertos por la investigadora. Así mismo, no recibirá algún incentivo económico a cambio de la participación de su hijo(a).

CONFIDENCIALIDAD:

La información de su hijo(a) será registrada con códigos y no con nombres. Si los resultados de este estudio son publicados en una revista científica, no se mostrará ningún dato que permita la identificación de las personas que participan en este estudio. Los archivos de su hijo(a) no serán mostrados a ninguna persona ajena al estudio sin su consentimiento.

DERECHOS DEL PARTICIPANTE:

Si usted decide que su hijo(a) participe en el estudio, podrá retirar a su hijo(a) del estudio sin perjuicio alguno. Si tiene alguna duda adicional, póngase en contacto con la Investigadora Lizbeth Milagros Montalvo Tintaya o llamar al número de Celular 973 555 815 lzmilamontalvo@gmail.com.

CONSENTIMIENTO:

Acepto voluntariamente que mi hijo(a) participe en este estudio, comprendo perfectamente las cosas que me pueden suceder si participa en el proyecto, también entiendo que mi hijo(a) puede decidir no participar, aunque yo haya aceptado y que puede retirarse del estudio en cualquier momento.

Marca con una X al grupo donde pertenece su hijo(a)

☒	Mi hijo(a) pertenece al grupo control
☐	Mi hijo(a) pertenece al grupo experimental

Firma del padre o apoderado  Huella Dig
Nombre: Cecilia Montalvo Tintaya
N° DNI: 

Firma de la investigadora  Huella Dig
Nombre: Lizbeth Milagros Montalvo Tintaya
N° DNI: 60115092 

COSTOS E INCENTIVOS:

Usted no deberá pagar nada por la participación de su hijo en el estudio. Los costos del desarrollo del programa serán cubiertos por la investigadora. Así mismo, no recibirá algún incentivo económico a cambio de la participación de su hijo(a).

CONFIDENCIALIDAD:

La información de su hijo(a) será registrada con códigos y no con nombres. Si los resultados de este estudio son publicados en una revista científica, no se mostrará ningún dato que permita la identificación de las personas que participan en este estudio. Los archivos de su hijo(a) no serán mostrados a ninguna persona ajena al estudio sin su consentimiento.

DERECHOS DEL PARTICIPANTE:

Si usted decide que su hijo(a) participe en el estudio, podrá retirarlo en cualquier momento o no participar de una parte del estudio sin perjuicio alguno. Si tiene alguna duda adicional, puede preguntar a la Investigadora Lizbeth Milagros Montalvo Tintaya o llamar al número de Celular 973 555 815 o contactarse al siguiente correo: lzmilamontalvo@gmail.com.

CONSENTIMIENTO:

Acepto voluntariamente que mi hijo(a) participe en este estudio, comprendo perfectamente las cosas que me pueden suceder si participa en el proyecto, también entiendo que mi hijo(a) puede decidir no participar, aunque yo haya aceptado y que puede retirarse del estudio en cualquier momento.

Marca con una X al grupo donde pertenece su hijo(a)

☐	Mi hijo(a) pertenece al grupo control
☒	Mi hijo(a) pertenece al grupo experimental

Firma del padre o apoderado  Huella Digital
Nombre: 
N° DNI: 27 

Firma de la investigadora  Huella Digital
Nombre: Lizbeth Milagros Montalvo Tintaya
N° DNI: 60115092 

Anexo 5. Instrumento de medición para la variable dependiente

Nombre : _____ Edad: _____ Sexo: _____
 Colegio : _____ Estatal () Particular ()
 Grado : _____ Fecha: _____

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA - COMPLETA

Adaptado por
 Nelly Ugarriza Chávez
 Liz Pajares Del Aguila



INSTRUCCIONES

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:

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

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas **LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES**. Elige una, y sólo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es "Rara vez", haz un ASPA sobre el número 2 en la misma línea de la oración. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas. Por favor haz un ASPA en la respuesta de cada oración.

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1.	Me gusta divertirme.	1	2	3	4
2.	Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	1	2	3	4
3.	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	1	2	3	4
4.	Soy feliz.	1	2	3	4
5.	Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
6.	Me es difícil controlar mi cólera.	1	2	3	4
7.	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
8.	Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
9.	Me siento seguro (a) de mí mismo (a).	1	2	3	4
10.	Sé cómo se sienten las personas.	1	2	3	4
11.	Sé como mantenerme tranquilo (a).	1	2	3	4
12.	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	1	2	3	4
13.	Pienso que las cosas que hago salen bien.	1	2	3	4
14.	Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15.	Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
16.	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	1	2	3	4
17.	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
18.	Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
19.	Espero lo mejor.	1	2	3	4
20.	Tener amigos es importante.	1	2	3	4
21.	Peleo con la gente.	1	2	3	4
22.	Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23.	Me agrada sonreír.	1	2	3	4

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
24.	Intento no herir los sentimientos de las personas.	1	2	3	4
25.	No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	1	2	3	4
26.	Tengo mal genio.	1	2	3	4
27.	Nada me molesta.	1	2	3	4
28.	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
29.	Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
30.	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
31.	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
32.	Sé cómo divertirme.	1	2	3	4
33.	Debo decir siempre la verdad.	1	2	3	4
34.	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
35.	Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
36.	Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
37.	No me siento muy feliz.	1	2	3	4
38.	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	2	3	4
39.	Demoro en molestarme.	1	2	3	4
40.	Me siento bien conmigo mismo (a).	1	2	3	4
41.	Hago amigos fácilmente.	1	2	3	4
42.	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
43.	Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento.	1	2	3	4
44.	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
45.	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
46.	Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.	1	2	3	4
47.	Me siento feliz con la clase de persona que soy.	1	2	3	4
48.	Soy bueno (a) resolviendo problemas.	1	2	3	4
49.	Par mí es difícil esperar mi turno.	1	2	3	4
50.	Me divierte las cosas que hago.	1	2	3	4
51.	Me agradan mis amigos.	1	2	3	4
52.	No tengo días malos.	1	2	3	4
53.	Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	1	2	3	4
54.	Me disgusto fácilmente.	1	2	3	4
55.	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	1	2	3	4
56.	Me gusta mi cuerpo.	1	2	3	4
57.	Aún cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.	1	2	3	4
58.	Cuando me molesto actúo sin pensar.	1	2	3	4
59.	Sé cuando la gente está molesta aún cuando no dicen nada.	1	2	3	4
60.	Me gusta la forma como me veo.	1	2	3	4

Gracias por completar el cuestionario.

Anexo 6. Prueba piloto

Nombre: Rebeca Edad: 12 Sexo: femenino
Colegio: Jerónima Estatal () Particular ()
Grado: 4to Fecha: 20/03/2020

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA - COMPLETA
Adaptado por
Nelly Ugarriza Chávez
Liz Pajares Del Aguila


INSTRUCCIONES

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:

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

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas **LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES**. Elige una, y sólo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta. Por ejemplo, si tu respuesta es "Rara vez", haz un ASPA sobre el número 2 en la misma línea de la oración. Esto no es un examen; no existen respuestas buenas o malas. Por favor haz un ASPA en la respuesta de cada oración.

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
1.	Me gusta divertirme.	1	2	3	4
2.	Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	1	2	3	4
3.	Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	1	2	3	4
4.	Soy feliz.	1	2	3	4
5.	Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
6.	Me es difícil controlar mi cólera.	1	2	3	4
7.	Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
8.	Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
9.	Me siento seguro (a) de mí mismo (a).	1	2	3	4
10.	Sé cómo se sienten las personas.	1	2	3	4
11.	Sé como mantenerme tranquilo (a).	1	2	3	4
12.	Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	1	2	3	4
13.	Pienso que las cosas que hago salen bien.	1	2	3	4
14.	Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
15.	Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
16.	Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	1	2	3	4
17.	Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
18.	Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
19.	Espero lo mejor.	1	2	3	4
20.	Tener amigos es importante.	1	2	3	4
21.	Peleo con la gente.	1	2	3	4
22.	Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
23.	Me agrada sonreír.	1	2	3	4

		Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
24.	Intento no herir los sentimientos de las personas.	1	2	3	4
25.	No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	1	2	3	4
26.	Tengo mal genio.	1	2	3	4
27.	Nada me molesta.	1	2	3	4
28.	Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
29.	Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
30.	Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
31.	Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
32.	Sé cómo divertirme.	1	2	3	4
33.	Debo decir siempre la verdad.	1	2	3	4
34.	Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
35.	Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
36.	Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
37.	No me siento muy feliz.	1	2	3	4
38.	Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	2	3	4
39.	Demoro en molestarme.	1	2	3	4
40.	Me siento bien conmigo mismo (a).	1	2	3	4
41.	Hago amigos fácilmente.	1	2	3	4
42.	Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
43.	Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento.	1	2	3	4
44.	Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
45.	Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
46.	Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.	1	2	3	4
47.	Me siento feliz con la clase de persona que soy.	1	2	3	4
48.	Soy bueno (a) resolviendo problemas.	1	2	3	4
49.	Par mí es difícil esperar mi turno.	1	2	3	4
50.	Me divierte las cosas que hago.	1	2	3	4
51.	Me agradan mis amigos.	1	2	3	4
52.	No tengo días malos.	1	2	3	4
53.	Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	1	2	3	4
54.	Me disgusto fácilmente.	1	2	3	4
55.	Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	1	2	3	4
56.	Me gusta mi cuerpo.	1	2	3	4
57.	Aún cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.	1	2	3	4
58.	Cuando me molesto actúo sin pensar.	1	2	3	4
59.	Sé cuando la gente está molesta aún cuando no dicen nada.	1	2	3	4
60.	Me gusta la forma como me veo.	1	2	3	4

Gracias por completar el cuestionario.

Anexo 7. Validación de instrumento por juicio de expertos

INVENTARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE
BarOn ICE: NA, EN NIÑOS Y ADOLESCENTES
Adaptación Peruana : Nelly Ugarriza Chávez
Liz Pajares Del Aguila

Dimensiones	Indicadores	Ítems
INTRAPERSONAL	- Comprensión emocional de sí mismo - Asertividad - Autoconcepto - Autorealización - Independencia	7, 17, 28, 31, 43, 53
INTERPERSONAL	- Empatía - Relaciones interpersonales - Responsabilidad social	2, 5, 10, 14, 20, 24, 36, 41, 45, 51, 55, 59
ADAPTABILIDAD	- Solución de problemas - Prueba de la realidad - Flexibilidad	12, 16, 22, 25, 30, 34, 38, 44, 48, 57
MANEJO DE ESTRÉS	- Tolerancia al estrés - Control de los impulsos	3, 6, 11, 15, 21, 26, 35, 39, 46, 49, 54, 58
ESTADO DE ÁNIMO EN GENERAL	- Felicidad - Optimismo	1, 4, 9, 13, 19, 23, 29, 32, 37, 40, 47, 50, 56 y 60
IMPRESIÓN POSITIVA	- Autoimagen Positiva - Percepción excesiva	8, 18, 27, 33, 42 y 52
INCONSISTENCIA	Respuestas Inconsistentes	No se especifican ítems particulares; evalúa respuestas inconsistentes

Niveles o rangos

Escala Likert (1-4)

- "muy rara vez" (1)
- "rara vez" (2)
- "a menudo" (3)
- "muy a menudo" (4)

DIMENSIONES / Ítems	Pertinencia1	Relevancia2	Claridad3	Suficiencia4
DIMENSIÓN 1:				
INTRAPERSONAL	SI	No	SI	No
Ítem 7: Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	X		X	
Ítem 17: Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	X		X	

Ítem 26: Tengo mal genio.	X		X		X	
Ítem 35: Me molesto fácilmente.	X		X		X	
Ítem 39: Demoro en molestarme.	X		X		X	
Ítem 46: Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento mal por mucho tiempo.	X		X		X	
Ítem 49: Para mí es difícil esperar mi turno.	X		X		X	
Ítem 54: Me disgusto fácilmente.	X		X		X	
Ítem 58: Cuando me molesto actúo sin pensar.	X		X		X	
DIMENSIÓN 5:	SI	No	SI	No	SI	No
ESTADO DE ÁNIMO GENERAL						
Ítem 1: Me gusta divertirme.	X		X		X	
Ítem 4: Soy feliz.	X		X		X	
Ítem 9: Me siento seguro (a) de mí mismo (a).	X		X		X	
Ítem 13: Pienso que las cosas que hago salen bien.	X		X		X	
Ítem 19: Espero lo mejor.	X		X		X	
Ítem 23: Me agrada sonreír.	X		X		X	
Ítem 29: Sé que las cosas saldrán bien.	X		X		X	
Ítem 32: Sé cómo divertirme.	X		X		X	
Ítem 37: No me siento muy feliz.	X		X		X	
Ítem 40: Me siento bien conmigo mismo (a).	X		X		X	
Ítem 47: Me siento feliz con la clase de persona que soy.	X		X		X	
Ítem 50: Me divierte lo que hago.	X		X		X	
Ítem 56: Me gusta mi cuerpo.	X		X		X	
DIMENSIÓN 6:	SI	No	SI	No	SI	No
IMPRESIÓN POSITIVA						
Ítem 8: Me gustan todas las personas que conozco.	X		X		X	
Ítem 18: Pienso bien de todas las personas.	X		X		X	
Ítem 27: Nada me molesta.	X		X		X	
Ítem 33: Debo decir siempre la verdad.	X		X		X	
Ítem 42: Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	X		X		X	
Ítem 52: No tengo días malos.		X		X		X

Ítem 28: Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	X		X		X	
Ítem 31: Puedo fácilmente describir mis sentimientos.		X	X		X	
Ítem 43: Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento.	X			X	X	
Ítem 53: Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	X		X		X	
DIMENSIÓN 2	SI	No	SI	No	SI	No
INTERPERSONAL						
Ítem 2: Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	X		X		X	
Ítem 5: Me importa lo que les sucede a las personas.	X		X			X
Ítem 10: Sé cómo se sienten las personas.	X		X		X	
Ítem 14: Soy capaz de respetar a los demás.	X		X		X	
Ítem 20: Tener amigos es importante.	X		X		X	
Ítem 24: Intento no herir los sentimientos de las personas.	X		X		X	
Ítem 36: Me agrada hacer cosas para los demás.	X		X		X	
Ítem 41: Hago amigos fácilmente.	X		X	X	X	
Ítem 45: Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	X		X		X	
Ítem 51: Me agradan mis amigos.	X		X		X	
Ítem 55: Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	X		X		X	
Ítem 59: Sé cuándo la gente está molesta aun cuando dicen nada.	X		X		X	
DIMENSIÓN 4:	SI	No	SI	No	SI	No
MANEJO DE ESTRÉS						
Ítem 3: Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	X		X		X	
Ítem 6: Me es difícil controlar mi cólera.	X		X		X	
Ítem 11: Sé cómo mantenerme tranquilo (a).	X		X		X	
Ítem 15: Me molesto demasiado de cualquier cosa.	X		X		X	
Ítem 21: Peleo con la gente.	X		X		X	

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir []
No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador:

Infantas Paulo, Jacqueline Canel

Pertinencia (1): El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

Relevancia (2): El ítem es apropiado para representar la dimensión del constructo.

Claridad (3): Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.


C.P.E.P. 18033

Firma del Experto

MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN

INVENTARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE BarOn ICE: NA, EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

Adaptación Peruana: Nelly Ugarriza Chávez
Liz Pajares Del Aguila

Dimensiones	Indicadores	Ítems
INTRAPERSONAL	- Comprensión emocional de sí mismo - Asertividad - Autoconcepto - Autorrealización - Independencia	7, 17, 28, 31, 43, 53
INTERPERSONAL	- Empatía - Relaciones interpersonales - Responsabilidad social	2, 5, 10, 14, 20, 24, 36, 41, 45, 51, 55, 59
ADAPTABILIDAD	- Solución de problemas - Prueba de la realidad - Flexibilidad	12, 16, 22, 25, 30, 34, 38, 44, 48, 57
MANEJO DE ESTRÉS	- Tolerancia al estrés - Control de los impulsos	3, 6, 11, 15, 21, 26, 35, 39, 46, 49, 54, 58
ESTADO DE ÁNIMO EN GENERAL	- Felicidad - Optimismo	1, 4, 9, 13, 19, 23, 29, 32, 37, 40, 47, 50, 56 y 60
IMPRESIÓN POSITIVA	- Autoimagen Positiva - Percepción excesiva	8, 18, 27, 33, 42 y 52
INCONSISTENCIA	Respuestas Inconsistentes	No se especifican ítems particulares; evalúa respuestas inconsistentes.
Escala Likert (1-4)		
"muy rara vez" (1) "rara vez" (2) "a menudo" (3) "muy a menudo" (4)		

DIMENSIONES/ Ítems	Pertinencia ¹	Relevancia ²	Claridad ³	Sugerencias
DIMENSIÓN 1:				
INTRAPERSONAL				
Item 7: Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	X	X	X	
Item 17: Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	X	X	X	

Item 28: Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	X		X		X		
Item 31: Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	X		X		X		
Item 43: Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento.	X		X		X		
Item 53: Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	X		X		X		
DIMENSIÓN 2							
INTERPERSONAL	SI	No	SI	No	SI	No	
Item 2: Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	X		X		X		
Item 5: Me importa lo que les sucede a las personas.	X		X		X		
Item 10: Sé cómo se sienten las personas.	X		X		X		
Item 14: Soy capaz de respetar a los demás.	X		X		X		
Item 20: Tener amigos es importante.	X		X		X		
Item 24: Intento no herir los sentimientos de las personas.	X		X		X		
Item 36: Me agrada hacer cosas para los demás.	X		X		X		
Item 41: Hago amigos fácilmente.	X		X		X		
Item 45: Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	X		X		X		
Item 51: Me agradan mis amigos.	X		X		X		
Item 55: Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	X		X		X		
Item 59: Sé cuándo la gente está molesta aun cuando dicen nada.	X		X		X		
DIMENSIÓN 4:							
MANEJO DE ESTRÉS	SI	No	SI	No	SI	No	
Item 3: Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	X		X		X		
Item 6: Me es difícil controlar mi cólera.	X		X		X		
Item 11: Sé cómo mantenerme tranquilo (a).	X		X		X		
Item 15: Me molesto demasiado de cualquier cosa.	X		X		X		
Item 21: Peleo con la gente.	X		X		X		

Item 26: Tengo mal genio.	X		X		X		
Item 35: Me molesto fácilmente.	X		X		X		
Item 39: Demoro en molestarme.	X		X		X		
Item 46: Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento mal por mucho tiempo.	X		X		X		
Item 49: Para mí es difícil esperar mi turno.	X		X		X		
Item 54: Me disgusto fácilmente.	X		X		X		
Item 58: Cuando me molesto actúo sin pensar.	X		X		X		
DIMENSIÓN 5:							
ESTADO DE ANIMO GENERAL	SI	No	SI	No	SI	No	
Item 1: Me gusta divertirme.	X		X		X		
Item 4: Soy feliz.	X		X		X		
Item 9: Me siento seguro (a) de mí mismo (a).	X		X		X		
Item 13: Pienso que las cosas que hago salen bien.	X		X		X		
Item 19: Espero lo mejor.	X		X		X		
Item 23: Me agrada sonreír.	X		X		X		
Item 29: Sé que las cosas saldrán bien.	X		X		X		
Item 32: Sé cómo divertirme.	X		X		X		
Item 37: No me siento muy feliz.	X		X		X		
Item 40: Me siento bien conmigo mismo (a).	X		X		X		
Item 47: Me siento feliz con la clase de persona que soy.	X		X		X		
Item 50: Me divierte lo que hago.	X		X		X		
Item 56: Me gusta mi cuerpo.	X		X		X		
DIMENSIÓN 6:							
IMPRESIÓN POSITIVA	SI	No	SI	No	SI	No	
Item 8: Me gustan todas las personas que conozco.	X		X		X		
Item 18: Pienso bien de todas las personas.	X		X		X		
Item 27: Nada me molesta.	X		X		X		
Item 33: Debo decir siempre la verdad.	X		X		X		
Item 42: Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	X		X		X		
Item 52: No tengo días malos.	X		X		X		

Opinión de aplicabilidad: Aplicable [X] Aplicable después de corregir []
No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador:

Juan Pablo Ponce Fernández Bace

Pertinencia (1): El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

Relevancia (2): El ítem es apropiado para representar la dimensión del constructo.

Claridad (3): Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Mg. Juan Pablo Ponce Fernández Bace
PSICÓLOGO C.P.S.P. 17284

Firma y Sello del Experto

**INVENTARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL DE
BarOn ICE: NA, EN NIÑOS Y ADOLESCENTES**
Adaptación Peruana : Nelly Ugarriza Chávez
Liz Pajares Del Aguila

Dimensiones	Indicadores	Ítems
INTRAPERSONAL	- Comprensión emocional de sí mismo - Aserividad - Autoconcepción - Autorrealización - Independencia	7, 17, 28, 31, 43, 51
INTERPERSONAL	- Empatía - Relaciones interpersonales - Responsabilidad social	2, 5, 10, 14, 20, 24, 36, 41, 45, 51, 55, 59
ADAPTABILIDAD	- Solución de problemas - Prueba de la realidad - Flexibilidad	12, 16, 22, 25, 30, 34, 38, 44, 48, 57
MANEJO DE ESTRÉS	- Tolerancia al estrés - Control de los impulsos	3, 6, 11, 15, 21, 26, 35, 39, 46, 49, 54, 58
ESTADO DE ÁNIMO EN GENERAL	- Felicidad - Optimismo	1, 4, 9, 13, 19, 23, 29, 32, 37, 40, 47, 50, 56 y 60
IMPRESIÓN POSITIVA	- Autoimagen Positiva - Percepción excesiva	8, 18, 27, 33, 42 y 52
INCONSISTENCIA	Respuestas Inconsistentes	No se especifican ítems particulares evalúa respuestas inconsistentes.

Niveles o rangos

Escala Likert (1-4)

- "muy rara vez" (1)
- "rara vez" (2)
- "a menudo" (3)
- "muy a menudo" (4)

DIMENSIONES / Ítems	Pertinencia ¹	Relevancia ²	Claridad ³	Suficiencia ⁴
DIMENSIÓN 1:				
INTRAPERSONAL	SI	No	SI	No
Ítem 7: Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	X		X	Y
Ítem 17: Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	X		X	Y

Ítem 26: Tengo mal genio.	X		X		X	
Ítem 35: Me molesto fácilmente.	X		X		X	
Ítem 39: Demoro en molestarme.	X		X		X	
Ítem 46: Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento mal por mucho tiempo.	X		X		X	
Ítem 49: Para mí es difícil esperar mi turno.	X		X		X	
Ítem 54: Me disgusto fácilmente.	X		X		X	
Ítem 58: Cuando me molesto actúo sin pensar.	X		X		X	
DIMENSIÓN 5:	SI	No	SI	No	SI	No
ESTADO DE ANIMO GENERAL						
Ítem 1: Me gusta divertirme.	X		X		X	
Ítem 4: Soy feliz.	X		X		X	
Ítem 9: Me siento seguro (a) de mí mismo (a).	X		X		X	
Ítem 13: Pienso que las cosas que hago salen bien.	X		X		X	
Ítem 19: Espero lo mejor.	X		X		X	
Ítem 23: Me agrada sonreír.	X		X		X	
Ítem 29: Sé que las cosas saldrán bien.	X		X		X	
Ítem 32: Sé cómo divertirme.	X		X		X	
Ítem 37: No me siento muy feliz.	X		X		X	
Ítem 40: Me siento bien conmigo mismo (a).	X		X		X	
Ítem 47: Me siento feliz con la clase de persona que soy.	X		X		X	
Ítem 50: Me divierte lo que hago.	X		X		X	
Ítem 56: Me gusta mi cuerpo.	X		X		X	
DIMENSIÓN 6:	SI	No	SI	No	SI	No
IMPRESIÓN POSITIVA						
Ítem 8: Me gustan todas las personas que conozco.	X		X		X	
Ítem 18: Pienso bien de todas las personas.	X		X		X	
Ítem 27: Nada me molesta.	X		X		X	
Ítem 33: Debo decir siempre la verdad.	X		X		X	
Ítem 42: Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	X		X		X	
Ítem 52: No tengo días malos.	X		X		X	

Ítem 28: Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	X		X		X	
Ítem 31: Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	X		X			
Ítem 43: Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento.	X		X		X	
Ítem 53: Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.		Y	X		Y	
DIMENSIÓN 2	SI	No	SI	No	SI	No
INTERPERSONAL						
Ítem 2: Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	X		X		X	
Ítem 5: Me importa lo que les sucede a las personas.	Y		X		X	
Ítem 10: Sé cómo se sienten las personas.	X		X		X	
Ítem 14: Soy capaz de respetar a los demás.	X		X		X	
Ítem 20: Tener amigos es importante.	X		X		X	
Ítem 24: Intento no herir los sentimientos de las personas.	X		X		X	
Ítem 36: Me agrada hacer cosas para los demás.	X		X		X	
Ítem 41: Hago amigos fácilmente.	X		X		X	
Ítem 45: Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	X		X		X	
Ítem 51: Me agradan mis amigos.	X		X		X	
Ítem 55: Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	X		X		X	
Ítem 59: Sé cuándo la gente está molesta aun cuando dicen nada.	X		X		X	
DIMENSIÓN 4:	SI	No	SI	No	SI	No
MANEJO DE ESTRÉS						
Ítem 3: Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	X		X		X	
Ítem 6: Me es difícil controlar mi cólera.	X		X		X	
Ítem 11: Sé cómo mantenerme tranquilo (a).	X		X		X	
Ítem 15: Me molesto demasiado de cualquier cosa.	X		X		X	
Ítem 21: Peleo con la gente.	X		X		X	

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** [] **Aplicable después de corregir** []
No aplicable []

Apellidos y nombres del juez validador:

Marta Humberto Valdez Mozo

Pertinencia (1): El ítem corresponde al concepto teórico formulado.

Relevancia (2): El ítem es apropiado para representar la dimensión del constructo.

Claridad (3): Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo.

Nota: Suficiencia, se dice suficiencia cuando los ítems planteados son suficientes para medir la dimensión.

Marta Humberto Valdez Mozo
PSICÓLOGO
NEUROPSICÓLOGO CLÍNICO
PSICOTERAPEUTA COGNITIVO CONDUCTUAL
C.P.L.P. 25289

Firma y Sello del Experto

Anexo 8: Validación de Programa por Juicio de Expertos

VALIDACIÓN DE PROGRAMA

1. DATOS GENERALES

1.1. NOMBRE DEL PROGRAMA

"RESPIRA Y CONECTA"

1.2. NOMBRE DE LA INVESTIGACION

PROGRAMA DE MINDFULNESS E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN
ESTUDIANTES DE SECUNDARIA DE LA I.E. JEC JERÓNIMO
ZAVALA, COMBAPATA-CUSCO 2024

1.3. INVESTIGADORA

Bach. Lizbeth Milagros Montalvo Tintaya

2. DATOS DEL EXPERTO:

2.1. NOMBRES Y APELLIDOS: *Martin Humberto Valdez Mayo*
2.2. ESPECIALIDAD: *Neuropsicólogo Clínico y Psiquiatra TTC 3^{er} TRIM*
2.3. CARGO E INSTITUCION DONDE LABORA: *Universidad Continental*
2.4. LUGAR Y FECHA: *Cusco, 26 de abril del 2024*

3. CUADRO DE DIMENSIONES Y CRITERIOS DE EVALUACION

DIMENSIONES Y CRITERIOS DE EVALUACION		
DIMENSION	CRITERIO	DESCRIPCION
ENDOGENA	Contextualizado	Adecuado a las características y necesidades del contexto ecológico para el que ha sido diseñado.
	Consistente	Potente como programa en sí, con la suficiente calidad técnica y los elementos que deben configurar un programa.
	Congruente	Basado en un modelo teórico de contrastada validez, además de coherente a nivel psicopedagógico y en su desarrollo.
ENDOGENA-EXOGENA	Flexible	Adaptable, dinámico, elástico, que puede adecuarse a situaciones diversas.
	Conveniente	Útil para dar respuesta a las necesidades detectadas, eficaz en el logro de los objetivos.
EXOGENA	Factible	Aceptable desde el punto de vista de la institución responsable y ejecutable si existe la disponibilidad de espacios, recursos materiales y humanos.
	Generalizable	Aplicable a situaciones diversas dentro del mismo contexto y en otros contextos de características similares.
INTEGRAL	Evaluable	Permite realizar juicios de valor y toma de decisiones sobre el programa y todos los aspectos relacionados a su aplicación, resultados y la propia evaluación.

6. El programa se ha diseñado siguiendo un modelo teórico que lo sustente.					X
7. La justificación del programa pone de manifiesto el carácter técnico del mismo.					X
8. Los objetivos se han especificado en el programa.					X
9. Los objetivos están relacionados con las necesidades detectadas en el contexto.					X
10. Los objetivos, tanto generales como específicos, están recogidos en el programa.					X
11. El programa presenta la secuencia de contenidos y actividades.					X
12. El programa recoge la metodología general y específica del programa.					X
13. Los recursos materiales y humanos necesarios para la implementación del programa han sido previstos.					X
14. Se ha realizado una planificación temporal del programa y de cada bloque de contenidos o unidades didácticas.					X
15. Los destinatarios del programa han sido descritos.				X	
16. Se han contemplado las características que debe cumplir el responsable o responsables de la implementación del programa.					X
17. El programa tiene prevista su evaluación, integrando todos los aspectos evaluables.				X	

DIMENSION: ENDOGENA		FICHA DE EVALUACION 3				
CRITERIO 3: CONGRUENTE						
Basado en un modelo teórico de contrastada validez, además de coherente a nivel psicopedagógico y en su desarrollo.						
INDICADORES DE EVALUACION	1	2	3	4	5	

CUADRO DE PREGUNTAS PARA LA EVALUACION

1= NUNCA
2= A VECES
3= A MENUDO
4= FRECUENTEMENTE
5= SIEMPRE

DIMENSION: ENDOGENA		FICHA DE EVALUACION 1				
CRITERIO 1: CONTEXTUALIZADO						
Adecuado a las características y necesidades del contexto ecológico para el que ha sido diseñado.						
INDICADORES DE EVALUACION	1	2	3	4	5	
1. El programa parte de un análisis de necesidades						X
2. Las necesidades han sido priorizadas atendiendo a las demandas de los destinatarios.						X
3. El programa surge para cubrir una serie de carencias en la institución.				X		
4. Las carencias han sido denunciadas por los destinatarios.				X		
5. El contexto de aplicación se ha tenido en cuenta para el diseño del programa de intervención.						X

DIMENSION: ENDOGENA		FICHA DE EVALUACION 2				
CRITERIO 2: CONSISTENTE						
<i>Potente como programa en sí, con la suficiente calidad técnica y los elementos que deben configurar un programa.</i>						
INDICADORES DE EVALUACION	1	2	3	4	5	

18. El modelo teórico que sustenta el programa de intervención es adecuado.						X
19. Las necesidades que dan lugar al diseño del programa son significativas.						X
20. El programa es un documento escrito con una elevada calidad técnica.				X		
21. El programa ha sido redactado atendiendo a los criterios de claridad expositiva, corrección ortográfica, organización interna, vocabulario accesible, presentación vistosa, etc.				X		
22. Los objetivos del programa, tanto generales como específicos, aparecen diferenciados en conceptuales, procedimentales y actitudinales, y aparecen formulados correctamente.						X
23. Los objetivos del programa se plantean de un modo secuencial, cubriendo las necesidades reales del contexto.						X
24. Los contenidos están relacionados con los objetivos planteados en el programa.						X
25. Existe una organización lógica en la secuenciación de los contenidos y actividades.						X
26. Se ha contemplado en el programa y se prevé indicar a los destinatarios que los beneficios del programa se obtendrán a corto, medio y largo plazo.				X		
27. La metodología propuesta en el programa, es adecuada para cubrir objetivos, contenidos y para los destinatarios.						X
28. Los recursos materiales y humanos, necesarios para la implementación del programa, con las suficientes garantías de éxito, son razonables.						X
29. El tiempo necesario para la correcta aplicación del programa es						

suficiente y no supone una utopía. adecuado.					X
30. El programa, en su diseño, tiene en cuenta las características de los destinatarios como grupos homogéneos y, eventualmente, heterogéneos.					X
31. El responsable del programa posee la adecuada formación, conocimientos y capacidades para implementar y evaluar el programa de un modo adecuado.				X	
32. El programa es evaluado antes, durante y después de la implementación con la intención de incrementar su calidad.				X	
33. Los procedimientos de evaluación son congruentes con los objetivos, contenidos y metodología del programa.					X

DIMENSION: ENDOGENA-EXÓGENA		FICHA DE EVALUACION 4				
CRITERIO 4: FLEXIBLE						
<i>Adaptable, dinámico, elástico, que puede adecuarse a situaciones diversas.</i>						
INDICADORES DE EVALUACION	1	2	3	4	5	
34. La consecución de un objetivo puede facilitar la consecución de los siguientes, pero sin condicionarla						X
35. Cada bloque de contenidos o unidades didácticas, tiene entidad propia y puede ser abordado sin tener vinculación con el resto de bloques.				X		
36. Pueden eliminarse bloques de contenido o partes de un bloque, sin anular el programa en su totalidad.				X		
37. El programa es funcional y adaptable, a la hora de facilitar la						X

45. La metodología empleada en el desarrollo de los contenidos del programa, puede fomentar la participación de los destinatarios en la construcción de sus propios aprendizajes.						X
46. El programa es adecuado y válido para los destinatarios del programa.						X
47. El programa es útil para los destinatarios y para el contexto ecológico del que éstos forman parte.						X

DIMENSION: EXOGENA		FICHA DE EVALUACION 6				
CRITERIO 6: FACTIBLE						
Aceptable desde el punto de vista de la institución responsable y ejecutable si existe la disponibilidad de espacios, recursos materiales y humanos.						
INDICADORES DE EVALUACION	1	2	3	4	5	
48. El programa tiene relación con el plan de acción de la Institución en la que se desarrollará dicho programa.				X		
49. La institución acepta el programa como instrumento para mejorar la calidad de educación						X
50. En la institución existe un servicio o centro que se encarga de las tareas administrativas, de dar a conocer el programa y de contactar con los posibles destinatarios del mismo						X
51. En la institución existe una o más personas que puedan ser responsables del programa; y en caso de no existir, la institución está dispuesta a localizarlos en otros contextos.						X
52. La institución financia la ejecución del programa.				X		

selección de los contenidos, en relación a las necesidades de los destinatarios.						
38. La metodología empleada, permite integrar contenidos de distintos bloques, intercalando aspectos.						X
39. El programa permite adaptar el tiempo destinado a cada bloque, en función de las necesidades específicas de un grupo de destinatarios.						X
40. El programa presenta un carácter dinámico, dando al responsable del mismo, la posibilidad de adecuar la implementación del programa a las diversas situaciones que pudieran presentarse.						X

DIMENSION: ENDOGENA-EXOGENA		FICHA DE EVALUACION 5				
CRITERIO 5: CONVENIENTE						
Útil para dar respuesta a las necesidades detectadas, eficaz en el logro de los objetivos.						
INDICADORES DE EVALUACION	1	2	3	4	5	
41. La correcta implementación del programa puede dar respuesta a las necesidades detectadas en el contexto de referencia..						X
42. El programa, teniendo en cuenta la situación de partida, puede ser eficaz en la consecución de los objetivos de mejora.						X
43. La consecución de objetivos parciales, por parte de los destinatarios, podría incrementar su motivación e interés en la consecución del resto de objetivos						X
44. Los contenidos del programa cubren exhaustivamente las necesidades de los destinatarios.				X		

53. La institución facilita un espacio adecuado para llevar a cabo la implementación del programa.						X
54. La institución subvenciona las necesidades materiales que puedan surgir durante la implementación del programa.				X		
55. La institución facilita al ponente del programa las fechas para la aplicación del mismo, con la finalidad de no interferir en otras actividades.						X

DIMENSION: EXOGENA		FICHA DE EVALUACION 7				
CRITERIO 7: GENERALIZABLE						
Aplicable a situaciones diversas dentro del mismo contexto y en otros contextos de características similares.						
INDICADORES DE EVALUACION	1	2	3	4	5	
56. El programa puede cubrir las necesidades de distintos grupos, independientemente de que sean homogéneos o heterogéneos, dentro de un contexto ecológico.						X
57. Si los destinatarios tienen características similares, y forman un grupo, el programa puede adaptarse y aplicarse específicamente a dicho grupo.						X
58. Dependiendo de las características de los destinatarios y del momento de aplicación, el programa tendrá carácter preventivo, de desarrollo o terapéutico.				X		
59. El programa puede implementarse en otros contextos con características y necesidades análogas, obteniendo resultados similares.						X

DIMENSION: INTEGRAL		FICHA DE EVALUACION 8				
CRITERIO 8: EVALUABLE						
Permite realizar juicios de valor y toma de decisiones sobre el propio programa y, todos los aspectos relacionados a su aplicación, resultados, y la propia evaluación						
INDICADORES DE EVALUACION	1	2	3	4	5	
60. Los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales, tanto generales como específicos, pueden ser evaluados.				X		
61. El resto de elementos formales del programa (contenidos, metodología, recursos, temporalización, destinatarios y responsables), pueden ser evaluados.				X		
62. Los instrumentos de recogida de información, de evaluación del programa (antes, durante y al concluir la aplicación), son válidos y fiables					X	
63. Los instrumentos de evaluación permiten una adecuada toma de decisiones, sobre el programa en todo momento					X	
64. En el programa se contempla la persona o personas encargadas de llevar a cabo la evaluación del mismo, así como la toma de decisiones.					X	
65. La persona responsable del programa, la institución y los destinatarios del programa, participan en la evaluación del mismo.				X		
66. Los costes de la evaluación (materiales y humanos) y la disponibilidad de tiempos para la misma, están previstos en el programa.					X	
67. El proceso de evaluación culmina con una evaluación de la evaluación (metaevaluación).				X		

68. El diseño de evaluación del programa posee una adecuada calidad técnica.				X	
69. El diseño de evaluación es útil, para llevar a cabo la evaluación del programa en todos sus aspectos evaluables.				X	
70. El diseño de evaluación del programa es honesto, es decir, se tienen en cuenta los aspectos éticos de la evaluación.					X
71. El diseño de evaluación es viable, es decir, que resulta factible el llevarlo a cabo.					X

4. Luego de ser revisado el instrumento de validación de programa

Opinión de aplicabilidad: ☒ Aplicable☐ Aplicable después de corregir☐ No aplicable


Martin Humberto Valdez Mozo
PSICOLOGO
NEUROPSICOLOGO CLINICO
PSICOTERAPISTA COGNITIVO CONDUCTUAL
C.P.S.P. 25289

Firma y Sello del Experto

DNI: 46623452

CUADRO DE PREGUNTAS PARA LA EVALUACION

1= NUNCA
2= A VECES
3= A MENUDO
4= FRECUENTEMENTE
5= SIEMPRE

DIMENSION: ENDOGENA		FICHA DE EVALUACION I				
CRITERIO I: CONTEXTUALIZADO						
<i>Adecuado a las característica y necesidades del contexto ecologico para el que ha sido diseñado</i>						
INDICADORES DE EVALUACION	1	2	3	4	5	
1 El programa parte de un analisis de necesidades						X
2 Las necesidades han sido priorizadas atendiendo a las demandas de los destinatarios						X
3 El programa surge para cubrir una serie de carencias en la institución.						X
4 Las carencias han sido denunciadas por los destinatarios						X
5 El contexto de aplicación se ha tenido en cuenta para el diseño del programa de intervención						X

6 El programa se ha diseñado siguiendo un modelo teórico que lo sustente				X	
7 La justificación del programa pone de manifiesto el carácter técnico del mismo					X
8 Los objetivos se han especificado en el programa					X
9 Los objetivos están relacionados con las necesidades detectadas en el contexto					X
10 Los objetivos, tanto generales como específicos, están recogidos en el programa.				X	
11 El programa presenta la secuencia de contenidos y actividades					X
12 El programa recoge la metodología general y específica del programa.					X
13 Los recursos materiales y humanos necesarios para la implementación del programa han sido previstos.					X
14 Se ha realizado una planificación temporal del programa y de cada bloque de contenidos o unidades didácticas.					X
15 Los destinatarios del programa han sido descritos.					X
16 Se han contemplado las características que debe cumplir el responsable o responsables de la implementación del programa					X
17 El programa tiene prevista su evaluación, integrando todos los aspectos evaluables.					X

DIMENSION: ENDOGENA		FICHA DE EVALUACION 2				
CRITERIO 2: CONSISTENTE						
<i>Potente como programa en sí, con la suficiente calidad técnica y los elementos que deben configurar un programa</i>						
INDICADORES DE EVALUACION	1	2	3	4	5	

DIMENSION: ENDOGENA		FICHA DE EVALUACION 3				
CRITERIO 3: CONGRUENTE						
<i>Basado en un modelo teórico de contrastada validez, además de coherente a nivel psicopedagógico y en su desarrollo.</i>						
INDICADORES DE EVALUACION	1	2	3	4	5	

suficiente y no supone una utopía adecuado					
30 El programa, en su diseño, tiene en cuenta las características de los destinatarios como grupos homogéneos y, eventualmente, heterogéneos					X
31 El responsable del programa posee la adecuada formación, conocimientos y capacidades para implementar y evaluar el programa de un modo adecuado					X
32 El programa es evaluado antes, durante y después de la implementación con la intención de incrementar su calidad					X
33 Los procedimientos de evaluación son congruentes con los objetivos, contenidos y metodología del programa					X

DIMENSION: ENDOGENA- EXOGENA		FICHA DE EVALUACION 4				
CRITERIO 4: FLEXIBLE						
<i>Adaptable, dinámico, elástico, que puede adecuarse a situaciones diversas.</i>						
INDICADORES DE EVALUACION	1	2	3	4	5	
34. La consecución de un objetivo puede facilitar la consecución de los siguientes, pero sin condicionarla						X
35. Cada bloque de contenidos o unidades didácticas, tiene entidad propia y puede ser abordado sin tener vinculación con el resto de bloques.				X		
36. Pueden eliminarse bloques de contenido o partes de un bloque, sin anular el programa en su totalidad.				X		
37. El programa es funcional y adaptable, a la hora de facilitar la				X		

selección de los contenidos, en relación a las necesidades de los destinatarios.					
38. La metodología empleada, permite integrar contenidos de distintos bloques, intercalando aspectos.					X
39. El programa permite adaptar el tiempo destinado a cada bloque, en función de las necesidades específicas de un grupo de destinatarios.				X	
40. El programa presenta un carácter dinámico, dando al responsable del mismo, la posibilidad de adecuar la implementación del programa a las diversas situaciones que pudieran presentarse					X

DIMENSION: ENDOGENA- EXOGENA		FICHA DE EVALUACION 5				
CRITERIO 5: CONVENIENTE						
Útil para dar respuesta a las necesidades detectadas, eficaz en el logro de los objetivos.						
INDICADORES DE EVALUACION	1	2	3	4	5	
41. La correcta implementación del programa puede dar respuesta a las necesidades detectadas en el contexto de referencia.						X
42. El programa, teniendo en cuenta la situación de partida, puede ser eficaz en la consecución de los objetivos de mejora.						X
43. La consecución de objetivos parciales, por parte de los destinatarios, podría incrementar su motivación e interés en la consecución del resto de objetivos						X
44. Los contenidos del programa cubren exhaustivamente las necesidades de los destinatarios.						X

18 El modelo teórico que sustenta el programa de intervención es adecuado.						X
19 Las necesidades que dan lugar al diseño del programa son significativas.						X
20 El programa es un documento escrito con una elevada calidad técnica.						X
21 El programa ha sido redactado atendiendo a los criterios de claridad expositiva, corrección ortográfica, organización interna, vocabulario accesible, presentación vistosa, etc.						X
22 Los objetivos del programa, tanto generales como específicos, aparecen diferenciados en conceptuales, procedimentales y actitudinales, y aparecen formulados correctamente.						X
23 Los objetivos del programa se plantean de un modo secuencial, cubriendo las necesidades reales del contexto.						X
24 Los contenidos están relacionados con los objetivos planteados en el programa.						X
25 Existe una organización lógica en la secuenciación de los contenidos y actividades.						X
26 Se ha contemplado en el programa y se prevé indicar a los destinatarios que los beneficios del programa se obtendrán a corto, medio y largo plazo.						X
27 La metodología propuesta en el programa, es adecuada para cubrir objetivos, contenidos y para los destinatarios.						X
28 Los recursos materiales y humanos, necesarios para la implementación del programa, con las suficientes garantías de éxito, son razonables						X
29 El tiempo necesario para la correcta aplicación del programa es						X

45. La metodología empleada en el desarrollo de los contenidos del programa, puede fomentar la participación de los destinatarios en la construcción de sus propios aprendizajes.						X
46. El programa es adecuado y válido para los destinatarios del programa.						X
47. El programa es útil para los destinatarios y para el contexto ecológico del que éstos forman parte.						X

DIMENSION: EXOGENA		FICHA DE EVALUACION 6				
CRITERIO 6: FACTIBLE						
<i>Aceptable desde el punto de vista de la institución responsable y ejecutable si existe la disponibilidad de espacios, recursos materiales y humanos</i>						
INDICADORES DE EVALUACION	1	2	3	4	5	
48. El programa tiene relación con el plan de acción de la Institución en la que se desarrollará dicho programa.				X		
49. La institución acepta el programa como instrumento para mejorar la calidad de educación						X
50. En la institución existe un servicio o centro que se encarga de las tareas administrativas, de dar a conocer el programa y de contactar con los posibles destinatarios del mismo						X
51. En la institución existe una o más personas que puedan ser responsables del programa; y en caso de no existir, la institución está dispuesta a localizarlos en otros contextos.						X
52. La institución financia la ejecución del programa.				X		

53. La institución facilita un espacio adecuado para llevar a cabo la implementación del programa.					X
54. La institución subvenciona las necesidades materiales que puedan surgir durante la implementación del programa.				X	
55. La institución facilita al ponente del programa las fechas para la aplicación del mismo, con la finalidad de no interferir en otras actividades.					X

DIMENSION: EXOGENA		FICHA DE EVALUACION 7				
CRITERIO 7: GENERALIZABLE						
<i>Aplicable a situaciones diversas dentro del mismo contexto y en otros contextos de características similares.</i>						
INDICADORES DE EVALUACION	1	2	3	4	5	
56. El programa puede cubrir las necesidades de distintos grupos, independientemente de que sean homogéneos o heterogéneos, dentro de un contexto ecológico.						X
57. Si los destinatarios tienen características similares, y forman un grupo, el programa puede adaptarse y aplicarse específicamente a dicho grupo.						X
58. Dependiendo de las características de los destinatarios y del momento de aplicación, el programa tendrá carácter preventivo, de desarrollo o terapéutico.						X
59. El programa puede implementarse en otros contextos con características y necesidades análogas, obteniendo resultados similares.						X

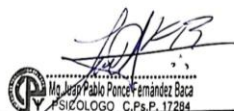
60. El programa es honesto, es decir, se tienen en cuenta los aspectos éticos de la evaluación.					X
71. El diseño de evaluación es viable, es decir, que resulta factible el llevarlo a cabo.					X

4. Luego de ser revisado el instrumento de validación de programa

Opinión de aplicabilidad: Aplicable X

Aplicable después de corregir []

No aplicable []


 M. Jairo Pablo Ponce Fernández Baca
 PSICOLOGO C.P.S.P. 17284

Firma y Sello del Experto

DNI: 43572809

DIMENSION: INTEGRAL		FICHA DE EVALUACION 8				
CRITERIO 8: EVALUABLE						
<i>Permite realizar juicios de valor y toma de decisiones sobre el propio programa y, todos los aspectos relacionados a su aplicación, resultados, y la propia evaluación</i>						
INDICADORES DE EVALUACION	1	2	3	4	5	
60. Los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales, tanto generales como específicos, pueden ser evaluados.						✓
61. El resto de elementos formales del programa (contenidos, metodología, recursos, temporalización, destinatarios y responsables), pueden ser evaluados.						✗
62. Los instrumentos de recogida de información, de evaluación del programa (antes, durante y al concluir la aplicación), son válidos y fiables						✗
63. Los instrumentos de evaluación permiten una adecuada toma de decisiones, sobre el programa en todo momento						✓
64. En el programa se contempla la persona o personas encargadas de llevar a cabo la evaluación del mismo, así como la toma de decisiones.						✓
65. La persona responsable del programa, la institución y los destinatarios del programa, participan en la evaluación del mismo.						✓
66. Los costes de la evaluación (materiales y humanos) y la disponibilidad de tiempos para la misma, están previstos en el programa.						✓

CUADRO DE PREGUNTAS PARA LA EVALUACION

1= NUNCA
 2= A VECES
 3= A MENUDO
 4= FRECUENTEMENTE
 5= SIEMPRE

DIMENSION ENDOGENA		FICHA DE EVALUACION I				
CRITERIO I: CONTEXTUALIZADO						
<i>Adecuado a las caracteristicas y necesidades del contexto ecologico para el que ha sido diseñado.</i>						
INDICADORES DE EVALUACION	1	2	3	4	5	
1 El programa parte de un analisis de necesidades					X	
2 Las necesidades han sido priorizadas atendiendo a las demandas de los destinatarios					X	
3 El programa surge para cubrir una serie de carencias en la institucion				X		
4 Las carencias han sido denunciadas por los destinatarios				X		
5 El contexto de aplicacion se ha tenido en cuenta para el diseno del programa de intervencion					X	

DIMENSION: ENDOGENA		FICHA DE EVALUACION 2				
CRITERIO 2: CONSISTENTE						
<i>Potente como programa en si, con la suficiente calidad técnica y los elementos que deben configurar un programa</i>						
INDICADORES DE EVALUACION	1	2	3	4	5	

6	El programa se ha diseñado siguiendo un modelo teórico que lo sustente					X
7	La justificación del programa pone de manifiesto el carácter técnico del mismo					X
8	Los objetivos se han especificado en el programa					X
9	Los objetivos están relacionados con las necesidades detectadas en el contexto					X
10	Los objetivos, tanto generales como específicos, están recogidos en el programa					X
11	El programa presenta la secuencia de contenidos y actividades					X
12	El programa recoge la metodología general y específica del programa					X
13	Los recursos materiales y humanos necesarios para la implementación del programa han sido previstos					X
14	Se ha realizado una planificación temporal del programa y de cada bloque de contenidos o unidades didácticas					X
15	Los destinatarios del programa han sido descritos				X	
16	Se han contemplado las características que debe cumplir el responsable o responsables de la implementación del programa				X	
17	El programa tiene prevista su evaluación, integrando todos los aspectos evaluables					X

DIMENSION: ENDOGENA		FICHA DE EVALUACION 3				
CRITERIO 3: CONGRUENTE						
<i>Basado en un modelo teórico de contrastada validez; además de coherente a nivel psicopedagógico y en su desarrollo</i>						
INDICADORES DE EVALUACION	1	2	3	4	5	

suficiente y no supone una utopía adecuado						
30 El programa, en su diseño, tiene en cuenta las características de los destinatarios como grupos homogéneos y, eventualmente, heterogéneos						X
31 El responsable del programa posee la adecuada formación, conocimientos y capacidades para implementar y evaluar el programa de un modo adecuado				X		
32 El programa es evaluado antes, durante y después de la implementación con la intención de incrementar su calidad				X		
33 Los procedimientos de evaluación son congruentes con los objetivos, contenidos y metodología del programa						X

DIMENSION: ENDOGENA- EXOGENA		FICHA DE EVALUACION 4				
CRITERIO 4: FLEXIBLE						
<i>Adaptable, dinamico, elastico, que puede adecuarse a situaciones diversas</i>						
INDICADORES DE EVALUACION	1	2	3	4	5	
34 La consecucion de un objetivo puede facilitar la consecucion de los siguientes, pero sin condicionarla				X		
35 Cada bloque de contenidos o unidades didacticas, tiene entidad propia y puede ser abordado sin tener vinculacion con el resto de bloques.				X		
36 Pueden eliminarse bloques de contenido o partes de un bloque, sin anular el programa en su totalidad					X	
37 El programa es funcional y adaptable, a la hora de facilitar la						

18	El modelo teórico que sustenta el programa de intervención es adecuado					X
19	Las necesidades que dan lugar al diseño del programa son significativas					X
20	El programa es un documento escrito con una elevada calidad técnica			X		
21	El programa ha sido redactado atendiendo a los criterios de claridad expositiva, corrección ortográfica, organización interna, vocabulario accesible, presentación vistosa, etc.			X		
22	Los objetivos del programa, tanto generales como específicos, aparecen diferenciados en conceptuales, procedimentales y actitudinales, y aparecen formulados correctamente					X
23	Los objetivos del programa se plantean de un modo secuencial, cubriendo las necesidades reales del contexto			X		
24	Los contenidos están relacionados con los objetivos planteados en el programa					X
25	Existe una organización lógica en la secuenciación de los contenidos y actividades					X
26	Se ha contemplado en el programa y se prevé indicar a los destinatarios que los beneficios del programa se obtendrán a corto, medio y largo plazo			X		
27	La metodología propuesta en el programa, es adecuada para cubrir objetivos, contenidos y para los destinatarios					X
28	Los recursos materiales y humanos, necesarios para la implementación del programa, con las suficientes garantías de éxito, son razonables					X
29	El tiempo necesario para la correcta aplicación del programa es					X

selección de los contenidos, en relación a las necesidades de los destinatarios						X
38 La metodología empleada, permite integrar contenidos de distintos bloques, intercalando aspectos				X		
39 El programa permite adaptar el tiempo destinado a cada bloque, en función de las necesidades específicas de un grupo de destinatarios				X		
40 El programa presenta un carácter dinámico, dando al responsable del mismo, la posibilidad de adecuar la implementación del programa a las diversas situaciones que pudieran presentarse						X

DIMENSION: ENDOGENA- EXOGENA		FICHA DE EVALUACION 5				
CRITERIO 5: CONVENIENTE						
<i>Útil para dar respuesta a las necesidades detectadas, eficaz en el logro de los objetivos.</i>						
INDICADORES DE EVALUACION	1	2	3	4	5	
41. La correcta implementación del programa puede dar respuesta a las necesidades detectadas en el contexto de referencia.						X
42. El programa, teniendo en cuenta la situación de partida, puede ser eficaz en la consecución de los objetivos de mejora.						X
43. La consecución de objetivos parciales, por parte de los destinatarios, podría incrementar su motivación e interés en la consecución del resto de objetivos						X
44. Los contenidos del programa cubren exhaustivamente las necesidades de los destinatarios				X		

53. La institución facilita un espacio adecuado para llevar a cabo la implementación del programa.					✓
54. La institución subvenciona las necesidades materiales que puedan surgir durante la implementación del programa.				✓	
55. La institución facilita al ponente del programa las fechas para la aplicación del mismo, con la finalidad de no interferir en otras actividades.					✓

DIMENSION: EXOGENA		FICHA DE EVALUACION 7				
CRITERIO 7: GENERALIZABLE						
Aplicable a situaciones diversas dentro del mismo contexto y en otros contextos de características similares						
INDICADORES DE EVALUACION	1	2	3	4	5	
56. El programa puede cubrir las necesidades de distintos grupos, independientemente de que sean homogéneos o heterogéneos, dentro de un contexto ecológico.				X		
57. Si los destinatarios tienen características similares, y forman un grupo, el programa puede adaptarse y aplicarse específicamente a dicho grupo.					X	
58. Dependiendo de las características de los destinatarios y del momento de aplicación, el programa tendrá carácter preventivo, de desarrollo o terapéutico.				X		
59. El programa puede implementarse en otros contextos con características y necesidades análogas, obteniendo resultados similares.				X		

DIMENSION: INTEGRAL		FICHA DE EVALUACION 8				
CRITERIO 8: EVALUABLE						
Permite realizar juicios de valor y toma de decisiones sobre el propio programa y, todos los aspectos relacionados a su aplicación, resultados, y la propia evaluación						
INDICADORES DE EVALUACION	1	2	3	4	5	
60. Los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales, tanto generales como específicos, pueden ser evaluados.				✓		
61. El resto de elementos formales del programa (contenidos, metodología, recursos, temporalización, destinatarios y responsables), pueden ser evaluados.				✓		
62. Los instrumentos de recogida de información, de evaluación del programa (antes, durante y al concluir la aplicación), son válidos y fiables					✓	
63. Los instrumentos de evaluación permiten una adecuada toma de decisiones, sobre el programa en todo momento				✓		
64. En el programa se contempla la persona o personas encargadas de llevar a cabo la evaluación del mismo, así como la toma de decisiones.					✓	
65. La persona responsable del programa, la institución y los destinatarios del programa, participan en la evaluación del mismo.					✓	
66. Los costes de la evaluación (materiales y humanos) y la disponibilidad de tiempos para la misma, están previstos en el programa.					✓	
67. El proceso de evaluación culmina con una evaluación de la evaluación (metaevaluación).					✓	

45. La metodología empleada en el desarrollo de los contenidos del programa, puede fomentar la participación de los destinatarios en la construcción de sus propios aprendizajes.					✓
46. El programa es adecuado y válido para los destinatarios del programa.					✓
47. El programa es útil para los destinatarios y para el contexto ecológico del que éstos forman parte.					✓

DIMENSION: EXOGENA		FICHA DE EVALUACION 6				
CRITERIO 6: FACTIBLE						
Aceptable desde el punto de vista de la institución responsable y ejecutable si existe la disponibilidad de espacios, recursos materiales y humanos.						
INDICADORES DE EVALUACION	1	2	3	4	5	
48. El programa tiene relación con el plan de acción de la Institución en la que se desarrollará dicho programa.				✓		
49. La institución acepta el programa como instrumento para mejorar la calidad de educación					✓	
50. En la institución existe un servicio o centro que se encarga de las tareas administrativas, de dar a conocer el programa y de contactar con los posibles destinatarios del mismo					✓	
51. En la institución existe una o más personas que puedan ser responsables del programa; y en caso de no existir, la institución está dispuesta a localizarlos en otros contextos.					✓	
52. La institución financia la ejecución del programa.				✓		

70. El diseño de evaluación del programa es honesto, es decir, se tienen en cuenta los aspectos éticos de la evaluación.					✓
71. El diseño de evaluación es viable, es decir, que resulta factible el llevarlo a cabo.					✓

4. Luego de ser revisado el instrumento de validación de programa

Opinión de aplicabilidad: Aplicable ☒
 Aplicable después de corregir ☐
 No aplicable ☐

Firma y Sello del Experto

DNI:

DR. ROBERTO REINE RAMIREZ-BENGOA (PhD)
 PSICOLOGO PSICOTERAPEUTA, MAG. MAGNATERAPISTA
 ESPECIALISTA EN PSICOLOGIA CLINICA Y DE SALUD (BENGOA)
 MASTER - DOCTOR - POST DOCTORADO EVALU.

CUADRO DE PREGUNTAS PARA LA EVALUACION

1= NUNCA
2= A VECES
3= A MENUDO
4= FRECUENTEMENTE
5= SIEMPRE

DIMENSION: ENDOGENA		FICHA DE EVALUACION I				
CRITERIO I: CONTEXTUALIZADO						
<i>Adecuado a las características y necesidades del contexto ecológico para el que ha sido diseñado</i>						
INDICADORES DE EVALUACION		1	2	3	4	5
1	El programa parte de un análisis de necesidades				✗	
2	Las necesidades han sido priorizadas atendiendo a las demandas de los destinatarios					✗
3	El programa surge para cubrir una serie de carencias en la institución					✗
4	Las carencias han sido denunciadas por los destinatarios				✗	
5	El contexto de aplicación se ha tenido en cuenta para el diseño del programa de intervención				✗	

DIMENSION: ENDOGENA		FICHA DE EVALUACION 2				
CRITERIO 2: CONSISTENTE						
<i>Potente como programa en si, con la suficiente calidad técnica y los elementos que deben configurar un programa.</i>						
INDICADORES DE EVALUACION	1	2	3	4	5	

18 El modelo teórico que sustenta el programa de intervención es adecuado					×
19 Las necesidades que dan lugar al diseño del programa son significativas					×
20 El programa es un documento escrito con una elevada calidad técnica					×
21 El programa ha sido redactado atendiendo a los criterios de claridad expositiva, corrección ortográfica, organización interna, vocabulario accesible, presentación vistosa, etc.					×
22 Los objetivos del programa, tanto generales como específicos, aparecen diferenciados en conceptuales, procedimentales y actitudinales, y aparecen formulados correctamente					×
23 Los objetivos del programa se plantean de un modo secuencial, cubriendo las necesidades reales del contexto				×	
24 Los contenidos están relacionados con los objetivos planteados en el programa					×
25 Existe una organización lógica en la secuenciación de los contenidos y actividades					×
26 Se ha contemplado en el programa y se prevé indicar a los destinatarios que los beneficios del programa se obtendrán a corto, medio y largo plazo				×	
27 La metodología propuesta en el programa, es adecuada para cubrir objetivos, contenidos y para los destinatarios				×	
28 Los recursos materiales y humanos, necesarios para la implementación del programa, con las suficientes garantías de éxito, son razonables					×
29 El tiempo necesario para la correcta aplicación del programa es					

6 El programa se ha diseñado siguiendo un modelo teórico que lo sustente				×	
7 La justificación del programa pone de manifiesto el carácter técnico del mismo				×	
8 Los objetivos se han especificado en el programa					×
9 Los objetivos están relacionados con las necesidades detectadas en el contexto				×	
10 Los objetivos, tanto generales como específicos, están recogidos en el programa					×
11 El programa presenta la secuencia de contenidos y actividades				×	
12 El programa recoge la metodología general y específica del programa				×	
13 Los recursos materiales y humanos necesarios para la implementación del programa han sido previstos					×
14 Se ha realizado una planificación temporal del programa y de cada bloque de contenidos o unidades didácticas				×	
15 Los destinatarios del programa han sido descritos				×	
16 Se han contemplado las características que debe cumplir el responsable o responsables de la implementación del programa				×	
17 El programa tiene prevista su evaluación, integrando todos los aspectos evaluables					×

DIMENSION: ENDOGENA		FICHA DE EVALUACION 3				
CRITERIO 3: CONGRUENTE						
<i>Basado en un modelo teórico de contrastada validez, además de coherente a nivel psicopedagógico y en su desarrollo</i>						
INDICADORES DE EVALUACION		1	2	3	4	5

suficiente y no supone una utopía adecuado					×
30 El programa, en su diseño, tiene en cuenta las características de los destinatarios como grupos homogéneos y, eventualmente, heterogéneos				×	
31 El responsable del programa posee la adecuada formación, conocimientos y capacidades para implementar y evaluar el programa de un modo adecuado				×	
32 El programa es evaluado antes, durante y después de la implementación con la intención de incrementar su calidad				×	
33 Los procedimientos de evaluación son congruentes con los objetivos, contenidos y metodología del programa				×	

DIMENSION: ENDOGENA- EXOGENA		FICHA DE EVALUACION 4				
CRITERIO 4: FLEXIBLE						
<i>Adaptable, dinámico, elástico, que puede adecuarse a situaciones diversas</i>						
INDICADORES DE EVALUACION	1	2	3	4	5	
34. La consecución de un objetivo puede facilitar la consecución de los siguientes, pero sin condicionarla						×
35. Cada bloque de contenidos o unidades didácticas, tiene entidad propia y puede ser abordado sin tener vinculación con el resto de bloques						×
36. Pueden eliminarse bloques de contenido o partes de un bloque, sin anular el programa en su totalidad					×	
37. El programa es funcional y adaptable, a la hora de facilitar la					×	

selección de los contenidos, en relación a las necesidades de los destinatarios.					
38. La metodología empleada, permite integrar contenidos de distintos bloques, intercalando aspectos.				×	
39. El programa permite adaptar el tiempo destinado a cada bloque, en función de las necesidades específicas de un grupo de destinatarios.				×	
40. El programa presenta un carácter dinámico, dando al responsable del mismo, la posibilidad de adecuar la implementación del programa a las diversas situaciones que pudieran presentarse				×	

DIMENSION: ENDOGENA-EXÓGENA	FICHA DE EVALUACION 5				
CRITERIO 5: CONVENIENTE					
Útil para dar respuesta a las necesidades detectadas, eficaz en el logro de los objetivos.					
INDICADORES DE EVALUACION	1	2	3	4	5
41. La correcta implementación del programa puede dar respuesta a las necesidades detectadas en el contexto de referencia..					×
42. El programa, teniendo en cuenta la situación de partida, puede ser eficaz en la consecución de los objetivos de mejora.					×
43. La consecución de objetivos parciales, por parte de los destinatarios, podría incrementar su motivación e interés en la consecución del resto de objetivos					×
44. Los contenidos del programa cubren exhaustivamente las necesidades de los destinatarios.					×

DIMENSION: INTEGRAL					
CRITERIO 8: EVALUABLE	FICHA DE EVALUACION 8				
Permite realizar juicios de valor y toma de decisiones sobre el propio programa y, todos los aspectos relacionados a su aplicación, resultados, y la propia evaluación					
INDICADORES DE EVALUACION	1	2	3	4	5
60. Los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales, tanto generales como específicos, pueden ser evaluados.					×
61. El resto de elementos formales del programa (contenidos, metodología, recursos, temporalización, destinatarios y responsables), pueden ser evaluados.					×
62. Los instrumentos de recogida de información, de evaluación del programa (antes, durante y al concluir la aplicación), son válidos y fiables				×	
63. Los instrumentos de evaluación permiten una adecuada toma de decisiones, sobre el programa en todo momento				×	
64. En el programa se contempla la persona o personas encargadas de llevar a cabo la evaluación del mismo, así como la toma de decisiones.					×
65. La persona responsable del programa, la institución y los destinatarios del programa, participan en la evaluación del mismo.				×	
66. Los costes de la evaluación (materiales y humanos) y la disponibilidad de tiempos para la misma, están previstos en el programa.				×	
67. El proceso de evaluación culmina con una evaluación de la evaluación (metaevaluación).				×	

45. La metodología empleada en el desarrollo de los contenidos del programa, puede fomentar la participación de los destinatarios en la construcción de sus propios aprendizajes.				×	
46. El programa es adecuado y válido para los destinatarios del programa					×
47. El programa es útil para los destinatarios y para el contexto ecológico del que éstos forman parte.					×

DIMENSION- EXÓGENA	FICHA DE EVALUACION 6				
CRITERIO 6: FACTIBLE					
Aceptable desde el punto de vista de la institución responsable y ejecutable si existe la disponibilidad de espacios, recursos materiales y humanos					
INDICADORES DE EVALUACION	1	2	3	4	5
48. El programa tiene relación con el plan de acción de la Institución en la que se desarrollará dicho programa					✕
49. La institución acepta el programa como instrumento para mejorar la calidad de educación					✕
50. En la institución existe un servicio o centro que se encarga de las tareas administrativas, de dar a conocer el programa y de contactar con los posibles destinatarios del mismo					✕
51. En la institución existe una o más personas que puedan ser responsables del programa; y en caso de no existir, la institución está dispuesta a localizarlos en otros contextos.					✕
52. La institución financia la ejecución del programa.					✕

programa es honesto, es decir, se tienen en cuenta los aspectos éticos de la evaluación.				×	
71. El diseño de evaluación es viable, es decir, que resulta factible el llevarlo a cabo.				×	

4. Luego de ser revisado el instrumento de validación de programa

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable** ☒

Aplicable después de corregir ☐

No aplicable ☐


Mgt. Jacqueline Infantes Paullo
C.Ps.P. 18033

Firma y Sello del Experto

DNI: 45159909

CUADRO DE PREGUNTAS PARA LA EVALUACION

1= NUNCA
2= A VECES
3= A MENUDO
4= FRECUENTEMENTE
5= SIEMPRE

DIMENSION: ENDOGENA		FICHA DE EVALUACION 1				
CRITERIO 1: CONTEXTUALIZADO						
<i>Adecuado a las característica y necesidades del contexto ecológico para el que ha sido diseñado.</i>						
INDICADORES DE EVALUACION	1	2	3	4	5	
1. El programa parte de un análisis de necesidades					X	
2. Las necesidades han sido priorizadas atendiendo a las demandas de los destinatarios.					X	
3. El programa surge para cubrir una serie de carencias en la institución.				X		
4. Las carencias han sido denunciadas por los destinatarios.					X	
5. El contexto de aplicación se ha tenido en cuenta para el diseño del programa de intervención.					X	

DIMENSION: ENDOGENA		FICHA DE EVALUACION 2				
CRITERIO 2: CONSISTENTE						
<i>Potente como programa en sí, con la suficiente calidad técnica y los elementos que deben configurar un programa.</i>						
INDICADORES DE EVALUACION		1	2	3	4	5

18. El modelo teórico que sustenta el programa de intervención es adecuado.					X	
19. Las necesidades que dan lugar al diseño del programa son significativas.					X	
20. El programa es un documento escrito con una elevada calidad técnica.					X	
21. El programa ha sido redactado atendiendo a los criterios de claridad expositiva, corrección ortográfica, organización interna, vocabulario accesible, presentación vistosa, etc.					X	
22. Los objetivos del programa, tanto generales como específicos, aparecen diferenciados en conceptuales, procedimentales y actitudinales, y aparecen formulados correctamente.					X	
23. Los objetivos del programa se plantean de un modo secuencial, cubriendo las necesidades reales del contexto.					X	
24. Los contenidos están relacionados con los objetivos planteados en el programa.					X	
25. Existe una organización lógica en la secuenciación de los contenidos y actividades.				X		
26. Se ha contemplado en el programa y se prevé indicar a los destinatarios que los beneficios del programa se obtendrán a corto, medio y largo plazo.				X		
27. La metodología propuesta en el programa, es adecuada para cubrir objetivos, contenidos y para los destinatarios.					X	
28. Los recursos materiales y humanos, necesarios para la implementación del programa, con las suficientes garantías de éxito, son razonables					X	
29. El tiempo necesario para la correcta aplicación del programa es					X	

6. El programa se ha diseñado siguiendo un modelo teórico que lo sustente.					X	
7. La justificación del programa pone de manifiesto el carácter técnico del mismo					X	
8. Los objetivos se han especificado en el programa					X	
9. Los objetivos están relacionados con las necesidades detectadas en el contexto.					X	
10. Los objetivos, tanto generales como específicos, están recogidos en el programa.					X	
11. El programa presenta la secuencia de contenidos y actividades.					X	
12. El programa recoge la metodología general y específica del programa.				X		
13. Los recursos materiales y humanos necesarios para la implementación del programa han sido previstos.					X	
14. Se ha realizado una planificación temporal del programa y de cada bloque de contenidos o unidades didácticas.					X	
15. Los destinatarios del programa han sido descritos.					X	
16. Se han contemplado las características que debe cumplir el responsable o responsables de la implementación del programa					X	
17. El programa tiene prevista su evaluación, integrando todos los aspectos evaluables.				X		

DIMENSION: ENDOGENA		FICHA DE EVALUACION 3				
CRITERIO 3: CONGRUENTE						
<i>Basado en un modelo teórico de contrastada validez, además de coherente a nivel psicopedagógico y en su desarrollo.</i>						
INDICADORES DE EVALUACION		1	2	3	4	5

suficiente y no supone una utopía. adecuado.					X	
30. El programa, en su diseño, tiene en cuenta las características de los destinatarios como grupos homogéneos y, eventualmente, heterogéneos.					X	
31. El responsable del programa posee la adecuada formación, conocimientos y capacidades para implementar y evaluar el programa de un modo adecuado					X	
32. El programa es evaluado antes, durante y después de la implementación con la intención de incrementar su calidad.					X	
33. Los procedimientos de evaluación son congruentes con los objetivos, contenidos y metodología del programa.				X		

DIMENSION: ENDOGENA-EXOGENA		FICHA DE EVALUACION 4				
CRITERIO 4: FLEXIBLE						
<i>Adaptable, dinámico, elástico, que puede adecuarse a situaciones diversas.</i>						
INDICADORES DE EVALUACION	1	2	3	4	5	
34. La consecución de un objetivo puede facilitar la consecución de los siguientes, pero sin condicionarla				X		
35. Cada bloque de contenidos o unidades didácticas, tiene entidad propia y puede ser abordado sin tener vinculación con el resto de bloques.					X	
36. Pueden eliminarse bloques de contenido o partes de un bloque, sin anular el programa en su totalidad.					X	
37. El programa es funcional y adaptable, a la hora de facilitar la					X	

selección de los contenidos, en relación a las necesidades de los destinatarios.					X
38. La metodología empleada, permite integrar contenidos de distintos bloques, intercalando aspectos.				X	
39. El programa permite adaptar el tiempo destinado a cada bloque, en función de las necesidades específicas de un grupo de destinatarios.					X
40. El programa presenta un carácter dinámico, dando al responsable del mismo, la posibilidad de adecuar la implementación del programa a las diversas situaciones que pudieran presentarse					X

DIMENSION: ENDOGENA-EXOGENA		FICHA DE EVALUACION 5				
CRITERIO 5: CONVENIENTE						
Útil para dar respuesta a las necesidades detectadas, eficaz en el logro de los objetivos.						
INDICADORES DE EVALUACION	1	2	3	4	5	
41. La correcta implementación del programa puede dar respuesta a las necesidades detectadas en el contexto de <u>referencia</u> .					X	
42. El programa, teniendo en cuenta la situación de partida, puede ser eficaz en la consecución de los objetivos de mejora.					X	
43. La consecución de objetivos parciales, por parte de los destinatarios, podría incrementar su motivación e interés en la consecución del resto de objetivos					X	
44. Los contenidos del programa cubren exhaustivamente las necesidades de los destinatarios.				X		

DIMENSION: INTEGRAL		FICHA DE EVALUACION 8				
CRITERIO 8: EVALUABLE						
<i>Permite realizar juicios de valor y toma de decisiones sobre el propio programa y, todos los aspectos relacionados a su aplicación, resultados, y la propia evaluación</i>						
INDICADORES DE EVALUACION	1	2	3	4	5	
60. Los objetivos conceptuales, procedimentales y actitudinales, tanto generales como específicos, pueden ser evaluados.				X		
61. El resto de elementos formales del programa (contenidos, metodología, recursos, temporalización, destinatarios y responsables), pueden ser evaluados.				X		
62. Los instrumentos de recogida de información, de evaluación del programa (antes, durante y al concluir la aplicación), son válidos y fiables						X
63. Los instrumentos de evaluación permiten una adecuada toma de decisiones, sobre el programa en todo momento						X
64. En el programa se contempla la persona o personas encargadas de llevar a cabo la evaluación del mismo, así como la toma de decisiones.						X
65. La persona responsable del programa, la institución y los destinatarios del programa, participan en la evaluación del mismo.						X
66. Los costes de la evaluación (materiales y humanos) y la disponibilidad de tiempos para la misma, están previstos en el programa.						X
67. El proceso de evaluación culmina con una evaluación de la evaluación (metaevaluación).						X

45. La metodología empleada en el desarrollo de los contenidos del programa, puede fomentar la participación de los destinatarios en la construcción de sus propios aprendizajes.					X
46. El programa es adecuado y válido para los destinatarios del programa.					X
47. El programa es útil para los destinatarios y para el contexto ecológico del que éstos forman parte.					X

DIMENSION: EXOGENA		FICHA DE EVALUACION 6				
CRITERIO 6: FACTIBLE						
<i>Aceptable desde el punto de vista de la institución responsable y ejecutable si existe la disponibilidad de espacios, recursos materiales y humanos.</i>						
INDICADORES DE EVALUACION	1	2	3	4	5	
48. El programa tiene relación con el plan de acción de la Institución en la que se desarrollará dicho programa.				X		
49. La institución acepta el programa como instrumento para mejorar la calidad de educación					X	
50. En la institución existe un servicio o centro que se encarga de las tareas administrativas, de dar a conocer el programa y de contactar con los posibles destinatarios del mismo					X	
51. En la institución existe una o más personas que puedan ser responsables del programa; y en caso de no existir, la institución está dispuesta a localizarlos en otros contextos.					X	
52. La institución financia la ejecución del programa				X		

68. El diseño de evaluación del programa posee una adecuada calidad técnica.					X
69. El diseño de evaluación es útil, para llevar a cabo la evaluación del programa en todos sus aspectos evaluables.					X
70. El diseño de evaluación del programa es honesto, es decir, se tienen en cuenta los aspectos éticos de la evaluación.				X	
71. El diseño de evaluación es viable, es decir, que resulta factible el llevarlo a cabo.				X	

4. Luego de ser revisado el instrumento de validación de programa

Opinión de aplicabilidad: **Aplicable [X]**

Aplicable después de corregir []

No aplicable []


 Dña. Beritonga Luis Ciro
P.S. COLOGA
C.P.R. 1970

Firma y Sello del Experto

DNI: 46172175

Anexo 10. Evidencia fotográfica de la aplicación del programa



Anexo 12: Programa de Mindfulness

RESPIRA Y CONECTA

*Detente un poco y mira a tu al rededor. El presente es el
único regalo que tenemos*



Presentación

En la actualidad, como resultado de las exigencias de la sociedad, vivimos en un mundo donde todos andamos constantemente ocupados, distraídos y con un ritmo rápido que se nos olvida la noción del tiempo y de disfrutar del momento presente; el estrés, la ansiedad, las emociones experimentadas por la vida agitada que llevamos se hacen presentes haciendo que las situaciones o las decisiones que se tomen tengan un grado de dificultad aun mayor, mas aun cuando la persona experimenta los cambios constantes dentro de la adolescencia,

El mindfulness es una práctica antigua que permite estar conscientes y presentes en el momento presente, tiene un impacto profundo y significativo en nuestras vidas si la hacemos parte de ella; la práctica constante de esta herramienta puede actuar como un ancla que nos mantiene estables y equilibrados en una sociedad liquida con incertidumbres e inestabilidad, incluso cuando las situaciones se ponen difíciles. (Carrera, 2023)

Es por ello que se desarrolla el Programa de Mindfulness “Respira y conecta”, orientado a cultivar la practica del vivir el momento presente y ser una herramienta para el adolescente de 14 a 17 años que le permita afrontar situaciones nuevas que va experimentando. Las actividades propuestas están adaptadas bajo las actividades del programa “Aulas Felices” 2ª edición, creada por el equipo SATI en Zaragoza (España) , contando con dos ediciones: 1ª edición en Octubre del 2010 y la 2ª edición en Noviembre del 2012. Aulas felices es un programa que se fundamenta en dos tópicos importantes: el mindfulness y las fortalezas personales. Esta última edición cuenta con un total de 321 actividades dirigidos a estudiantes de nivel inicial, primaria y secundaria con carácter flexible, puesto que no establece un orden secuencial de la aplicación de sesiones con la

finalidad de que cada institución o profesional que desee utilizarlo pueda aplicar las sesiones perfilándolo de acuerdo a las necesidades particulares de sus estudiantes. (Rey, Valero, Paniello, & Monge, 2012)

El programa obedece a realizar acciones destinadas a la prevención primaria y secundaria, ya que, mediante el desarrollo de 9 sesiones basadas en mindfulness apoyada en el enfoque cognitivo conductual y la psicología positiva, se busca promover actividades orientadas a fortalecer la capacidad de concentración, toma de decisiones, manejo de emociones, relaciones sociales mas estables capacidad de resolución de problemas y viviendo de manera plena y consciente cada momento.

Contenido

Presentación.....	2
Datos informativos	5
1. Justificación.....	6
2. Marco conceptual	7
Definición del Mindfulness	7
Componentes del mindfulness.....	7
Técnicas que usa el mindfulness	8
4. Objetivos	10
Objetivo General	10
Objetivos específicos.....	10
5. Metodología	10
6. Perfil del facilitador.....	11
7. Recursos humanos y materiales	11
Recursos Humanos	11
Recursos Materiales.....	12
8. Estructura de cada sesión	12
9. Cronograma de actividades	13
10. Cuadro de actividade	13
11. Fichas de extensión (Anexos).....	37
Referencias Bibliográficas.....	47

Datos informativos

- **Autora**

Bach. En Psicología- Montalvo Tintaya, Lizbeth Milagros

- **Localización**

- Cusco

- **Unidad Beneficiaria**

Estudiantes de secundaria

- **Actores**

Adolescentes entre 13 a 17 años

- **Tiempo de administración**

- 35 minutos aproximadamente por cada sesión

- 315 minutos aproximadamente por el total de 9 sesiones

1. Justificación

El ritmo acelerado de la vida, las distracciones y el estrés se hacen presentes como consecuencia de las demandas académicas, familiares, laborales y sociales convirtiéndose hoy en día en una de las grandes preocupaciones en la sociedad, puesto que puede tener un impacto significativamente negativo en nuestra salud mental y emocional.

En la etapa de la adolescencia, los jóvenes enfrentan una serie de desafíos que los afectan en su bienestar general, factores como la presión académica, las relaciones interpersonales, los cambios hormonales y la incertidumbre sobre el futuro generan niveles importantes de estrés y ansiedad. En este sentido, es primordial brindar herramientas efectivas para ayudar a los adolescentes a manejar estas dificultades.

El programa de mindfulness “Respira y conecta” surge como respuesta a esta necesidad, proporcionando habilidades prácticas para cultivar la autoconciencia, manejo de las emociones y enfrentar los retos de la vida con mayor calma y claridad. Apoyado en prácticas simples de atención plena científicamente respaldadas, el mindfulness invita al adolescente a mejorar su bienestar emocional, promover una vida más equilibrada, relaciones interpersonales saludables y tener un crecimiento personal más satisfactorio que le permita crear confianza y resiliencia a la hora de enfrentar futuros retos, por ello, las herramientas que dotan este programa permiten que los beneficiarios puedan resolver situaciones difíciles en el transcurso de su vida de manera eficaz

2. Marco conceptual

Definición del Mindfulness

La palabra mindfulness es la traducción al idioma inglés de la palabra pali “*sati*” que implica la atención plena, la conciencia y el recuerdo; el pali pertenece a la lengua de la psicología budista y el mindfulness es la enseñanza práctica desde hace dos mil quinientos años atrás que incorporo la cultura oriental y en el budismo Zen como un tipo de meditación con el ideal de vivir el momento presente.

El mindfulness tiene distintas definiciones según la óptica que se le otorgue: como constructo, proceso psicológico y una práctica; el constructo, se relaciona con la metacognición, la conciencia reflexiva y la aceptación que permite vivir el momento presente sin juzgar; como proceso psicológico, el mindfulness conlleva la focalización de la atención en todo lo que se hace o se siente para ser conscientes de nuestras conductas y no caer en el llamado “piloto automático”; como práctica, admite el entrenamiento de las personas con el objetivo de que puedan identificar en cada momento sus sensaciones, emociones y pensamientos. (Dextre, 2016)

Componentes del mindfulness

Los aspectos que se describirán son interdependientes y provienen del zen. Son los siguientes: atención al momento presente, apertura a la experiencia, aceptación, dejar pasar e intención. (Botella, 2006)

1. Atención al momento presente: Se refiere el centrarse en el momento presente sin estar pendientes del futuro (las expectativas, el deseo, los miedos, el qué pasará) o del pasado (rumiaciones).

2. **Apertura a la experiencia:** Cualidad del Zen llamado también “Mente de principiante” es la capacidad de observar la experiencia sin un prejuicio o una creencia, es decir, observar la situación como si fuera la primera vez, tener la apertura a la experiencia tanto negativa como positiva y observar con curiosidad lo que ocurre.

3. **Aceptación:** Consiste en experimentar los eventos plenamente tal y como son, el dejar fluir de la vida sin poner resistencia o tener intentos de evitar experiencias no placenteras. Mientras mayor aceptación de que las experiencias desagradables son fortuitos reduce, la necesidad de recurrir a conductas desadaptativas reduce.

4. **Dejar pasar:** Reside en desprenderse, desapegarse de algo que nos aferramos, pues nada en el mundo material es eterna, todo persiste en un tiempo determinado para luego desaparece y el interés de aferrarse choca con la característica de la temporalidad de las cosas y esto ocasionar sensaciones desagradables

5. **Intención:** Es la finalidad que la persona determina al momento de practicar el mindfulness, un objetivo personal, centrándose en participar con conciencia plena de lo que está haciendo.

Técnicas que usa el mindfulness

De manera general se ha aplicado un tipo de entrenamiento que permite a las personas practicar en esas habilidades de mindfulness, estas técnicas son las siguientes: (Vallejo Pareja, 2006)

ξ La meditación: La forma más utilizada incluye elementos cognitivos como la meditación acompañada con determinados tipos de relajación o ejercicios centrados en las sensaciones corporales

- ξ Body Scan: El procedimiento denominado como body scan (Kabat-Zinn, 2002) consiste en una mera experimentación en las sensaciones corporales asociadas al repaso activo del cuerpo.
- ξ Respiración: Un procedimiento muy usado donde la persona se centra y experimenta de manera libre las sensaciones que suceden alrededor del propio ritmo respiratorio, teniendo en cuenta en todo momento en que no se pretende ni busca ejercer control alguno sobre la actividad corporal.

3. Descripción del programa

El programa “Respira y conecta” es una herramienta diseñada para la adquisición de habilidades de mindfulness que le permita al adolescente incorporarlo en su día a día y afrontar situaciones problemáticas de manera más consciente.

Dicho programa consta de 9 sesiones con una duración de 35 min aproximadamente, las actividades se realizarán una vez por semana en el área de tutoría.

Las actividades propuestas pueden ser adaptadas al medio donde será aplicado y direccionarlo a aprovechar un beneficio en específico de las tantas que puede brindar el mindfulness.

Las sesiones están elaboradas y guiadas bajo la propuesta de la meditación centrada en la respiración, el Body Scan, atención plena en actividades cotidianas y modelo ABC.

4. Objetivos

Objetivo General

Crear y validar un programa de Mindfulness “Respira y Conecta” para la práctica de vivir el momento y proveer de herramientas emocionales a adolescentes que les permitan enfrentar diversas situaciones de forma eficiente.

Objetivos específicos

- ξ Fomentar el desarrollo de habilidades de Autorregulación emocional en situaciones estresantes
- ξ Fomentar la autocompasión y la compasión hacia los demás para un mayor sentido de conexión y empatía.
- ξ Optimizar las habilidades comunicativas y relaciones interpersonales en el colegio y en la familia
- ξ Mejorar la atención y concentración en actividades académicas y extracurriculares
- ξ Dotar de estrategias para reducir los niveles de estrés, ansiedad y rumiación
- ξ Fomentar la práctica constante del mindfulness para hacerlo parte de su estilo de vida.

5. Metodología

El programa “Respira y Conecta” fue diseñado con la intención de cultivar la práctica del vivir el momento presente y ser una herramienta para el adolescente de 14 a 17 años que le permita afrontar situaciones nuevas que va experimentando. El programa tiene como sustento teórico el mindfulness apoyado del enfoque cognitivo conductual y la psicología positiva, con un alcance grupal, de carácter preventivo de nivel primario y secundario, puesto

que, como menciona la OMS (1998), las actividades están orientadas no solamente a prevenir la aparición de la problemática, sino también a detener su avance y atenuar sus consecuencias una vez establecida. (Julio et al., 2011).

Así mismo, la metodología de cada sesión es vivencial, puesto como lo define la Association of Experiential Education (1995) el estudiante podrá construir su conocimiento, adquirir habilidades y realzar sus valores por medio de la experiencia directa que tendrá en cada sesión bajo el formato de mindfulness. (Espinoza, 2018)

6. Perfil del facilitador

El presente programa puede ser desarrollado por psicólogos, docentes, tutores y personas capacitadas en el ámbito psicológico y/o educativo, y con conocimiento básico sobre mindfulness, añadiendo que el facilitador practique personalmente las técnicas antes de aplicarlas con los estudiantes y experimente en sí mismo los beneficios potenciales.

7. Recursos humanos y materiales

Dividiremos en dos recursos que nos permitirán el adecuado desarrollo de las sesiones

Recursos Humanos

- ξ Psicólogo (a)
- ξ Docentes
- ξ Coordinador de tutoría
- ξ Estudiantes

Recursos Materiales

- ξ Galletas dulces o saladas
- ξ Pasas
- ξ Piqueo
- ξ Masmelos
- ξ Manta
- ξ Buffer
- ξ Plumones
- ξ Lapicero
- ξ Hojas bond y de color
- ξ Tijera
- ξ Goma
- ξ Folder
- ξ Diplomas
- ξ Fichas de trabajo (Anexo)

8. Estructura de cada sesión

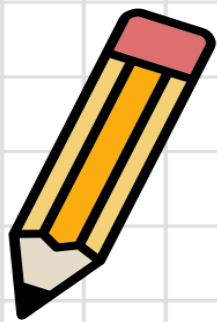
Cada sesión esta compuesta por la siguiente estructura:

- ξ Nombre de la sesión
- ξ Objetivo
- ξ Desarrollo
- ξ Duración
- ξ Recursos

9. Cronograma de actividades

SEMANA 1	SEMANA 2	SEMANA 3	SEMANA 4
Sesión 1 “Uva Pasa”	Sesión 2 “Observar sin juzgar”	Sesión 3 “Una piedra en el fondo del lago”	Sesión 4 “Body Scan”
SEMANA 5	SEMANA 6	SEMANA 7	SEMANA 8
Sesión 5 “Acurrucó mis emociones”	Sesión 6 “¿Qué ocurrirá?”	Sesión 7 “Escuchar plenamente”	Sesión 8 “Vivir despierto”
SEMANA 9		Sesión 9 “Reconocimiento”	

10. Cuadro de actividad



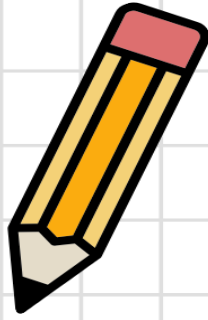
SESION Nº1 "UVA PASA"

Aprende a saborear cada
instante, reconociendo que el
momento presente es todo lo
que tienes

SESION 1 "UVA PASA"

OBJETIVO	Favorecer la conciencia sensorial y la concentración
RECURSOS	- Ψ Pasas - Ψ Galleta - Ψ Masmelos - Ψ Piqueos - Ψ Ficha de extensión
DESARROLLO	Invitamos a los estudiantes a participar de la actividad iniciando con una respiración Diafragmática siguiendo las siguientes indicaciones: 1. Busca una posición cómoda, puedes echarte boca arriba o sentarte en una silla 2. Coloca ambas manos sobre tu abdomen 3. Inhala lenta y profundamente por la nariz con un conteo de cinco en la cabeza, mientras respiras el abdomen se debe levantar y la parte superior del pecho debe permanecer inmóvil y relajado 4. Detienes el aire por unos tres segundos contando en tu cabeza 5. Exhala lentamente por la boca con los labios fruncidos (como cuando sopla velas). A medida que saque el aire, el abdomen debe desinflarse suave y lentamente como si empujaras el abdomen hacia la columna. 6. Repite la respiración 5 veces Una vez relajados y centrados, pasaremos a dar las galletas, pasas, Masmelos, Piqueos de manera indistinta. En un primer momento, los estudiantes lo comerán como una actividad típica de la vida cotidiana; una vez terminada se pasará al segundo momento y se les pedirá a los estudiantes que tomen la galleta, pasa, masmelo o piqueo (según a lo que le haya tocado) y que antes de comer

	esperen y hagan los siguientes pasos utilizando los cinco sentidos: • La vista: observamos su forma, tamaño, color, dibujos... • El tacto: rugosa, lisa, suave, áspera... • El olfato: qué nos evoca, qué nos sugiere... • El gusto: comemos poco a poco, saboreando lentamente cada bocado; percibimos si es dulce, salado, crujiente, blando... Una vez comida la galleta, la pasa, el masmelo o piqueo, solicitamos que expresen lo que han sentido y lo que han descubierto, con el mismo clima de reposo y respeto. Los estudiantes descubren las sensaciones que les produce el alimento y de las que hasta ahora no habían sido conscientes.
DURACION	35 min
ACTIVIDADES DE EXTENSION	Ψ Elegir una actividad de la vida cotidiana y seguir los pasos utilizados en clase usando los 5 sentidos previamente realizada la respiración (respiración de Jacobson). Dicha actividad será registrada en la ficha de extensión N°1. Ψ Tener un folder de su color favorito con el título "Respiro y Conecto" y colocar ahí la ficha.



SESIÓN

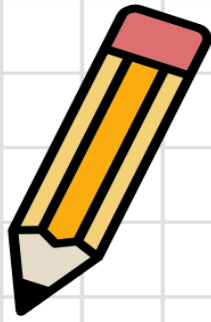
Nº2

“OBSERVANDO SIN JUZGAR”

Despoja tu mente de juicios:
retrata un objeto en su
esencia y hallarás calma en la
pureza de su ser.

SESION 2 "OBSERVANDO SIN JUZGAR"

OBJETIVO	Observar y describir un objeto sin juzgar
RECURSOS	- Ψ Objetos dentro de la clase - Ψ Una mantita
DESARROLLO	Antes de iniciar con la sesión, durante 5 min. Aprox. se pide de manera voluntaria la participación de los estudiantes para expresar la experiencia realizada que se dejo como tarea en la sesión 1º (Se revisa la ficha de extensión 1º) Seguidamente, pedimos a los estudiantes que se sienten en su mantita en forma de círculo, fomentamos un ambiente de calma realizando la respiración de Jacobson (anteriormente ya detallado) con una repetición de 3 veces. Una vez creada un clima de sosiego, pedimos a los estudiantes que en su mente elijan un objeto a su alrededor, que por unos minutos los observen detalladamente. Pasado el pequeño tiempo, elegimos al azar a un estudiante y le damos la consigna de que pueda describir el objeto observado, si el estudiante emite un juicio pedimos que se concentre una vez más y que pueda describir el objeto sin intervenir su prejuicio. Ahora pedimos que todos vean al centro y que describan al compañero que encontrará al medio, le pediremos que lo describan sin emitir juicio alguno sobre cómo es la persona. Una vez culminada la actividad, provocamos un diálogo donde expresarán la vida automática que se lleva sin observar los detalles de las cosas, sin darnos cuenta de lo que hay a nuestro alrededor y que si nos fijamos lo hacemos brindando comentarios de juzgamiento.
DURACION	35 min.
ACTIVIDADES DE EXTENSION	Elegir un objeto, persona o animal alrededor de su ambiente, observar y describir sin emitir algún juicio. Dicha actividad será registrada en la ficha de extensión N°2.



SESIÓN

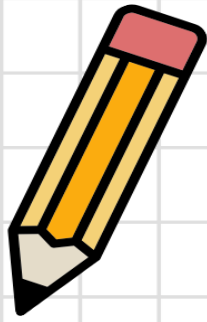
Nº3

**“UNA PIEDRA EN EL FONDO
DEL LAGO”**

En medio del caos, relájate y
respira profundamente; la
serenidad y la atención plena
transformarán tu perspectiva.

SESION 3 "UNA PIEDRA EN EL FONDO DEL LAGO"

OBJETIVO	Relajarse hasta encontrar la serenidad y la atención plena ante situaciones de estrés
RECURSOS	Ψ Sillas de clase Ψ Audio relajante (puede ser uno referido con el agua)
DESARROLLO	En solicitud de 3 voluntarios, describirán la experiencia con la tarea N° 2 encomendada, dicha actividad durará no más de 5 min. Luego, pedimos a los estudiantes adoptar una postura relajada, sentados en una silla o en el suelo, y guiamos la actividad verbalizando en voz alta la consigna: "Nos centramos en nuestra propia respiración, observando tranquilamente nuestro cuerpo mientras pensamos: "inspiro" y "espiro", al mismo tiempo que inhalamos y exhalamos. Continuamos este proceso durante un par de minutos. A continuación, imaginamos que estamos sentados sobre la hierba, a la orilla de un hermoso lago de aguas tranquilas. En nuestra mano tenemos una pequeña piedra, que vamos a lanzar suavemente sobre el lago. Visualizamos la piedra, su textura, su peso, cómo la arrojamos, e imaginamos cómo choca sobre la superficie del agua. La observamos hundiéndose lentamente, hasta que se queda inmóvil en el lecho del lago. Ahora vamos a identificarnos con esa piedrecita, como si nos hubiéramos convertido en ella. Somos esa piedrita que descansa apaciblemente en el fondo de un hermoso lago de aguas serenas. Sentimos una profunda paz y un gozo inmenso. Ningún pensamiento acerca del pasado o del futuro nos preocupa. Solo existe esa piedra que somos nosotros y el lago que nos envuelve. Vigilamos nuestra respiración, siendo conscientes de ella. Si algo nos distrae, volvemos a tomar conciencia de la respiración y seguimos visualizándonos como esa piedrecita en el fondo de un lago. Nos mantenemos en este estado durante un mínimo de cinco minutos."
DURACION	35 min
ACTIVIDADES DE EXTENSION	- En situaciones de tensión alta, puede realizar la actividad de la misma forma o seguir otras guías de mini meditación de la ficha de extensión N°3



SESION Nº4 "BODY SCAN"

Conéctate contigo mismo: cada
parte de ti tiene algo
importante que decir.

SESION 4 "Body Scan"

OBJETIVO	Ser consciente de su cuerpo y de si mismo
RECURSOS	- Ψ Una colchoneta - Ψ Manta - Ψ Ambiente tranquilo
DESARROLLO	La actividad da inicio pidiendo a los estudiantes echarse o sentarse encima de su mantita o colchoneta, la facilitadora guiara el ejercicio verbalizando en voz calmada y alta lo siguiente: "Encuentra una postura cómoda, en la que te sientas bien apoyado y relajado, pero despierto. Cuando estés listo, cierra los ojos Descansa por un momento y lleva tu atención al ritmo natural de tu respiración. Cuando sientas que tu cuerpo y mente están relajados, fíjate de todo tu cuerpo. Nota cómo descansa y se apoya sobre el colchón o el piso. Continúa con tu respiración habitual, simplemente, percibiendo el apoyo y el peso de tu cuerpo. Ahora, empieza a "escanear" tu cuerpo dándote cuenta de él. Comienza con los dedos del pie izquierdo y, luego, recorre las otras partes del pie: la planta, el talón, el empeine. Dirígete a la pierna izquierda y mantén la atención mientras recorres para notar las sensaciones. Continúa hasta la pelvis. Si surge algún pensamiento o juicio, intenta no concentrarte en él. Solo nota el pensamiento o el sentimiento. Luego, inhala y vuelve a centrarte en tu cuerpo. Ahora escanea la pierna derecha hacia arriba: recorre el tobillo, la pantorrilla, la rodilla y el muslo hasta llegar a la pelvis. Percibe algunas sensaciones mientras haces el



recorrido, puede que sean agradables, neutras o incómodas.

Ahora dirige tu atención a tu abdomen mientras inhalas y exhalas. Luego, recorre desde la parte baja de la espalda hasta la parte superior, continuando por el pecho y los hombros. Dirige tu atención en el brazo derecho, recorre hasta llegar a tus dedos, la palma, el dorso, la muñeca. Tal vez sientas un hormigueo, calidez u otras sensaciones.

Escanea gradualmente todo el reverso de la mano y recorra el brazo hasta llegar a los hombros. Realiza el mismo procedimiento en el brazo izquierdo.

Luego, lleva tu atención al cuello, mantenlo por un momento y percibe las sensaciones.

Llega hasta la cabeza, recorre la parte de arriba, atrás, los costados y alrededor de las orejas. Ahora pasa al rostro. Con plena atención, escanea lentamente cada área de tu rostro, la frente, el ceño. Relaja la frente y el ceño.

Ahora escanea las cavidades de los ojos, la nariz, las mejillas y la mandíbula. Relaja la mandíbula. Ahora recorre los labios, el interior de la boca, la lengua y los dientes.

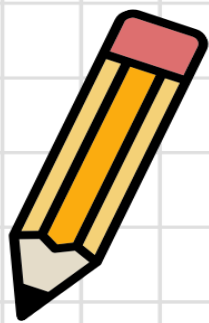
Detente en cada parte, explora y percibe

Finalmente, amplía tu atención a todo el cuerpo, nota las sensaciones de tu cuerpo en su totalidad mientras respiras.

Cuando te sientas listo, abre los ojos y tome conciencia de tu entorno."

DURACION

35 min



SESIÓN

Nº5

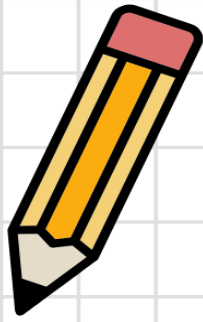
"ACURRUCO MIS EMOCIONES"

Cuando abrazas tus
emociones, encuentras la
fuerza para superar cualquier
desafío.

SESION 5 "Acurrucos mis emociones"

OBJETIVO	Identificar y nombrar las emociones tomando apropiación y responsabilidad de ellas
RECURSOS	- Ψ Pizarra - Ψ Plumones - Ψ Imagen de las emociones - Ψ Manta o colchoneta
DESARROLLO	Iniciamos la actividad pidiendo a los estudiantes que nombren las emociones que ellos conocen, toda participación será anotada en la pizarra sin invalidar ninguna respuesta. Luego, explicaremos cuáles son las emociones, las características y formas de gestionarlas. A continuación, realizaremos un ejercicio de contacto emocional, adoptamos la postura de meditación tradicional. Nos enfocamos en el aquí y ahora, del proceso de inhalación y exhalación dejando pasar nuestros pensamientos o cualquier tipo de preocupación. Pedimos al estudiante que recuerde e imagine un episodio específico que le sucedió, el ambiente, las emociones que le generó; luego el facilitador continúa con la guía: "Pongámonle un nombre a la emoción, exploremos que sensaciones corporales nos provoca esa emoción (nudo en la garganta, dolor en el estómago, dolor en el pecho, etc), nos podemos preguntar por qué surgió esa emoción, qué haría si me dejo llevar por esa emoción, que consecuencias ocurrirían y si esas consecuencias me beneficiarían o me perjudicarían." Brindamos unos minutos para ese proceso, si alguien desea llorar, sonreír, dejamos que fluya. Continuamos con la guía "Nos detenemos y respiramos profundamente al mismo tiempo que nos decimos -Al inspirar, soy consciente de que una emoción desagradable ha surgido en mí, me doy cuenta de que soy diferente de la emoción, me puedo distanciar de ella, soy el observador de la emoción y mi actitud hacia la emoción es de cariño y de respeto, como una madre que sostiene en sus brazos al niño que llora y le transmite sus cuidados, su

	cariño y le acurruca. La madre cuida al niño hasta que se le pasa el llanto. El niño es la emoción y yo soy la madre. Yo cuido a la emoción y lo hago con paciencia cariño y comprensión, al cuidar de la emoción cuido de mí mismo y muestro compasión hacia mí mismo. Acepto el sufrimiento que me produce, lo acepto como parte de la vida y que es temporal y por ello soy capaz de tratarme con compasión y cariño. Al apaciguar a ese niño que sufre estoy queriéndome y tranquilizándome a mí mismo. Para terminar, pedimos que se centren en la respiración y cuando la calma se haya instalado, finalizamos la actividad.
DURACION	35 min
ACTIVIDADES DE EXTENSION	Ψ Realizar la actividad eligiendo un episodio diferente (algo que ya vivió o vivirá) y realizar todos los pasos, puede realizarlo en el campo al aire libre o en su habitación. Esta actividad será apoyada en la ficha de extensión N°4 Ψ Pegar en un lugar visible de su habitación el afiche "Esta bien sentirme así" (ficha de extensión N° 5)



SESIÓN

Nº6

“¿QUÉ OCURRIRÁ?”

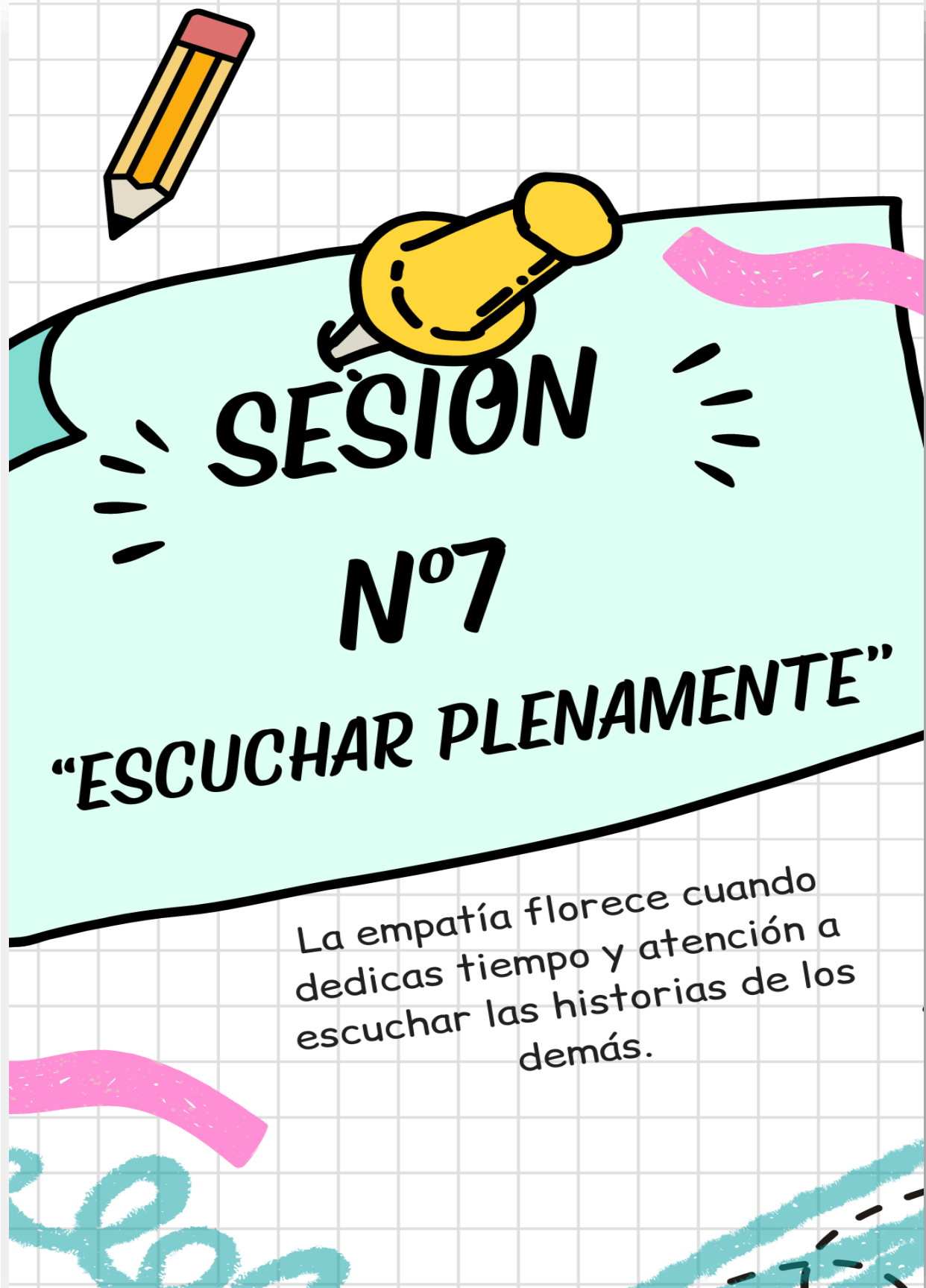
Tu mente es un jardín: cultiva
pensamientos que florecen en
alegría y gratitud.

SESION 6 "¿Qué ocurrirá? "

OBJETIVO	Observar e identificar pensamientos para transformar los negativos en positivo (reestructuración cognitiva)
RECURSOS	Ψ Ficha de extensión N°6 -Cuadro ABC
DESARROLLO	Iniciamos preguntando sobre la experiencia de realizar la tarea N°3, revisamos la ficha dentro del folder y recalcamos la importancia de expresar las emociones. Seguidamente, sentados en media luna, contamos la siguiente historia: "Una estudiante de 5to de secundaria postula al examen de primera opción a la carrera de Economía, al momento de revisar los resultados se encuentra que quedó en el 7mo puesto y para su carrera solo había 6 vacantes" A continuación, preguntamos a los estudiantes: ¿Qué creen que pensó el estudiante? Surgen respuestas diferentes, por ejemplo: Se puso triste, se puso a llorar, pensó que es un fracaso, ya no quiso intentarlo más, etc (No se censura ninguna opinión de los estudiantes). En la pizarra dibujamos un cuadro donde este la situación, pensamiento y sentimiento, y analizaremos si los pensamientos negativos pueden ser transformados en positivos para mejorar el estado emocional, así mismo, se hablará de la importancia de identificar pensamientos sin juzgarlas y por el contrario convertir a su favor. Antes de pasar a la siguiente actividad, realizamos un ejercicio de respiración, pedimos a los estudiantes que respiren tres veces, una vez centrados decimos "imagina que estas en una habitación donde hay dos puertas, por la puerta uno entra los pensamientos, por la puerta dos salen, observa atentamente como entran y como salen, sin juzgarlas y se consciente de ese pensamiento, de la emoción que te genera. " Una vez terminada el ejercicio, dividiremos en grupos de trabajo donde elegirán una situación que les preocupa de



	su futuro y aplicarán el cuadro ABC de la ficha de extensión N° 6. Al finalizar, cada grupo expondrá el cuadro.
DURACION	35 min.
ACTIVIDADES DE EXTENSION	Aplicar el cuadro ABC a dos situaciones personales, cuadro registrado en la ficha de extensión N°6



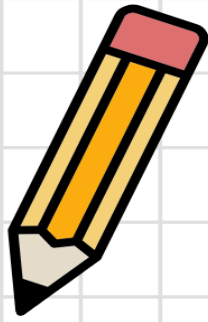
La empatía florece cuando
dedicas tiempo y atención a
escuchar las historias de los
demás.

SESION 7 "Escuchar Plenamente"

OBJETIVO	Desarrollar la escucha activa para empatizar con los demás
RECURSOS	Ψ Hoja bond Ψ Lapiceros Ψ Ficha de extensión N°7
DESARROLLO	En principio, preguntaremos cómo les fue en el desarrollo del cuadro ABC y si hubo dificultades, se refuerza en caso se necesite. Dividiremos en dos grupos de varones y de mujeres, cada grupo elegirá un representante y pasará al centro. Se realiza la dinámica de cinco minutos hablo y cinco minutos te escucho sin interrupción, la persona quién inicie será la persona que gane la cara o sello de la moneda. Antes de comenzar, pedimos que puedan reunirse durante 3 minutos con su grupo y elegir una problemática que se da por ser varones o mujeres, después se hará un ejercicio de respiración para propiciar un ambiente de calma y entrenar la atención. Luego se pide al estudiante que pueda hablar durante 5 minutos, el que actúe de oyente debe limitarse a solo escuchar sin juzgar y evitar dar comentarios, respuestas o cualquier intervención en la conversación, se puede establecer contacto visual o hacer signos verbales afirmando que se esta escuchando plenamente, tendrá que percibir sus sensaciones corporales, pensamientos y emociones, el impulso de querer intervenir o el divagar de la mente. Una vez que culmine los 5 minutos de hablar, el oyente debe exponer todo lo que ha escuchado y comprendido durante la escucha con conciencia plena, la información debe estar relacionado a lo que haya oído y visto. Se intercambia los roles (hablante y oyente) tras unos minutos de respiración. El resto de participantes también tendrá la labor de escuchar atentamente para proponer alternativas de solución al grupo contrario. Harán uso de la ficha de extensión N° 7



DURACION	35 min.
ACTIVIDADES DE EXTENSION	- En situaciones de conflicto con algún familiar o amigos, puede emplear la actividad para luego establecer acuerdos mutuos de resolución del problema. Apoyarse en la ficha de extensión N° 7



SESION

Nº8

“VIVIR DESPIERTO”

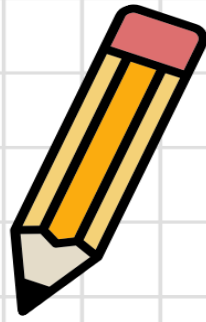
Enfocándote en el ahora,
descubre la magia de la vida
que se despliega ante tí

SESION 8 "VIVIR DESPIERTO"

OBJETIVO	Centrarse en el momento presente, apreciarlo y disfrutarlo.
RECURSOS	- Ψ Hojas bond - Ψ Hojas de color - Ψ Plumones - Ψ Lapicero - Ψ Tijera - Ψ Goma - Ψ Cinta
DESARROLLO	Se pegará stikers en la frente de cada estudiante para que puedan conformar su grupo ayudándose los unos a otros hasta hallar el mismo stiker. Se pedirá a cada grupo que cree una frase decorado y adornado con su creatividad, esto les servirá como un ancla para recordarles que deben vivir el aquí y ahora, luego cada grupo buscara un lugar estratégico dentro del aula para ser pegado y explicará por qué eligieron tal frase. Finalmente, formaremos un círculo y tomados de la mano realizaremos una respiración con versos, el facilitador puede verbalizar en voz alta el siguiente ejercicio: Al inspirar, estoy tranquilo. Al espirar, sonrío. Al inspirar, vivo en el presente. Al espirar, siento que es un momento maravilloso Al inspirar, me calmo. Al espirar, me libero de las tensiones. Al inspirar, me lleno de energía. Al espirar, me siento sano. Al inspirar, me doy el valor que tengo Al espirar, me doy cuenta que soy importante Al inspirar, me doy cuenta como entra el aire a nuestro cuerpo Al espirar, me doy cuenta como expulso el aire de mi cuerpo



	Cuando estemos listos, abrimos los ojos.
DURACION	35 min
ACTIVIDADES DE EXTENSION	- Se encomendará a los estudiantes que para la siguiente sesión elijan una frase, actividad u objeto como un ancla para volver a su presente. - Pegar en su espejo el afiche "YO" de la ficha de extensión N°8 y realizar la respiración acompañada con las frases contenidas. (Se recomienda realizar cada mañana al despertar para fortalecer la autoestima)



SESIÓN Nº9 “RECONOCIMIENTO”

Celebra tus victorias y aprende
de tus desafíos, sabiendo que
ambos son parte del proceso
de crecimiento

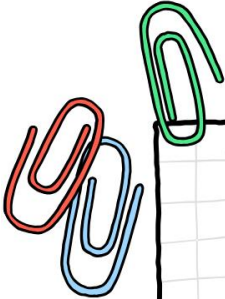
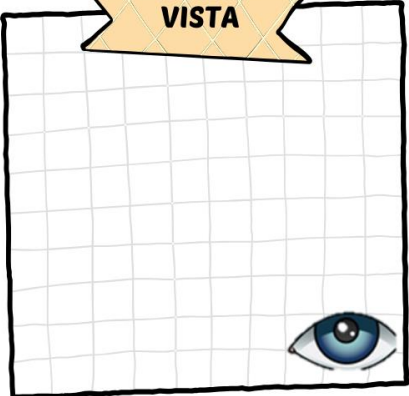
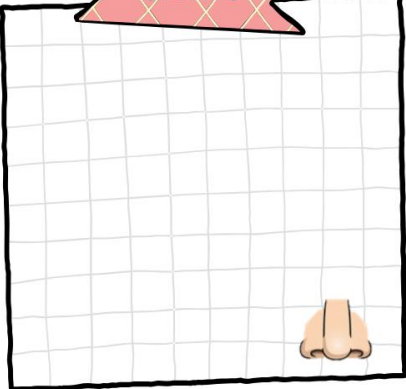
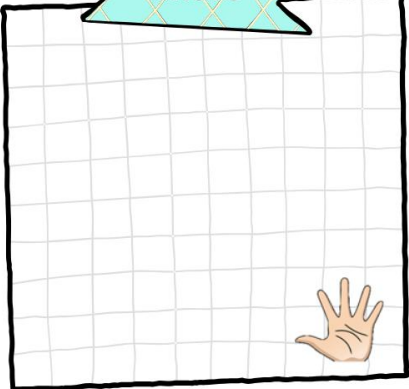
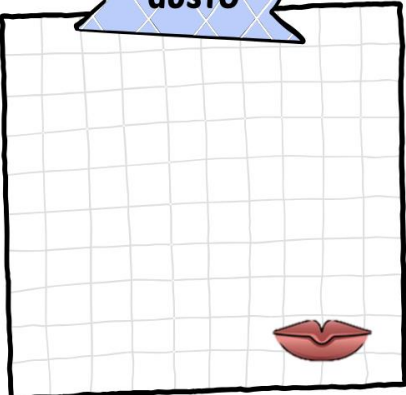
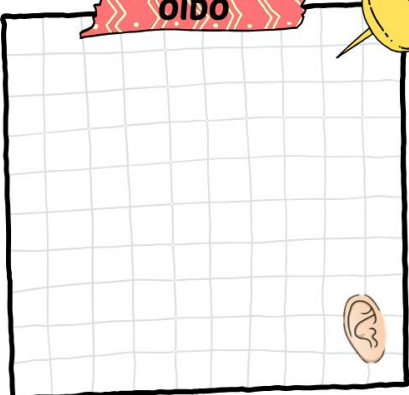
SESION 9 "RECONOCIMIENTO"

OBJETIVO	Reconocer el compromiso durante el desarrollo de las sesiones y las actividades de extensión de manera consciente
RECURSOS	Ψ Diplomas
DESARROLLO	Con un pequeño compartir, tomando en cuenta la atención plena al disfrutar cada alimento, pediremos a los estudiantes que puedan compartir su experiencia durante el programa y la sesión que más les gustó. Seguidamente, la facilitadora presentara la ficha de extensión N°10 "Retomando" como un ejercicio para volver al presente, luego cada estudiante pasara adelante y emitirá la frase, ejercicio u objeto que lo usará como un ancla para volver al presente, luego se le otorgará el diploma de reconocimiento. Todos escucharan con atención plena cada frase
DURACION	35 min
ACTIVIDADES DE EXTENSION	-Reconocer cada esfuerzo realizado en situaciones personales, familiares o académicas mediante una auto felicitación, salir a comer, pasear o compartir con personas cercanas la satisfacción de sus logros.

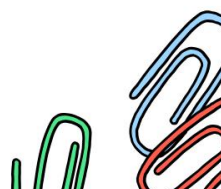
11. Fichas de extensión (Anexos)

1. Ficha de extensión N° 1

CON LOS SENTIDOS

 ACTIVIDAD 	VISTA  
OLFATO  	TACTO  
GUSTO  	OIDO   

¿DE QUE ME DOY CUENTA?



2. *Ficha de extensión N°2*



**DESCRIBO LO QUE
OBSERVO SIN JUZGAR**

3. *Ficha de extensión N° 3*

MINI MEDITACIONES



EN UNA POSICIÓN SENTADA, CON LA ESPALDA RECTA Y ERGUIDA REPIRA DURANTE 60 SEGUNDOS



ABRAZA A TU MASCOTA O CUALQUIER PELUCHE DE FELPA, ACARICIA AL MISMO TIEMPO QUE RESPIRAS DURANTE 60 SEGUNDOS



VE A CAMINAR POR LA NATURALEZA Y NOTA TODO, ¿QUE VEZ? ¿QUE ESCUCHAS? ¿QUE PUEDES OLER? ¿COMO SE SIENTEN TUS PIES? ¿COMO TE SIENTES?



PON TU CANCION FAVORITA, UNOS AUDIFONOS Y CIERRA TUS OJOS, A MEDIDA QUE VAS ESCUCHANDO VAS RESPIRANDO HASTA QUE CULMINE LA CANCION

4. Ficha de extensión N°4

¿CÓMO ME SIENTO?	
¿QUÉ SUCEDE?	¿QUÉ EMOCIONES SIENTO?
¿CÓMO LO SIENTO?	¿QUÉ HAGO?

5. Ficha de extensión N° 5





ABC DEL PENSAMIENTO



SITUACIÓN



PENSAMIENTOS



EMOCIÓN

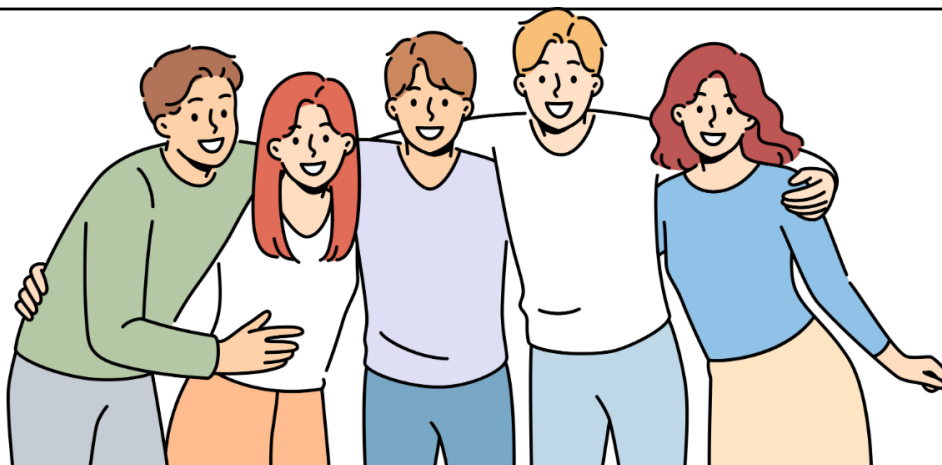


PENSAMIENTO
MODIFICADO

7. Ficha de extensión N° 7

TE ESCUCHO

PROBLEMA
POSIBLES SOLUCIONES



8. Ficha de extensión N° 8

“YO”

**YO SOY
IMPORTANTE**

**YO SON
VALIOSO(A)**

**YO SOY MI
PRIORIDAD**

**YO SOY
UNICO(A)**

**YO SOY
SUFICIENTE**

**YO SOY
AMADO(A)**

**YO SOY
FUERTE**

**YO SOY MI
LUGAR
SEGURO**

9. Diploma



Referencias Bibliográficas

- Botella, A. P. (2006). Conciencia Plena (Mindfulness) y Psicoterapia: Concepto, evaluación y aplicaciones clínicas. *Revista de Psicoterapia*, XVII (66/67).
doi:https://www.researchgate.net/publication/257921110_Conciencia_plena_Mindfulness_y_psicoterapia_Concepto_evaluacion_y_aplicaciones_clinicas
- Carrera, R. (24 de mayo de 2023). *Mindfulness: Un Ancla para una Sociedad Líquida*. Recuperado el 8 de Abril de 2024, de LinkedIn.
- Dextre, E. R. (2016). Mindfulness: Conceptos generales, psicoterapia. *Revista de Neuropsiquiatria*, 79(1). doi:http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S0034-85972016000100006&script=sci_arttext&tlng=pt
- Espinoza Colán, J. A. (2018). *Experiencias vivenciales como estrategia metodologica y su impacto en el desarrollo de capacidades en Biocomercio de estudiantes universitarios de negocios internacionales [Tesis de Maestria, Universidad de San Martin de Porres]*. Repositorio Academico. Obtenido de https://repositorio.usmp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12727/4397/espinoza_cja.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Julio, V., Vacarezza, M., Alvarez, C., & Sosa, A. (2011). Niveles de atención, de prevención y atención primaria de la salud. *Archivos de Medicina Interna*, 33(1), 7-11. doi:http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-423X2011000100003#6
- Lázaro, P. J. (2016). Taller - Mindfulness en niños y adolescentes. Obtenido de https://www.aepap.org/sites/default/files/115.215.mindfulness_en_ninos_y_adolescentes.pdf
- Rey, R. A., Valero, A. P., Paniello, S. H., & Monge, M. d. (2012). *Programa “AULAS FELICES”*. España. doi:<https://conrecursos.org/wp-content/uploads/2021/06/Libro-del-Programa-Aulas-Felices.-Psicologia-Positiva-aplicada-a-la-Educacion.pdf>
- Vallejo Pareja, M. Á. (2006). Mindfulness. *Papeles del Psicólogo*, 27(2), 92-99. doi:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77827204>