

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAD DEL
CUSCO**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS DE LA
COMUNICACIÓN**

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN



TESIS

**Inteligencia emocional y su influencia en el desarrollo moral de los
estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa
Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019.**

PRESENTADA POR:

Br. Yuber Alejandro Choquehuanca Roque.

Para optar al título profesional de Licenciado en Educación
Secundaria, Especialidad Ciencias Sociales.

ASESOR: Dr. Edward Jesús Aguirre Espinoza.

Tesis de Pre-Grado financiada por la Primera Convocatoria del Programa “Yachayninchis
Wiñarinanpaq” del Vicerrectorado de Investigación – UNSAAC.

CUSCO - PERÚ

2021

DEDICATORIA

Dedico este trabajo principalmente al Universo, por su infinita energía.

Con mucho aprecio a todos los que me apoyaron en esta labor de indagación.

Con profundo amor a mis padres Leandro y María, quienes me dieron el soporte necesario en todo momento de mi vida.

Con mucho cariño a mis hermanos y hermanas, quienes fueron mi fuente de inspiración para terminar este proyecto.

Con profundo amor para Amanda, por su perspicacia y acompañamiento durante este proceso de investigación y mi vida profesional, y para Radek Smitd que es y será el principio de mi inspiración en todo momento de mi vida.

Yuber Alejandro.

AGRADECIMIENTO

Agradezco a la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, a los docentes de la escuela profesional de educación por haber contribuido en mi formación profesional.

Agradezco al Doctor Edwards Jesús Aguirre Espinosa, docente de la Escuela profesional de educación y asesor de este trabajo de investigación por su apoyo académico incondicional.

Agradezco a los docentes de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en especial a la Dra. Nancy Sapana Valdivia, a la Lic. Jeanny Peña Cáceres y a los estudiantes de quinto grado, secciones A, B y C, Promoción 2019, por su colaboración durante la realización del presente estudio.

PRESENTACIÓN

Señor Decano de la Facultad de Educación y Ciencias de la Comunicación, de la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco.

Señores miembros del Jurado Calificador, en obediencia al reglamento de grados y títulos de la Facultad de Educación, presento a vuestra consideración y criterio profesional el presente trabajo de investigación titulada: *“Inteligencia emocional y su influencia en el desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019”*, con la intención de optar al título de Licenciado en Educación, en la Especialidad de Ciencias Sociales.

El presente trabajo de investigación fue desarrollado de acuerdo con el esquema del programa de educación y fue aprobado mediante la Resolución N° 105-2019-F-EDyCs.C-UNSAAC según establece las normas de investigación.

Existen pocos trabajos que han buscado encontrar la influencia de la inteligencia emocional en el desarrollo moral y que permita explicar decisivamente esta relación. Esta investigación es una contribución de nuevos conocimientos para los docentes de nuestra región y país para que puedan desarrollar la inteligencia emocional de los estudiantes y al mismo tiempo favorecer el desarrollo moral de los estudiantes conociendo la relación y la influencia que existe entre ambas variables tan importantes en la vida social de los estudiantes y la ciudadanía en general.

RESUMEN

En esta investigación se determinó la influencia de la inteligencia emocional en el desarrollo moral de los estudiantes de quinto grado de secundaria de la Educación Básica Regular. Para lo cual se empleó el MSCEIT™ Test de Inteligencia Emocional de Mayer-Salovey-Caruso versión adaptada al español por Natalio Extremera y Pablo Fernández-Berrocal durante los años 2001 a 2003 y publicado por TEA ediciones en el año 2009. También se utilizó el Test de Definición de Criterios, DIT, denominado como Test de Definición de Criterios o Cuestionario de Problemas Socio morales que fue diseñado por el Psicólogo Norteamericano James Rest con motivos de evaluar el desarrollo del razonamiento moral. Se utilizó, la versión larga del DIT que fue traducida y adaptado al español por Esteban Pérez Delgado (1996) y la adaptación a la realidad peruana hecha por Pablo Daniel Barreto Ruiz (2018). Se halló que la mayoría de los estudiantes tienen una inteligencia emocional en el nivel aspecto a desarrollar y un desarrollo moral en el estadio 4 del nivel convencional. Se encontró también que la inteligencia emocional influye en el desarrollo moral de los estudiantes; así mismo, se encontró que el área experiencial compuesta por las ramas percepción y facilitación emocional no tiene relación con el desarrollo moral, pero si existe una relación significativa con el área estratégica fundamentalmente con la rama comprensión emocional, mas no ocurre lo mismo con la rama manejo emocional.

Palabra clave: Inteligencia emocional y desarrollo moral.

INTRODUCCIÓN

El principal interés para realizar este trabajo de investigación surgió de la necesidad y la inquietud de conocer los niveles de inteligencia emocional y desarrollo moral de los estudiantes que están culminando sus estudios de Educación Básica Regular, determinar hasta qué punto la Educación Básica Regular ha contribuido en el progreso de inteligencia emocional y el desarrollo moral de los estudiantes y determinar la relación que existen entre las variables de indagación.

Etxebarria, Pascual & Conejero en las publicaciones hechas por Fundación Marcelino Botín (2011) consideran que la empatía es la raíz emocional de la conducta moral lo cual favorece las relaciones con los demás y consideran la inteligencia emocional como neutra desde un punto de vista ético. Sin embargo, para estos autores, la empatía, considerada como uno de los componentes de la inteligencia emocional, también constituye un componente fundamental de la moralidad. De allí se entiende que existe alguna relación e influencia de la inteligencia emocional en el desarrollo moral. Además, Zambrano (2016) en un estudio con 63 estudiantes de 8 a 12 años de edad, encontró la existencia de una interacción entre la dimensión interpersonal de la inteligencia emocional y el desarrollo moral; es decir, que a mayor desarrollo en las habilidades interpersonales, mayor es el desarrollo moral del individuo y que altos niveles en la dimensión intrapersonal pueden impedir tal proceso.

En tal sentido, esta investigación se realizó con la intención de determinar la influencia de la inteligencia emocional en el desarrollo moral, considerando que, aun no se han hecho suficientes investigaciones que determinen esta influencia de manera categórica.

Así mismo, se tiene en cuenta, que el desarrollo de inteligencia emocional como el desarrollo moral de los estudiantes de educación secundaria, constituyen aspectos fundamentales para que tengan mayores posibilidades de una vida saludable, éxitos en el desempeño académico y laboral, interrelación armoniosa con los demás, práctica de valores, respeto a la legalidad, convivencia democrática, etc., tal como han confirmado las innumerables investigaciones relacionados con nuestros variables de estudio. Esta afirmación está relacionada con la aspiración del Currículo Nacional de la Educación Básica y con los 6 objetivos del Proyecto Educativo Nacional el cual señala que la educación debe contribuir a la formación de ciudadanos conscientes de sus derechos y deberes, con una ética sólida, dispuestos a buscar su propio bienestar y el de los demás, y que ayuden a construir un país democrático.

Este trabajo de investigación está compuesto por cuatro capítulos:

Capítulo I: Contiene el planteamiento del problema, delimitación, descripción, variables, justificación pedagógica, científica y legal, así como los objetivos que se quieren lograr con el presente trabajo de investigación.

Capítulo II: Contiene los antecedentes de la presente investigación, de las bases teóricas científicas de la inteligencia emocional y desarrollo moral, para lo cual se consultó diversos textos bibliográficos.

Capítulo III: Contiene la metodología de investigación que comprende los siguientes aspectos: método, tipo y diseño de investigación, población, muestra, técnicas e instrumentos de recolección de información y procesamiento.

Capítulo IV: Contiene el análisis e interpretación de resultados, la prueba de hipótesis las mismas que se explican con tablas y gráficos, la discusión de resultados, las conclusiones y las sugerencias.

En esta capítulo también se adjunta las referencias bibliográficas y los anexos en el que se podrá visualizar con detalle los instrumentos utilizados, los documentos administrativos necesarios para la aplicación de los instrumentos y las evidencias fotográficas.

ÍNDICE

DEDICATORIA	ii
AGRADECIMIENTO.....	iii
PRESENTACIÓN.....	iv
RESUMEN.....	v
INTRODUCCIÓN	vi
ÍNDICE DE TABLAS	1
ÍNDICE DE ILUSTRACIONES.....	2
CAPÍTULO I.....	3
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
1.1. ÁREA DE INVESTIGACIÓN:	3
1.2. ÁREA GEOGRÁFICA DE INVESTIGACIÓN:.....	3
1.3. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA:	4
1.4. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:.....	5
1.4.1. PROBLEMA GENERAL:	5
1.4.2. PROBLEMAS ESPECÍFICOS:	5
1.5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	6
1.5.1. OBJETIVO GENERAL:	6
1.5.2. OBJETIVO ESPECÍFICOS:	6
1.6. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	7
1.6.1. JUSTIFICACIÓN PEDAGÓGICA:.....	7
1.6.3. JUSTIFICACIÓN LEGAL:	8
1.7. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN:.....	11
CAPÍTULO II	12
MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	12
2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	12
2.2. BASES TEÓRICAS CIENTÍFICAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	23
2.2.1. DEFINICIONES DE LA INTELIGENCIA.....	23
2.2.2. DEFINICIONES DE LA EMOCIÓN.....	25
2.2.3. DEFINICIONES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	30
2.2.4. FUNDAMENTOS NEUROFISIOLÓGICOS Y NEUROCIÉNTÍFICOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	32
2.2.5. BENEFICIOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	34
2.2.6. DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN.....	35
2.2.7. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS ADOLESCENTES.....	37

2.2.8.	CONSECUENCIAS DEL POCO DESARROLLO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS ESTUDIANTES EGRESADOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR.....	38
2.2.9.	MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	40
2.2.9.1.	MODELO DE PETER SALOVEY Y JOHN MAYER.....	41
2.2.9.2.	MODELO DE DANIEL GOLEMAN.....	42
2.2.9.3.	MODELO DE REUVEN BAR-ON.....	43
2.3.	DESARROLLO MORAL.....	45
2.3.1.	DEFINICIÓN.....	45
2.3.2.	POSTULADOS BÁSICOS DE LA TEORÍA DE DESARROLLO MORAL DE PIAGET.....	46
2.3.3.	POSTULADOS BÁSICOS DE LA TEORÍA DE DESARROLLO MORAL DE KOHLBERG.....	49
2.3.4.	POSTULADOS BÁSICOS DE LA TEORÍA DE DESARROLLO MORAL JAMES REST.....	55
2.3.5.	POSTULADOS BÁSICOS DE LA TEORÍA DE DESARROLLO MORAL DE GEORD LIND (1947 – Actualidad)	60
2.3.6.	EL DESARROLLO MORAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO Y SOCIAL	64
2.3.7.	EL DESARROLLO MORAL EN ADOLESCENTES EN PERIODO ESCOLAR.....	66
2.3.8.	IMPORTANCIA Y NECESIDAD DE UNA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO MORAL.....	69
2.3.9.	LA INFLUENCIA DE LA FAMILIA Y LA SOCIEDAD EN EL DESARROLLO MORAL.....	70
2.5.	HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.....	72
2.5.1.	HIPÓTESIS GENERAL:	72
2.5.2.	HIPÓTESIS ESPECÍFICOS:	72
2.6.	VARIABLES:	73
CAPÍTULO III.....		74
3.	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	74
3.2.	METODOLOGÍA	74
3.3.	TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	74
3.4.	NIVEL DE INVESTIGACIÓN.....	74
3.5.	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	74
3.6.	POBLACIÓN DE ESTUDIO.....	75
3.7.	MUESTRA DE ESTUDIO.....	76
3.8.	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS:	77
3.8.1.	Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey, y Caruso (MSCEIT™).....	77
3.8.2.	Test de Definición de Criterios – DIT de James Rest.....	80

3.9. METODOLOGÍA ESTADÍSTICA, MÉTODO DE ANÁLISIS DE DATOS.....	83
CAPÍTULO IV.....	85
ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS.....	85
4.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA PARA EL ANÁLISIS	85
4.2. RESULTADOS DE LA VARIABLE INTELIGENCIA EMOCIONAL	86
4.2.1. RESULTADOS DE LA MEDA Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	86
4.2.2. RESULTADO DE LAS FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.....	88
4.2.3. RESULTADO DE LA VARIABLE INTELIGENCIA EMOCIONAL POR DIMENSIONES.....	89
4.2.3.1. ÁREA EXPERIENCIAL	89
4.2.3.2. ÁREA ESTRATÉGICA.....	95
4.3. RESULTADOS DE DESARROLLO MORAL.....	100
4.3.1. RESULTADO DE LAS MEDIAS Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR DE DESARROLLO MORAL.....	100
4.3.2. RESULTADO DE LAS FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DEL ESTADIO PREDOMINANTE DE JUICIO MORAL.....	105
4.3.3. RESULTADO DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DEL NIVEL PREDOMINANTE DE JUICIO MORAL.....	107
4.4. PRUEBAS DE HIPÓTESIS.....	108
4.4.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y DESARROLLO MORAL (ESTADIOS)	108
4.4.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y DESARROLLO MORAL (NIVELES).....	110
4.4.3. RELACIÓN DE LAS ÁREAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL.....	111
4.4.3.1. AREA EXPERIENCIAL CON LOS NIVELES DE JUICIO MORAL.....	111
4.4.3.2. ÁREA ESTRATÉGICA CON LOS NIVELES DE JUICIO MORAL.....	113
DISCUSIÓN DE RESULTADOS	115
CONCLUSIONES	119
RECOMENDACIONES	121
BIBLIOGRAFÍA.....	123
ANEXOS.....	124
ANEXO 1. MATRIZ DE CONSISTENCIA.	124
ANEXO 2. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.....	127
ANEXO 3. MEDIOS DE VERIFICACIÓN.....	127
3.1. FOTOGRAFÍAS	127
3.2. OFICIOS	129
3.3. CONSTANCIAS.....	130

ANEXO 4. INSTRUMENTOS:.....	132
MSCEIT, CONSTANCIA DE HABER ADQUIRIDO EL TEST ORIGINAL Y HOJA DE RESPUESTAS	132
DIT	137

ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1. Dimensiones del modelo de Salovey y Mayer.</i>	41
<i>Tabla 2 Competencias Emocionales de Goleman</i>	43
<i>Tabla 3. Propuesta de Reuven Bar-On.</i>	44
<i>Tabla 4. Etapas del desarrollo moral según Piaget.</i>	49
<i>Tabla 5. Niveles y estadios de desarrollo moral según Kohlberg.</i>	55
<i>Tabla 6. Niveles y esquemas de desarrollo moral según Rest.</i>	60
<i>Tabla 7. Variables, dimensiones y niveles.</i>	73
<i>Tabla 8. Población de estudio.</i>	76
<i>Tabla 9. Muestra de estudio.</i>	76
<i>Tabla 10. Técnicas de recolección de información:</i>	77
<i>Tabla 11. Los rangos y categorías de inteligencia emocional.</i>	79
<i>Tabla 12. Rangos y categorías para la Interpretación de los resultados DIT.</i>	82
<i>Tabla 13. Frecuencias y porcentajes del sexo.</i>	85
<i>Tabla 14. Frecuencias y porcentajes por edad.</i>	86
<i>Tabla 15. Media y desviación estándar de inteligencia emocional.</i>	86
<i>Tabla 16. Media y desviación estándar de las ramas de inteligencia emocional.</i>	87
<i>Tabla 17. Resultados de la variable inteligencia emocional.</i>	88
<i>Tabla 18. Resultados del área experiencial de inteligencia emocional.</i>	89
<i>Tabla 19. Resultados de la rama percepción emocional.</i>	91
<i>Tabla 20. Resultados de la tarea caras - Rama percepción emocional.</i>	92
<i>Tabla 21. Resultados de la tarea dibujos - Rama percepción emocional.</i>	92
<i>Tabla 22. Resultados de la rama facilitación emocional</i>	93
<i>Tabla 23. Resultados de la tarea caras – Facilitación emocional.</i>	94
<i>Tabla 24. Resultados de la tarea sensaciones – Facilitación emocional</i>	94
<i>Tabla 25. Resultados del área estratégica de inteligencia emocional</i>	95
<i>Tabla 26. Resultados de la rama comprensión emocional</i>	96
<i>Tabla 27. Resultados de la tarea cambios – Comprensión emocional</i>	97
<i>Tabla 28. Resultados de la tarea combinaciones – Comprensión emocional</i>	98
<i>Tabla 29. Resultados de la rama manejo emocional</i>	98
<i>Tabla 30. Resultados de la tarea manejo – Comprensión emocional</i>	99
<i>Tabla 31. Resultados de la tarea relaciones – Comprensión emocional</i>	100
<i>Tabla 32. Media y desviación estándar de desarrollo moral</i>	101
<i>Tabla 33. Media y desviación estándar de desarrollo moral: Puntaje A, M y P.</i>	102
<i>Tabla 34. Media de desarrollo moral por niveles.</i>	104
<i>Tabla 35. Resultados de desarrollo moral: Estadio predominante.</i>	105
<i>Tabla 36. Resultados de desarrollo moral: Nivel predominante.</i>	107
<i>Tabla 37. Variables cualitativas ordinales.</i>	108
<i>Tabla 38. Relación causal de inteligencia emocional con el desarrollo moral.</i>	108
<i>Tabla 39. Relación causal de niveles de inteligencia emocional y niveles de desarrollo moral.</i>	110
<i>Tabla 40. Relación causal de los niveles del área experiencial de inteligencia emocional con los niveles de desarrollo moral.</i>	111
<i>Tabla 41. Relación causal de los niveles del área estratégica de inteligencia emocional con los niveles de desarrollo moral.</i>	113
<i>Tabla 42. Relación causal de las ramas comprensión y manejo emocional con los niveles de desarrollo moral.</i>	114

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

<i>Ilustración 1. Media y desviación estándar de inteligencia emocional.....</i>	<i>87</i>
<i>Ilustración 2. Media y desviación estándar de las dimensiones.....</i>	<i>88</i>
<i>Ilustración 3. Resultados de la variable inteligencia emocional.....</i>	<i>89</i>
<i>Ilustración 4. Resultados del área experiencial de inteligencia emocional.....</i>	<i>90</i>
<i>Ilustración 5. Resultados de la rama percepción emocional.....</i>	<i>91</i>
<i>Ilustración 6. Resultados de la rama facilitación emocional.....</i>	<i>93</i>
<i>Ilustración 7. Resultados del área estratégica de inteligencia emocional.....</i>	<i>96</i>
<i>Ilustración 8. Resultados de la rama comprensión emocional.....</i>	<i>97</i>
<i>Ilustración 9. Resultados de la rama percepción emocional.....</i>	<i>99</i>
<i>Ilustración 10. Columnas agrupadas de media y desviación estándar.....</i>	<i>103</i>
<i>Ilustración 11. Columnas agrupadas de media y desviación de los niveles.....</i>	<i>104</i>
<i>Ilustración 12. Estadio Predominante.....</i>	<i>106</i>
<i>Ilustración 13. Nivel Predominante.....</i>	<i>107</i>

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. ÁREA DE INVESTIGACIÓN:

Por la naturaleza de las variables implicadas en el estudio, el área de investigación es la psicología y la educación, porque, la inteligencia emocional como el desarrollo moral son temas abordadas por la ciencia psicológica desde diferentes perspectivas y ambas cuestiones se pueden mejorar y desarrollar a lo largo del ciclo vital del hombre mediante la educación. Así mismo, cabe precisar que esta investigación se realiza dentro del ámbito educativo porque pretende describir y explicar hasta que nivel se han desarrollado la inteligencia emocional y el desarrollo moral en los estudiantes de quinto de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019.

1.2. ÁREA GEOGRÁFICA DE INVESTIGACIÓN:

El trabajo de investigación se realizó en la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso, Distrito de Pisac, Provincia de Calca, Departamento de Cusco. El Distrito de Pisac, políticamente está dividido en jurisdicciones menores denominadas: comunidades Campesinas y Centros Poblados, los mismos que se caracteriza por contener importantes Centros Arqueológicos Preincaicos e Incaicos como las pinturas rupestres de Chawaytiri y el Inti Watana respectivamente. Su población se caracteriza fundamentalmente por dedicarse a la artesanía, agricultura, ganadería y prestación de servicios básicos al turismo: transporte, alojamiento, restaurantes, etc., constituyéndose en uno de los centros urbanos que acoge a la ciudadanía de varios países del mundo.

La Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac cuenta con dos niveles: primaria y secundaria. Está ubicado en la avenida principal más importante de la ciudad. Se fundó el 27 de marzo de 1967 con el nombre de “Colegio Comunal Secundario Bernardo Tambohuacso Pumayaly”, en homenaje al ilustre prócer de la independencia “Bernardo Tambohuacso Pumayaly” quien dirigió un levantamiento indígena contra los abusos de los

españoles y la instalación de la aduana en el Cusco durante la época colonial. El 10 de mayo de 1967, la Dirección Departamental de Educación autoriza su funcionamiento mediante la Resolución Directoral N° 1034 según detalla la Revista Tambohuacsina (2017), desde aquel año hasta el año 2017 ha cumplidos los 50 años de creación, motivo por el cual toda la comunidad celebró su “bodas de oro” con la publicación de una revista y muchas otras actividades. Durante estos 52 años de servicio, esta Institución Educativa se ha convertido en uno de los colegios más destacados a nivel del distrito de Pisac.

1.3. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA:

La educación como proceso integral del desarrollo de la personalidad, es un derecho natural inherente a la esencia del ser humano. El hombre es, ante todo, un ser social, un ser cambiante y un agente de cambio, de allí la necesidad y la importancia de una adecuada educación, porque se debe preparar al hombre para su desenvolvimiento adecuado en el presente y en el futuro asumiendo la tarea de transformar y forjar un país más democrático. Esto solo es posible con un modelo educativo integral que valore la dimensión cognitiva, afectiva y moral del hombre.

El sistema educativo peruano con el afán de promover una educación que responda al actual contexto está priorizando la formación de competencias y capacidades cognitivas de los estudiantes, dándole muy poca importancia a la formación emocional y la formación moral. Como consecuencia de este menosprecio se puede observar en las Instituciones Educativas a menudo actitudes donde los estudiantes descontrolan sus emociones, desconocen las habilidades para gestionar sus emociones y tienen serios problemas consigo mismo y en sus relaciones interpersonales con sus compañeros y con sus padres, así mismo, no tienen respeto hacia los mayores, el patrimonio institucional y cultural, vulneran las normas de convivencia escolar y las reglas de la Institución Educativa.

Estos problemas relacionados con el comportamiento de los estudiantes en las Instituciones Educativas, también se expresa en la sociedad en general, donde la ciudadanía es cada vez más impulsiva, agresiva, insensible con los demás, carente de principios éticos y valores cívicos. Así mismo, en estos últimos años se puede observar cómo las autoridades y los funcionarios de las instituciones públicas vulneran constantemente las leyes establecidas por el estado y en el peor de los casos cometen un cúmulo de actos de corrupción en total menosprecio a las leyes y los principios éticos universales.

En la actualidad, estos problemas son muy cotidianos de manera general en la sociedad, en el sistema educativo peruano y de manera particular en la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, Distrito de Pisac, Provincia de Calca, Departamento de Cusco, donde una buena cantidad de estudiantes demuestran una actitud de impulsividad, antipatía, estrés, indisciplina, la ciega rebeldía y la ausencia de la práctica de valores y principios éticos universales, lo que afecta la concentración, la fluidez del pensamiento, el proceso de aprendizaje, relaciones sociales y la convivencia democrática no solo dentro del colegio sino en el hogar y la comunidad.

En la labor docente realizado durante el año escolar 2018 en la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac se observó situaciones, donde una mayoría de estudiantes no regulan adecuadamente sus emociones con respecto a sus compañeros, y por situaciones bastante insignificantes pierden el control de sus impulsos y rompen relaciones cayendo en la apatía y el egoísmo, lo que muchas veces genera más conflictos entre compañeros y perturba la adecuada convivencia escolar dentro del aula. También se observó situaciones donde las normas de convivencia establecidos en el salón de clases son constantemente vulneradas durante el recreo y durante la más mínima ausencia del docente. Valores como el respeto, solidaridad, responsabilidad, perseverancia, empatía, justicia, voluntad, honestidad, etc., solo se reflejan en un pequeño grupo estudiantes. Por todos estos motivos y considerando atentamente los conceptos expuestos, el presente trabajo de investigación pretende responder las preguntas que a continuación se plantean.

1.4. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:

1.4.1. PROBLEMA GENERAL:

¿Cuál es la influencia de la inteligencia emocional en el desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019?

1.4.2. PROBLEMAS ESPECÍFICOS:

- a. ¿Cuál es el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019?
- b. ¿Cuál es el nivel de desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de

la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019?

- c. ¿Cuál es la influencia de los niveles de inteligencia emocional en los niveles de desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019?
- d. ¿Cuál es la influencia del área experiencial de inteligencia emocional en el desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019?
- e. ¿Cuál es la influencia del área estratégica de inteligencia emocional en el desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019?

1.5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

1.5.1. OBJETIVO GENERAL:

Determinar la influencia de la inteligencia emocional en el desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019.

1.5.2. OBJETIVO ESPECÍFICOS:

- a. Determinar el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019.
- b. Determinar el nivel de desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019.
- c. Determinar la influencia de los niveles de inteligencia emocional en los niveles de desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019.
- d. Determinar la influencia del área experiencial de inteligencia emocional en el desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019.
- e. Determinar la influencia del área estratégica de inteligencia emocional en el desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019.

1.6. JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

1.6.1. JUSTIFICACIÓN PEDAGÓGICA:

La inteligencia emocional, como el desarrollo moral son aspectos que se pueden desarrollar mediante la actividad educativa, de manera que su importancia de esta investigación está en relación directa con el interés de favorecer el desarrollo y su implementación de estos temas en las sesiones de aprendizaje mediante proyectos y experiencias de aprendizaje en la educación básica regular de forma permanente.

La inteligencia emocional permite a los estudiantes reconocer su estado emocional, utilizar esa información para facilitar el pensamiento, comprender las causas que provocan su emoción, y controlar sus impulsos para establecer buenas relaciones con sus compañeros y mantener un equilibrio emocional. El desarrollo moral permite a los estudiantes actuar de forma coherente con sus principios, respetando las normas y leyes, promoviendo la práctica de los valores y principios éticos universales, permitiendo el desarrollo de su autonomía y asegurando la convivencia democrática con sus compañeros, la familia, la comunidad y con la sociedad en general.

Estas habilidades son elementos básicos de una educación integral por eso es fundamental que el Ministerio de Educación involucre en el Currículo Nacional con la misma prioridad que el desarrollo de las competencias y capacidades cognitivas. Así mismo, es ineludible que los docentes y padres de familia comprendan la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional y el desarrollo moral en los estudiantes y en la sociedad, puesto que contribuye a la formación de ciudadanos conscientes de su realidad personal y social para lograr una sociedad más democrática y humanista.

1.6.2. JUSTIFICACIÓN CIENTÍFICA:

La principal inquietud para desarrollar este trabajo de indagación ha sido determinar la influencia de la inteligencia emocional en el desarrollo moral; para ello, se ha hecho una búsqueda y revisión bibliográfica de las principales teorías científicas, modelos relacionadas y trabajos científicos anteriores relacionados con los variables de estudio. Es así como, para la variable inteligencia emocional se realizó la lectura de libros y revistas físicas y electrónicas (debidamente indizadas) que tratan sobre los principales modelos teóricos, estos

son: el modelo de Peter Salovey y John Mayer, Modelo de Daniel Goleman y el modelo de Reuven Bar-On;

Para la variable desarrollo moral se hizo la lectura de los trabajos de investigación, libros de Jean Piaget, Laurence Kohlberg, James Rest y Georg Lind. Además, se hizo lectura de revistas indizadas relacionadas a las teorías de los autores antes mencionados. De este modo el marco conceptual de este trabajo de investigación se sostiene en varias investigaciones de carácter nacional e internacional, además de contener un análisis resumido de los principales investigadores que abordaron estos dos constructos.

A sí mismo, para describir los niveles de inteligencia emocional de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019, se asumió el sustento científico del modelo teórico de Peter Salovey y John Mayer de 1997, porque es un modelo que mide las habilidades emocionales mediante la resolución de problemas y no mediante un autodiagnóstico. Para describir los niveles de desarrollo moral en los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019, se asumió los postulados de James Rest de 1979 y se utilizó el Test de Definición de Criterios – DIT, porque mide el nivel de razonamiento moral mediante la resolución de dilemas morales y no mediante un autoinforme o apreciación de terceros.

1.6.3. JUSTIFICACIÓN LEGAL:

El presente trabajo de indagación tiene coherencia y respaldo legal en los puntos que a continuación se detallan:

LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL PERU.

Artículo 2°: “Toda persona tiene derecho a: 1) a la vida, a su identidad, a su integridad moral, psíquica y física y a su libre desarrollo y bienestar”.

Artículo 13°: “La educación tiene como finalidad el desarrollo integral de la persona humana”. Es decir, la educación es un proceso de formación que comprende todas las dimensiones que componen al ser humano. No solo permite el desarrollo físico y mental sino permite el desarrollo afectivo, moral, artístico, científico, humanístico y un conjunto de potencialidades y conocimientos para tener mejores posibilidades dentro de la sociedad.

Artículo 14°: “La educación promueve el conocimiento, el aprendizaje y la práctica de las humanidades, la ciencia, la técnica, las artes, la educación física y el deporte. Prepara para la vida y el trabajo y fomenta la solidaridad”. “La formación ética y cívica y la enseñanza de la constitución y de los derechos humanos son obligatorios en todo proceso educativo civil o militar”.

La formación ética y el desarrollo moral de la persona son fundamentales para el Estado Peruano, por ello, se busca garantizar una educación de calidad para la formación de ciudadanos que respeten los derechos fundamentales y que favorezcan el progreso de la sociedad.

LEY GENERAL DE LA EDUCACIÓN (LEY N° 28044)

Artículo 2°: Concepto de la educación. - “La educación es un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de todas las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de la cultura, al desarrollo de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial”.

En esta investigación las diferentes teorías consideradas en el marco de inteligencia emocional como el de desarrollo moral confirman que estas capacidades se desarrollan a lo largo de toda la vida y son componentes indispensables dentro de la formación integral del ser humano, además de fortalecer sus potencialidades y crear una convivencia pacífica y democrática dentro de la comunidad.

Artículo 6°: Formación ética y cívica. - “La formación ética y cívica es obligatoria en todo el proceso educativo, prepara a los educandos para cumplir sus obligaciones personales, familiares y patriótica y para ejercer sus deberes y derechos ciudadanos”. Este precepto da por entender que las Instituciones Educativas están obligados a enseñar valores y principios éticos universales, así como los deberes y los derechos a los educandos para que sean buenos ciudadanos.

Artículo 8°. Principios de la educación. - “La educación peruana tiene a la persona como centro y agente fundamental del proceso educativo. Se sustenta en los siguientes principios: a) la ética, que inspira una educación promotora de los valores de paz, solidaridad, justicia, libertad, honestidad, tolerancia, responsabilidad, trabajo, verdad y pleno respeto a las normas de convivencia; que fortalece la conciencia moral individual y hace posible una sociedad

basada en el ejercicio permanente de la responsabilidad ciudadana. e) la democracia que promueve el respeto irrestricto de los derechos humanos, la libertad de conciencia, pensamiento y opinión, el ejercicio pleno de la ciudadanía y el reconocimiento pleno de la voluntad popular; y que contribuye a la tolerancia mutua en las relaciones entre las personas y entre mayorías y minorías, así como al fortalecimiento del estado de derecho”. Este precepto ratifica que las Instituciones Educativas ya sean inicial, primaria, secundaria y superior se encargan de inculcar valores para una vida en democracia donde se respeten los derechos de los todos sin importar si son mayorías o minorías.

Artículo 9º: Fines de la educación peruana.- “Son fines de la educación peruana: a) formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y crítica de la sociedad para el ejercicio de la ciudadanía en armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento. b) Contribuir a la formación de la sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural étnica y lingüística, supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado”. Estos fines tienen que ver con las dimensiones físicas, psicológicas y sociales, los que a su vez incluyen las emociones y el juicio moral básicas en la vida social del hombre.

Artículo 31º: objetivos. - “Son objetivos de la educación básica: a) Formar integralmente al educando en los aspectos físico, afectivo y cognitivo para el logro de su identidad personal y social, ejercer la ciudadanía y desarrollar actividades laborales y económicas que le permiten organizar su proyecto de vida y contribuir al desarrollo del país. b) Desarrollar capacidades, valores y actitudes que permitan al educando aprender a lo largo de toda su vida”. Este trabajo de investigación es coherente con los objetivos aquí planteados, pues conociendo los niveles en el que se encuentran la inteligencia emocional y el juicio moral de los estudiantes se puede fomentar el desarrollo de las dimensiones y componentes que están frágiles o que faltan desplegar; es decir, primero se hace un diagnóstico para plantear medidas necesarias a la situación encontrada.

1.7. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN:

Los resultados de esta investigación no se deben generalizar, por más que existan poblaciones con las mismas características, pues son válidas solo para la muestra en estudio. Para generalizar estos resultados se recomienda realizar la misma investigación en otras instituciones educativas para contrastar resultados, realizar comparaciones y plantear soluciones.

Una de las principales limitantes encontradas en el transcurso de esta investigación es la dificultad para acceder a fuentes originales de los libros relacionados al desarrollo moral, en vista de que son escasamente difundidos y que la mayoría de ellos están escritos en el idioma inglés. Sin embargo, se ha hecho una búsqueda de revistas y trabajos de investigación indizados que tratan el tema en idioma español a los que se ha hecho un análisis minucioso, una interpretación detallada y un resumen con bastante rigor y cuidado sin tergiversar el mensaje central.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.

2.1 ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.

Se ha realizado una búsqueda bibliográfica de los trabajos de investigación similares, con bastante aproximación a los variables y a la muestra en estudio, encontrándose como antecedentes los siguientes estudios que a continuación se describen brevemente:

Antecedentes a nivel internacional:

Castillo Peña, Martha y Sanclemente Guerrero, María (2010) desarrollaron un estudio sobre “la Influencia de la inteligencia emocional en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las ciencias naturales, en estudiantes del décimo grado, sección A de una Institución Educativa del Municipio de Pradera”, utilizando el método cuantitativo y el estudio de casos para optar al Grado de Maestría en Educación con énfasis en la enseñanza de las ciencias naturales, en la Universidad del Valle, Facultad de Educación, en Santiago de Cali – 2010; llegaron a las siguientes conclusiones: a) Que las actividades en el que se presta una atención adecuada a cada estudiante respetando su estilo cognitivo y afectivo, así como su ritmo de aprendizaje, teniendo en cuenta sus problemas personales cotidianos, y considerando como un sujeto activo, sensible y no como un mero sujeto procesador de información despojado de su humanidad, permitió reforzar la dimensión cognitiva además de desarrollar las habilidades interpersonales e intrapersonales; es decir, los aspectos afectivos y sociales, indisolubles de los cognitivos. b) Así mismo, se concluyó que la utilización continua de una estrategia que considera la concepción del ser humano basado en tres aspectos fundamentales: pensar, sentir y actuar, del “triángulo de Wallon”, y su autoevaluación del alumno en todos estos aspectos constituyó un elemento esencial para obtener los logros afectivos. c) Se reconocieron que, la valoración adecuada por el docente y la autoevaluación de los estudiantes del empeño puesto y su actitud positiva en el trabajo aumenta su autoestima, su seguridad personal, confianza en sí mismo, el compañerismo, la solidaridad y otros valores.

Las autoras de esta investigación recomiendan: que los docentes deben realizar un cambio de enfoque, haciendo una honda reflexión sobre la naturaleza humana y su desarrollo mediante la educación basándose en los libros sobre inteligencia emocional. Así mismo recomendaron que los docentes deben tomar conciencia de la preeminencia que tiene el escuchar a los estudiantes de lo que piensan, sienten y hacen y valorar el esfuerzo y el empeño que le dan a los tres criterios.

Escobedo de la Riva, Paola (2015) investigó la “relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico de los alumnos de secundaria”, para optar el título de licenciada en educación y aprendizaje en la Universidad Rafael Landívar de Guatemala - 2015. El objetivo de esta investigación fue “establecer la relación existente entre la inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos de un colegio privado”, con una metodología cuantitativa, el diseño descriptivo relacional, con una muestra conformada por 53 alumnos, con edades comprendidas de 14 a 16 años distribuidos en primero, segundo y tercer grado a los que se administró el TMMS. Se descubrió que la inteligencia emocional del 47 % de estudiantes se encuentra en el nivel debajo del promedio, que es igual a decir un bajo nivel. Así mismo se concluyó que “no existe correlación estadísticamente significativa, entre el rendimiento académico y la inteligencia emocional, excepto en la sub escala de habilidades para regular las emociones en los alumnos de primero y segundo grado, donde hubo correlación estadísticamente significativa a nivel de 0.05”, de donde la autora de esta investigación concluye que la inteligencia emocional no es el único factor necesario para tener un rendimiento escolar alto, sino que influyen otros factores como los hábitos de estudio o la inteligencia emocional de los docentes y de los padres de familia.

Cifuentes Sánchez, Elizabeth (2017) indagó la “influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento matemático de los alumnos de educación secundaria”, para optar al grado de Doctora en Educación en la Universidad Camilo José Cela, Facultad de Educación, Madrid – 2017. En esta indagación se empleó el método cuantitativo cuasi experimental y para medir el nivel de inteligencia emocional se utilizó los instrumentos TMMS – 24 y TIEFBA, de la fundación Marcelino Botín. Así mismo, se administró un programa de formación psicopedagógica en educación emocional, con una duración de 16 semanas, donde se desarrolló una sesión por semana en una muestra conformada por 156 estudiantes de la IES Las Sabinas de El Bonillo (Albacete), de los cuales 75 estudiantes fueron del grupo experimental y 81 estudiantes del grupo control.

Entre los principales descubrimientos se halló que: a) Según la TIEFBA los estudiantes de primero a cuarto grado de secundaria de Madrid, España, con edades entre 12 a 15 años, tenían una inteligencia emocional en el nivel competente, así mismo, Según el TMSS se encontró que los estudiantes tenían un nivel adecuado de inteligencia emocional. b) La relación entre la Inteligencia Emocional y el rendimiento matemático no se demostró completamente, porque no se encontró ninguna relación lineal significativa en la muestra estudiada con los factores de la Inteligencia Emocional del TMMS-24 y el rendimiento matemático, ni en el pretest ni en el post test. Sin embargo, en el pretest de la TIEFBA, se han encontrado correlaciones estadísticamente significativas con la dimensión estratégica, dimensión de manejo y dimensión total de inteligencia y el rendimiento matemático, y en el post se encontró correlaciones positivas con el rendimiento estudiado con otras dos dimensiones de la inteligencia emocional: la comprensión y la facilitación, ocasionando de esta forma la aceptación parcial de las hipótesis planteadas.

Laorden Gutiérrez, Cristina (1995) realizó un estudio sobre “el desarrollo moral en la infancia y pre adolescencia: razonamiento, emoción y conducta”, para lograr el Grado de Doctora, en la Universidad Complutense, Madrid - 1995. La muestra estaba conformada por 160 estudiantes de los colegios de México (Madrid) y Henares (Alcalá de Henares) con edades comprendidas de 6 a 13 años. Su objetivo principal de este trabajo era encontrar diferencias significativas, teniendo en cuenta la edad, el razonamiento moral en los niños de 6 y 13 años, haciendo uso de la escala de desarrollo moral de Kurtines y Pimm.

Después de realizar una entrevista individual basada en la Escala de desarrollo moral de Kurtines y Pimm y después de analizar la conducta moral con la prueba de Gerson y Damon se arribó a las siguientes conclusiones. a) Se mostró un evidente progreso hacia estructuras morales superiores en los niños de 6 y 13 años. b) Que, a medida avanza la edad, los niños muestran una conducta moral más justa, habiendo ciertas diferencias en aquellos que tienen 6, 8 y 10 años. Los niños de 6 años pequeños distribuyen las cosas sin considerar los criterios morales. A los 8 años ponen bastante énfasis en el criterio de igualdad o en dar a todos lo mismo y a partir de los 10 años empiezan comprender la desigualdad y el reconocimiento del mérito, es decir, dar a cada uno lo que se merece según su esfuerzo.

Nuévalos Ruiz, Carmen (1997) realizó un trabajo de investigación sobre el desarrollo moral y valores ambientales en alumnos que pertenecían a los niveles educativos de 1º, 2º y 3º de BUP, para lograr el Grado de Doctora en Psicología, en la Universidad de Valencia, Valencia

- 1997. La muestra estaba constituida por 251 escolares con edades comprendidas entre 13 y 20 años. Los principales objetivos de esta investigación demandaban: primero, determinar el nivel del juicio moral de los alumnos; así como la influencia en el razonamiento moral de los factores: edad cronológica, nivel educativo y sexo.

Después de administrar el DIT y después de establecer las correlaciones estadísticamente se halló que los niveles de desarrollo moral tienen una puntuación media de 54,14 en el nivel convencional, 30.09 en el nivel pos convencional y 7.28 en el nivel pre convencional; así mismo, los escolares utilizan argumentos del estadio 4, seguido de los argumentos del estadio 3; el 30.09 % utilizaban argumentos del nivel post convencional para resolver los dilemas planteados en el DIT y el 7,28 % de alumnos se ubican en el nivel pre convencional. También en la muestra estudiada se obtuvo una puntuación media de 29.02 en el estadio 4, seguido del estadio 3 con una media de 25.11 y el estadio 5A con una media de 21.60. Finalmente, con respecto a la influencia de los factores: edad, nivel escolar y sexo se concluyó que la edad en los sujetos parece ser un factor influyente en el desarrollo del razonamiento moral pero no es altamente determinante, siendo su influencia menor que el nivel de estudios; los estudiantes con mayor nivel de estudios manejan principios morales superiores para la resolución de problemas morales, es decir, el pensamiento moral post convencional crece en paralelo con el avance del nivel de estudios. Respecto a la incidencia del sexo en el razonamiento moral concluye que el sexo es un componente influyente en la capacidad de razonamiento moral.

García Alandete, Joaquín (2002) realizó un trabajo de investigación titulada “Actitudes religiosas, valores y razonamiento moral” en la Universidad de Valencia, España – 2002, con motivos de obtener el grado de Doctor en Psicología. Se utilizó la investigación cuantitativa con un diseño analítico correlacional donde la muestra estaba compuesta por 323 estudiantes universitarios con edades entre los 18 a 23 años a los que se les aplicó el Cuestionario de Problemas Socio morales DIT versión traducida al castellano; donde encontró una puntuación media de 29,78 en el estadio 4, seguido del estadio 3 con una media de 24.03 y el estadio 5A con una media de 20,65; también indica que la mayoría de los estudiantes universitarios el 53.81% resuelven los problemas socio morales dentro del nivel convencional. Además, encontró que los varones tienen una calificación media más alta en los estadios 2 y 5 B y las mujeres en el estadio 4; es decir, los varones habrían hecho uso en mayor medida la moralidad de intercambio e intereses personales y también la moralidad

individualista y humanista, mientras que las mujeres habrían utilizado en gran medida la moralidad de actuar en función del cumplimiento de las leyes, normas y reglas convencionales. Finalmente afirma que los varones obtuvieron una media mayor en el razonamiento pos convencional (Puntaje P) y las mujeres obtuvieron una media mayor en la madurez moral (Puntaje D).

Perez Delgado Esteban y Retuerto Pastor Angel (2003) desarrollaron un estudio de investigación titulada “Influencia de las variables sexo, edad y educación formal en el razonamiento moral de adolescentes y jóvenes” en la Universidad de Valencia - 2003. En esta investigación se empleó el estudio transversal en el que se han tomado varios grupos de estudiantes con diferentes edades y niveles educativos de esta forma la muestra estaba formada por 556 adolescentes y jóvenes: 192 varones y 364 mujeres con una edad media de 17,34 años a los que se les aplicó el DIT (Defining Issues Test). Estos investigadores encontraron que el desarrollo moral de la mayoría de los jóvenes se encontraba en el estadio 4 con una media de; 28,02, seguido por el estadio 3 que tenían una media de 25,09 y en tercer lugar el estadio 5A con una media 22,04, notándose claramente el predominio del nivel convencional; así mismo, afirmaron que en un contexto donde existe - igualdad educativa, el sexo no posee ningún resultado determinante en el desarrollo del razonamiento moral de los adolescentes y jóvenes. Finalmente, afirmaron que conforme avanza la edad, baja notoriamente las puntuaciones del nivel convencional de razonamiento moral y aumentan significativamente del nivel pos convencional y el índice de madurez moral.

Pérez Velásquez, Ovidio Hernei y Valois Alcué, Carmen Lucía (2009) investigaron sobre “la formación de la conciencia moral en el grado octavo del colegio los Alpes” para obtener el Grado de Magister, Universidad de la Salle, Bogotá - 2009; para ello aplicaron un programa de mediación educativa para la formación de la conciencia moral con una duración de 5 semanas, una sesión por semana. La orientación metodológica de la investigación fue cuantitativa con un diseño experimental y con una muestra integrada por 58 alumnos de los cuales 28 estuvieron en el grupo control y 30 en el grupo experimental. Su principal objetivo de esta indagación fue establecer el impacto del programa de intervención educativa centrada en el uso de dilemas morales para la formación de la conciencia moral de los escolares y establecer el nivel inicial de desarrollo moral en el que se encuentran.

Después de analizar los resultados del pre test y del pos test del grupo experimental y del grupo control los investigadores alcanzaron concluir que la mayoría de los escolares del

grupo control y del grupo experimental se ubicaban en el estadio 4 de desarrollo moral y que de los 10 estudiantes que en el pretest se ubicaban en el estadio 3, 8 transitaron al estadio 4 después de la aplicación de la propuesta, y 2 estudiantes que se encontraban en el estadio 4 descendieron al estadio 3; lo que quiere decir que el impacto del programa pedagógico basado en dilemas morales fue positivo.

Contrastando los resultados encontrados del grupo experimental y del grupo control, se puede afirmar que el uso de dilemas morales en el programa educativo genera un cambio en la mejora de la conciencia moral y permite crecer su capacidad de argumentación y análisis en base a principios morales, además permite tomar decisiones de manera autónoma sobre situaciones conflictivas con las que se encuentra en su vida cotidiana. Finalmente, los investigadores reconocen que el tiempo de intervención fue corto y que si se extendiera el tiempo de intervención se obtendría resultados aún mucho mejores.

Díaz Serrano, José (2015) investigó sobre el “desarrollo del juicio moral como factor condicionante del rendimiento académico en Ciencias Sociales” en 12 estudiantes del tercer grado de educación secundaria en una institución pública, el mismo que se realizó para sustentar en la Universidad Murcia, España - 2015; con el objetivo de establecer la incidencia del nivel de desarrollo moral en el rendimiento académico de los estudiantes en el área de ciencias sociales. El enfoque metodológico es cuantitativo, con un diseño analítico ex -post-facto después de emplear un instrumento diseñado y adaptado en base a los dilemas morales de Kohlberg, se llegó a la conclusión de que la mayoría de los estudiantes se encuentran en el tercer estadio de desarrollo moral, seguido por el cuarto estadio y que existen una correlación moderada y positiva entre el desarrollo moral y el rendimiento académico en Ciencias Sociales, es decir, si el estadio de desarrollo moral de estudiantes es más alto, los resultados académicos también alcanzan valores más altos.

Antecedentes a nivel nacional:

Rosa Tavares, Norma Lidia (2010) hizo un estudio sobre “niveles de inteligencia emocional en estudiantes de quinto año de secundaria de colegios mixtos y diferenciados de Callao”, para optar el grado académico de Maestría en Educación con mención en Psicopedagogía en la Universidad San Ignacio de Loyola - 2010; el propósito de esta investigación fue “describir y comparar los niveles de desarrollo de inteligencia emocional de los estudiantes de quinto año de educación secundaria de colegios mixtos y diferenciados de la provincia

constitucional del Callao”. En esta investigación se utilizó el método cuantitativo y el diseño descriptivo comparativo, la muestra estaba compuesta por 160 estudiantes (80 varones y 80 mujeres), de colegios estatales y parroquiales, con una edad promedio de 16 años, a los que se les aplicó el EQi – YV Bar-On.

Esta investigación concluyó afirmando la existencia de diferencias cognitivas en el cociente emocional total de estudiantes de quinto de secundaria. Estas diferencias mostraron que los estudiantes de colegios mixtos tienen un cociente emocional total de 104 frente a los estudiantes de colegios diferenciados que tienen un promedio de cociente emocional total de 99; encontrándose de esta manera, niveles más altos en los estudiantes de colegios mixtos. A partir de esta investigación se puede afirmar entonces que los colegios de educación mixta aportan innegables situaciones y posibilidades para un mayor desarrollo de inteligencia emocional de los y las estudiantes.

Fernández Vigo, Karla Mia (2014) desarrollo un estudio sobre “la inteligencia emocional y conducta social en estudiantes de quinto año de secundaria de una institución educativa de Trujillo”, para optar al Grado de Licenciada en Psicología en la Universidad Privada Antenor Orrego de Trujillo, Perú – 2014; esta investigación fue de tipo sustantivo descriptivo y se empleó el diseño no experimental descriptivo correlacional con una muestra de 116 estudiantes de quinto de secundaria con edades entre 15 a 17 años, a los que se les aplicó la evaluación psicométrica siendo el instrumento el Inventario de Bar-On. Este trabajo de investigación concluyó que la inteligencia emocional de la mayoría de los estudiantes, el 66.4% tiene un nivel adecuado, un 19.8% tiene una inteligencia emocional muy desarrollada y un 13.8 % tienen una inteligencia emocional por mejorar. Además, concluyó que todos los componentes de inteligencia emocional tienen relación directa y altamente significativa con la mayoría de las escalas de conducta social. Finalmente recomiendan promover la ejecución de programas focalizados para fortalecer los componentes de inteligencia emocional en aquellos estudiantes que se encuentran en los niveles adecuado y por mejorar.

Geldres Villafuerte, Nélica Amparo (2016) estudio la “inteligencia emocional y depresión en adolescentes víctimas y no víctimas de violencia familiar”, para optar al grado académico de magister en psicología con mención en psicología clínica y de la salud en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos - 2016. El objetivo de esta investigación fue “establecer la relación entre las dimensiones de la inteligencia emocional y la depresión en los adolescentes de 14 a 16 años de edad, que son víctimas y de los que no son víctimas de violencia familiar”,

así mismo, se utilizó el método cuantitativo y el diseño descriptivo correlacional, con una muestra de 212 alumnos de tercero, cuarto y quinto de secundaria de una institución educativa del distrito de Vitarte, a los que se les aplicó el inventario emocional de Bar-On ICE: NA – abreviada. Se concluyó que los adolescentes víctimas de violencia familiar tienen bajos niveles de inteligencia emocional en comparación con los que no son víctimas de esta. Así mismo los adolescentes víctimas de violencia tienen un mayor índice de depresión que aquellos que no han sufrido violencia familiar. Esta investigación nos indica que los adolescentes que han sufrido violencia familiar tienen muy pocos recursos para salir de una situación depresiva y son más vulnerables a trastornos en su salud mental en contraposición con aquellos que no son víctimas y tienen mayores recursos afectivos para afrontar los momentos difíciles que se les puede presentar en la vida.

Miranda Viteri, Milagros del Pilar (2017) investigó “la inteligencia emocional según género en adolescentes de 13 a 16 años de una institución educativa de la ciudad de Cajamarca – 2017”; para optar el título de licenciada en psicología en la Universidad Privada del Norte, con el objetivo de identificar las diferencias de la inteligencia emocional en varones y mujeres adolescentes, utilizando el método cuantitativo con diseño descriptivo comparativo y con una muestra de 170 estudiantes, 94 varones y 76 mujeres a los que les aplicó el EQi – I de Bar-On. La autora de este trabajo de investigación encontró que 135 estudiantes, es decir la mayoría de los evaluados tenían una inteligencia emocional en el nivel superior, 22 estudiantes en el nivel muy alto, 8 en el nivel alto, 3 en el nivel promedio, 1 en el nivel muy bajo y 1 en el nivel inferior, concluyendo que no existe diferencia de inteligencia emocional en varones y mujeres adolescentes de 13 a 16 años, pues la significación bilateral reveló un puntaje de 0.810. Así mismo sugiere efectuar programas que promuevan el reconocimiento y manejo apropiado de emociones en los estudiantes adolescentes porque es una población que atraviesa una edad crítica y cambiante por lo que deben fortalecer sus capacidades para enfrentar situaciones difíciles. Esta investigación demostró notoriamente que los varones como las mujeres son capaces de desarrollar su inteligencia emocional y de mantener un equilibrio emocional de forma semejante.

Regalado Bustamante, Gilberto y Rojas Idrogo, María Elsa (2018) realizaron una tesis con el siguiente título “inteligencia emocional y su relación con el logro de aprendizaje en el área de ciencia tecnología y ambiente de los estudiantes de quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa San Carlos de Bambamarca” con motivos de optar al grado de

Magister en psicología educativa en la Universidad Cesar Vallejo – Perú - 2018. En esta búsqueda de información científica se recurrió al diseño descriptivo correlacional donde la muestra estaba conformada por 35 estudiantes entre varones y mujeres de quinto de secundaria a los que se les administro la prueba de Bar-On. Los autores encontraron que el 82.9 % de evaluados, es decir la mayoría de los estudiantes se ubican en el nivel medio y el 17.1 % se encuentran en el nivel alto de inteligencia emocional, además determinaron la existencia de una relación entre las variables, inteligencia emocional y el nivel de logro del aprendizaje en el área de Ciencia, Tecnología y Ambiente, porque se logró un valor de 0.701, según la correlación de Pearson. Al final recomiendan prestar atención a los niveles de inteligencia emocional de los estudiantes, porque contribuye alcanzar un buen nivel de aprendizaje en el área de Ciencia Tecnología y Ambiente.

Mamani Pari, Renzo Israel; Valle Suni, Carlos Manuel (2018) realizaron un trabajo de investigación titulada “Inteligencia emocional, habito de estudio y rendimiento académico en estudiantes de quinto año de secundaria del distrito de Arequipa” con motivos de optar al título profesional de psicólogos, en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Perú - 2018. Esta investigación fue de tipo descriptivo correlacional con un diseño no experimental transeccional – correlacional y se les estudio a 250 estudiantes de quinto de secundaria a los que se les examino con el EQ-I Bar-On Emotional Quotient Inventory, donde se encontró que los estudiantes de dos colegios privados tenían un nivel promedio o adecuado de inteligencia emocional y en los colegios públicos se encontraban en el nivel atípico deficiente; esto significa, que la inteligencia emocional de los estudiantes estaba por debajo del promedio y muy bajo.

Romero Hermosa, Rosa María (2012) estudio el desarrollo moral según género en estudiantes de tercero de primaria de una escuela pública de Callao, para optar el grado académico de Maestría en Psicopedagogía de la Infancia en la Universidad San Ignacio de Loyola - 2012. El enfoque metodológico de esta exploración fue cuantitativo, con un diseño descriptivo comparativo y con una muestra conformada por 22 alumnos y 33 alumnas. El objetivo transcendental de esta investigación fue determinara la existencia de diferencias en el nivel de desarrollo moral en alumnos y alumnas del tercer grado de primaria.

Después de aplicar a los alumnos y alumnas la “batería de pruebas operativas de Formación de Estructuras Cognitivas-Afectivas Básicas (FORCAB)” instrumento basado en la teoría de Piaget y sistematizado al contexto peruano en el año 1977, se concluyó que la mayoría de

los niños se encuentran en el nivel heterónomo y la mayoría de las niñas se ubican en el nivel intermedio, pero de manera general los resultados revelan que se hallan en el nivel heterónomo. Así mismo, se concluyó que no existen diferencias en los niveles de desarrollo moral según género en los alumnos de tercer grado de primaria, porque el estadístico Chi Cuadrado toma un valor mayor a 0.05.

Cardenas Rendon, Diego Fernandez (2013) realizo un trabajo de investigación titulada “Desarrollo moral y actitudes ambientales en la comunidad escolar de una Institución Educativa de Colombia” en la Universidad de Piura, Perú – 2013, para optar al grado de Magister en educación con Mención en Teorías y Práctica Educativa. En este estudio se utilizó el método acción crítica reflexiva fundamentada en el paradigma crítico-reflexivo, la muestra estaba formado por 171 alumnos de octavo a undécimo de bachillerato, con una edad entre los 13 y los 18 años a los que se les administro el Defining Issues Test (DIT) versión traducida al castellano. Esta investigación encontró el desarrollo moral de los estudiantes en el estadio 4 con una media de 32,52 seguido por el estadio 3 con una media de 26,35 lo que significa que los estudiantes han resuelto los dilemas dentro del pensamiento convencional. Este investigador además comparo sus hallazgos con otras investigaciones realizadas por Nuevaloz (1997), Barba (2001), Perez & Retuerto (2003) y Garcia (2002) encontrando resultados similares.

Barreto Ruiz, Pablo Daniel (2018) realizo la siguiente investigación “Estudio comparativo del juicio moral de los estudiantes del primer y tercer ciclo de la Facultad de Ingeniería Civil”, en la Universidad Cayetano Heredia, Perú - 2018, con motivos de optar al grado de Maestría en Educación con mención en Docencia e Investigación en Educación Superior, en este estudio se utilizó la investigación cuantitativa con un diseño no experimental y transversal, la muestra estaba compuesta por 193 estudiantes universitarios del primer y tercer ciclo, a los que se les examino con el Defining Issues Test (DIT) encontrándose una mayoría de estudiantes del primer y tercer ciclo en el nivel convencional con 51.5 %, en el que predomina el estadio 4 con 29.6 %, y el estadio 3 con 21,9 %, seguido por el nivel Pos convencional con 30,7 % en el que predomina el estadio 5A con 21,0%. Así mismo, afirma que no existe diferencia notable en ninguno de los niveles de juicio moral en los estudiantes del primer ciclo y del tercer semestre, por lo que todas las tareas ejecutadas durante un año en la universidad no ayudan para variar el juicio moral de los universitarios.

Oporto Arenas, Mitzi Eliette (2018) realizó un estudio sobre el “Juicio moral en estudiantes universitarios de la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa” para lograr el grado académico de Magister en Ciencias de la Educación con mención en Educación Superior en el que se utilizó el método descriptivo y un diseño no experimental, transeccional donde participaron 125 estudiantes universitarios de cuarto ciclo en las Escuelas profesionales de Ciencias de la Educación y Psicología a los que se les examinó con el Cuestionario de Reflexión Socio Moral (SROM) de Lawrence Kohlberg, Gibbs y Widaman. En este trabajo de investigación se halló que la mayoría, el 52 % de estudiantes de una universidad, con edades de 19 a 27 años, tenían un desarrollo del razonamiento moral en el estadio 4, seguido por el estadio 5 con 31 % de estudiantes y el estadio 3 con 14 %. Así mismo, se reveló que la mayoría de los universitarios, el 66%, están en el nivel de desarrollo moral convencional, seguido por el nivel Pos convencional con 33 % de estudiantes. Finalmente se concluyó que el nivel de juicio moral predominante en los estudiantes es el convencional, seguido del nivel Post-Convencional.

Antecedentes a nivel local:

Castro Chuquihuanca, Celso y Cuba Cruz, Zoraida (2017) realizaron un estudio sobre la “inteligencia emocional y su relación con la expresión oral de los estudiantes de tercer grado de secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar – Cusco”, para optar el título de Licenciado en Educación Especialidad de Lengua y Literatura, UNSAAC, Cusco - 2017. Se utilizó el método cuantitativo y un diseño descriptivo relacional. La muestra estaba compuesta por 27 estudiantes seleccionados de forma intencional, a los que se les aplicó el test de inteligencia intrapersonal e interpersonal y la rúbrica de evaluación de expresión oral.

Los investigadores concluyeron afirmando a) La existencia de una incidencia significativa entre la inteligencia emocional y la expresión oral, siendo su coeficiente de correlación 0.91 y su coeficiente de determinación de 93%. b) Se demostró que la inteligencia emocional de un 37 % de estudiantes se encuentra en el nivel bajo, y un 22 % en el nivel inferior. Es decir que la mayoría de los estudiantes tenían una inteligencia emocional baja. c) Se explicó la influencia de la inteligencia emocional en todas las dimensiones de la expresión oral; como también confirmó el bajo nivel de inteligencia emocional de los estudiantes de tercer grado de educación básica regular.

2.2. BASES TEÓRICAS CIENTÍFICAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

2.2.1. DEFINICIONES DE LA INTELIGENCIA.

Según RAE (2011) la etimología la palabra inteligencia procede del latín “intellegentia”, y ésta a su vez proviene de “intellegere”, locución que está compuesto por el prefijo “inter” que significa “entre” y “llegere” que significa “escoger, leer”; de este análisis etimológico se puede afirmar que la palabra inteligencia significa seleccionar las mejores opciones para solucionar una situación compleja.

No existe una definición única de la inteligencia; por el contrario, existen varias definiciones y teorías sobre esta expresión; donde cada una de estas construye una definición de acuerdo con el énfasis que le conceden a una determinada perspectiva al momento de estudiar la inteligencia.

Según Bisquerra (2009) los primeros estudios sobre la inteligencia comienzan con Paul Broca quien encontró el área del lenguaje en el cerebro, luego en 1905 Alfred Binet elaboro el primer instrumento para calcular la inteligencia que posteriormente fue traducido al inglés por Theodore Simón, denominándose como Escala de Binet – Simón, en esta herramienta se utilizó por primera vez el concepto de “edad mental”, se aplicó a niños de tres a doce años y definieron la inteligencia como la capacidad de resolver de forma concreta o abstracta los problemas. En 1916 una adaptación posterior por Lewis Terman introdujo el término “coeficiente intelectual” creándose la Escala de Inteligencia Stanford-Binet, esta última herramienta permitió identificar y clasificar a los niños con deficiencias intelectuales y se utilizó con mucha frecuencia durante la primera guerra mundial para clasificar los aspirantes al ejército de los Estados Unidos. A este primer grupo de investigadores se le considera representantes de la teoría psicométrica.

El psicólogo norteamericano Edward Thorndike (1920) en su artículo titulado: “La inteligencia y sus usos” planteo que no existe una inteligencia unitaria, sino varias inteligencias que responden a diferentes capacidades, estos son: la inteligencia social, que hace alusión a la capacidad de resolver problemas procedentes de las relaciones interpersonales; la inteligencia concreta o mecánica, que es la capacidad de operar objetos concretos y situaciones practicas; y la inteligencia abstracta, que se refiere a la capacidad de pensar y solucionar problemas haciendo uso de los símbolos abstractos.

Años más tarde, el psicólogo inglés Charles Spearman (1927) planteo la teoría bifactorial y explico la existencia de una inteligencia general denominada “Factor G” que se caracteriza por ser hereditaria y estable, y de varias habilidades específicas denominadas “Factores S” que, a diferencia del “Factor G”, se desarrollan por medio del aprendizaje y la educación. Delimita la inteligencia general como la “capacidad única de establecer relaciones rápidamente y usarlas con eficacia”. Así mismo, expone que la inteligencia general es la raíz de cualquier comportamiento inteligente específico. Estas inteligencias específicas son: la verbal, numérica, espacial, etc.

Luego, Louis Thurstone (1947) psicólogo norteamericano, planteo la teoría del modelo de actitudes mentales primarias en el que explico que no existe un factor general de inteligencia, más bien considera que la inteligencia está compuesta por siete factores independientes en su funcionamiento, pero interrelacionadas entre sí, estos siete factores son: la fluidez verbal, la comprensión verbal, la aptitud numérica, la velocidad perceptiva, la memoria, la aptitud espacial, y el razonamiento inductivo.

Por su parte Robert Sternberg (1988) otro psicólogo norteamericano, planteo la teoría triarquica y define la inteligencia como “actividad mental dirigida con el propósito de adaptación a entornos del mundo real relevantes para la vida de uno mismo”. Plantea la existencia de tres factores de inteligencia que están organizados en una estructura jerárquica, estos son: la analítica o componencial, encargada de adquirir y almacenar información; la práctica o contextual, encargada de seleccionar la opción más adecuada para la acción y; la creativa o experiencial que permite hacer frente a situaciones nuevas. Así mismo, considera que los test calculan solo un tipo de inteligencia.

Gardner (1983) postula la existencia de cuatro principios primordiales de la inteligencia: Primero, la inteligencia no es una unidad, sino múltiple; Segundo, cada inteligencia es independiente de otras; tercero, existen una interacción entre las inteligencias y cuarto, la inteligencia tiene componentes genéticos, pero se puede potenciar con la experiencia. Para Gardner existen 7 inteligencias que son capacidades que cada persona puede desarrollar, estas inteligencias son: musical, corporal, lógico matemático, lingüístico, espacial, intrapersonal e interpersonal.

Sin embargo, según la OCDE (2017) la inteligencia es un conjunto de habilidades muy elaboradas para enfrentarse a la complejidad. Estas habilidades sufren una evolución constante y dependen de factores hereditarios, socio - ambientales y emocionales.

De este análisis teórico, resulta claro la existencia de dos posturas con respecto a la definición de la inteligencia: unas señalan la existencia de una inteligencia unitaria y otros se muestran a favor de la existencia de múltiples inteligencias; situación que ilustra con mucha claridad la existencia de una línea divisoria para clasificar las teorías aquí mencionadas.

Considerando cada una de estas teorías se puede definir la inteligencia como un repertorio de habilidades mentales para comprender y resolver situaciones nuevas y problemáticas. La inteligencia implica un proceso cognitivo que nos permite pensar de forma racional, reconocer aquello que es desconocido, utilizar y seleccionar habilidades y adaptarnos rápidamente a una situación nueva utilizando estrategias adecuadas.

Así mismo se puede afirmar que uno de los elementos básicos en el desarrollo de la inteligencia es el factor hereditario - biológico, donde la inteligencia se desarrolla sobre la base de una estructura nerviosa heredada llamada: el cerebro. Otro de los elementos es el medio sociocultural, ambiental y emocional donde el desarrollo de la inteligencia se estimula en las escuelas y programas de educación desde muy temprana edad a través de los procesos de aprendizaje. Investigadores modernos como Gardner, Mayer y Goleman, señalan que la inteligencia se puede desarrollar a lo largo de toda la vida; sin embargo, para Piaget este desarrollo transita por una serie de estadios orientados por tres mecanismos: la asimilación, la acomodación, la equilibración y termina con el desarrollo de las operaciones formales alrededor de la edad de 15 años.

2.2.2. DEFINICIONES DE LA EMOCIÓN.

Según RAE (2011) su origen etimológico, de la palabra emoción viene del latín “emotio” y del verbo “emovere” que significa “moverse hacia”; esto indica que la emoción es la activación o movimiento del organismo para realizar una determinada acción.

La palabra emoción fue bastante utilizada en la antigüedad ya sea en la literatura o en la filosofía, sin embargo, durante la edad media y la edad moderna siempre fue puesto a un segundo plano, pero en el último decenio del siglo XIX y durante el siglo XX se convirtió en un asunto de mucho interés para la ciencia y a partir de allí se construyeron una gran

variedad de definiciones sobre la emoción. En este trabajo de investigación es preciso considerar las definiciones de teorías que intentan dar una explicación científica a este constructo bastante complejo. Para Merchán (2017) estas teorías son:

- a) *Teorías Neuro –Fisiológicas*: La emoción es resultado de las reacciones fisiológicas que un estímulo provoca en el organismo; es decir, cuando el organismo recibe un estímulo del medio exterior ocurren una serie de reacciones fisiológicas en el sistema nervioso central esto provoca el surgimiento de las emociones donde cada uno posee su propio circuito y activa nuestro organismo a la acción. Los principales representantes son: James, Lange, Ekman, Levenson, Friesen y Cannon.
- b) *Teorías Evolucionistas Adaptativas*: Las emociones fueron muy útiles en el pasado para la conservación de la especie humana, por tanto, son biológicos y hereditarios; además para los representantes de esta teoría, las emociones a un son de mucha utilidad en la actualidad para asegurar la supervivencia, pero si están cargadas de mucha intensidad e impulsividad puede suponer un riesgo, de esta afirmación proviene la importancia de educar las emociones. Los principales representantes son: Darwin, Izard, Zajonc, Tomkins, Ekman, Plutchik.
- c) *Teorías Cognitivas Subjetivistas*: Sostienen que entre estímulo y la reacción emocional existen varios procesos cognitivos, estos son: percepción, valoración, interpretación, control, etc.; que generan impulsos puramente emocionales o emociones reguladas. En ese sentido la emoción se origina de una evaluación cognitiva del estímulo que puede ser positiva o negativa, consciente o inconsciente, lo que a su vez genera una activación fisiológica. Los representantes más destacados son: Schachter, Singer, Arnold, Lazarus, Weiner, Mandler, Leventhal, Bower.

Los representantes de estas teorías coinciden en que si no hay estímulo no hay emoción; así mismo están de acuerdo que las emociones se manifiestan a través de la conducta. También están de acuerdo en la evolución de la emoción a lo largo de la hominización, humanización y el ciclo vital, en la influencia de factores biológicos hereditarios que hacen inconsciente

las emociones y en la influencia de factores cognitivos y la experiencia que hace posible la toma conciencia de las emociones. Sin embargo, la principal diferencia en las teorías aquí mencionadas radica fundamentalmente en el proceso de valoración: mientras unos sostienen que primero ocurren reacciones fisiológicas, otros en contraposición indican que las reacciones fisiológicas se dan después de un proceso cognitivo.

Existen definiciones más recientes de la emoción como el de Goleman (1995) quien define la emoción como: “Impulsos que nos llevan a actuar, programas de reacción automáticas con las que nos ha dotado la evolución”. Eso significa que una emoción está conformada por impulsos que presionan a nuestro organismo a reaccionar de una u otra forma. Según la RAE (2011) el impulso se define como la “fuerza que nos mueve a la acción”. Entonces, cuando se habla de emoción se hace referencia a la potencia y la energía que puede activar y crear en nosotros la información proveniente del estímulo en interacción con las partes más antiguas de nuestro cerebro, dirigiendo nuestro comportamiento de forma automática e independiente del intelecto.

Otra de las definiciones es de Fernández & Ramos (2002) quienes, en su libro *Corazones Inteligentes*, define la emoción como: “Un estado de ánimo producido por impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos que con frecuencia se traduce en gestos, actitudes u otras formas de expresión”. Para este investigador la información del estímulo externo o interno puede dirigirse por un proceso cognitivo que inhibe, regula o exalta nuestra conducta para finalmente manifestarse en los movimientos y gestos del cuerpo.

Antonio Damasio (2005) en su libro *En busca de Espinoza*, precisa la emoción como un conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales que crean un modelo característico de una emoción; estas respuestas se producen en el cerebro de forma automática, siempre y cuando éste detecta un estímulo emocionalmente competente; es decir, cuando un objeto, un acontecimiento real o memorable se presenta en el cerebro, esta desencadena una respuesta emocional de forma automática. Como resultado de estas repuestas se producen cambios en el estado del cuerpo y en el estado de las estructuras cerebrales, brindando al organismo el bienestar y la supervivencia.

Así mismo, Zaccagnini (2006) nos ofrece una definición descriptiva considerando como una “compleja combinación de procesos fisiológicos (corporales), cognitivos (perceptuales), y conductuales (motivacionales) que producen en las personas un estado psicológico global

que puede ser positivo o negativo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga duración, que generan una expresión gestual y que puede ser percibida por los demás”. Además Zaccagnini (2006) nos ofrece una definición operativa donde se considera la emoción como “autopercepción de la evaluación global que resulta de comparar en cada momento lo que deseamos o necesitamos hacer y lo que queremos o podemos hacer”; es decir, es el conocimiento del resultado global de la actividad conjunta de los sistemas de la mente que orienta nuestro comportamiento, estos sistemas mentales tal como nos plantea este autor, son: sistema motivacional, sistema ejecutivo y sistema instrumental.

Se puede afirmar entonces que la emoción es una compleja reacción que surge como consecuencia de la percepción, valoración y reacción neurofisiológica provocada por un estímulo interno o externo; proceso que influye en nuestras decisiones de manera consciente o inconsciente y nos ubica en un estado psicológico positivo o negativo, lo que se exterioriza en nuestra conducta corporal, tono de voz y los gestos faciales, siendo éste último uno de los medios más confiables para identificar las emociones que sienten los demás. La duración y la intensidad de la emoción son determinadas por factores como el estímulo, el estado de ánimo, el estado del organismo y la personalidad; además, un mismo estímulo puede provocar diferentes emociones en cada persona.

Según Bisquerra (2009), existen tres componentes fundamentales de la emoción, estos son:

- ✓ *Componente neurofisiológico:* Hace alusión a la respuesta fisiológica que se produce en el organismo ante una provocación externa o interna y que tiene su comienzo en el sistema nervioso central.
- ✓ *Componente cognitivo:* Tiene que ver con el procesamiento de información consciente o inconsciente. Este componente permite al sujeto reconocer la emoción que experimenta en un determinado momento.
- ✓ *Componente conductual:* Se refieren a la manifestación de la emoción por medio del lenguaje verbal y no verbal.

Es preciso también reconocer la importancia que tiene el componente perceptual; pues al identificarse los acontecimientos o estímulos externos e internos y al valorarse o interpretarse se generan reacciones emocionales que incitan a la acción, los mismo que pueden ser diferentes en cada individuo dependiendo de su experiencia anterior, su

aprendizaje y la situación concreta. Estas diferencias se pueden percibir en la duración y la intensidad de la emoción, así como el estado psicológico que genera en cada persona. Finalmente, algunas reacciones emocionales son innatas, mientras que otras pueden adquirirse; por eso es transcendental aprender a regular las emociones.

Así mismo para Bisquerra (2009) las emociones se diferencian de los estados de ánimo, los sentimientos y los rasgos de personalidad. Estas diferencias se dan fundamentalmente por el tiempo de su permanencia que se explica del siguiente modo:

- La emoción puede durar segundos, minutos, horas y hasta días; es decir, tiene corta duración.
- Los estados de ánimo pueden durar horas, días, semanas y meses.
- Los sentimientos o afectos pueden durar días, semanas, meses y años. Se inicia con una emoción y su duración es larga.
- Los rasgos de personalidad pueden llegar a durar años y se mantienen estables durante el resto de la vida.

Con respecto a los tipos de emociones, existen una gran variedad de propuestas. Una de estas clasificaciones más recientes es establecida por Bisquerra (2009) quien partiendo de criterios como especificidad, intensidad y temporalidad divide en:

- Emociones primarias o básicas que se caracterizan por tener expresiones faciales reconocidas en distintas culturas, se transmiten mediante los genes, y están presentes desde el nacimiento, estos son: alegría, tristeza, ira, miedo, sorpresa y asco. Luego están las emociones secundarias, complejas o derivadas que se caracterizan por la composición de varias emociones primarias y no presentan expresiones faciales; ejemplo: los celos, el odio.
- Emociones positivas (amor, felicidad, alegría), negativas (ira, miedo, tristeza), y ambiguas (sorpresa, compasión, esperanza)
- Familia de emociones: por ejemplo, la familia del miedo sería preocupación, angustia, horror, pánico, ansiedad.

Es preciso señalar que todas las emociones son útiles en la vida cotidiana de una persona para su adaptación e interacción social, incluso las emociones consideradas como negativas, pero estas deben ser reguladas, gestionadas y re direccionadas antes de que lleguen al punto

más extremo de su impulsividad y antes de que nos ponga en un estado psicológico negativo; es decir deben pasar a la conciencia para ser utilizadas de forma adecuada e inteligente según requiera una determinada situación. Por ejemplo, si se actúa con ira se obtendrá alguna consecuencia negativa, sin embargo, cuando se toma conciencia del sentimiento de ira se puede direccionar esa fuerza que trae consigo al logro de ciertos objetivos inmediatos como buscar más información, entrenamiento disciplinario, etc.

2.2.3. DEFINICIONES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.

En términos simples la inteligencia emocional se puede definir como: “El uso inteligente de las emociones”; WEISINGER (1998); citado por Garcia - Fernandez (2010). Sin embargo, es necesario considerar la definición original de los pioneros de la inteligencia emocional. Los psicólogos Peter Salovey y John Mayer (1990), en un artículo titulado “Emotional Intelligence” mencionaron la primera definición de inteligencia emocional considerándola como:

“Un tipo de inteligencia social que incluye habilidades de percibir, controlar y entender las emociones propias y las de los demás, para discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestros pensamientos y, por ende, nuestros comportamientos”.

Más adelante, John Mayer y sus colaboradores, después de hacer varias revisiones y algunos ajustes de su modelo desde 1997 a 2000, explicaron que la inteligencia emocional es un conjunto de destrezas y habilidades que nos permiten percibir, asimilar, comprender y regular nuestras emociones con exactitud y la capacidad de hacer lo mismo con los estados emocionales de los que nos rodean. En esta definición, no incluye la motivación por pertenecer éste al campo de la personalidad.

Guiándose en la definición de Mayer y Salovey, Daniel Goleman (1995) divulgó este constructo a nivel internacional con la publicación de su libro titulada Inteligencia Emocional, y definió como un conjunto de habilidades que nos permiten conocer, controlar nuestras emociones, así como la capacidad de motivarnos, reconocer las emociones ajenas y controlar nuestras relaciones. Este autor nos planteó la idea de que los hombres “tenemos dos mentes, una que piensa y la otra que siente”. Fue también este autor quien planteó la idea de que la inteligencia emocional estaba compuesta por cinco competencias:

conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlar las emociones, la capacidad de motivarse uno mismo, la capacidad de reconocer las emociones ajenas y el control de las relaciones.

Unos años después, Goleman (1998), en su libro *La Práctica de la Inteligencia Emocional*, afirmó que las personas con buen nivel de inteligencia emocional “se vuelven más capaces de manejar sus propias emociones e impulsos, de motivarse a sí mismos, de perfeccionar su empatía y sus habilidades sociales”. También nos planteó la existencia de dos grandes competencias: personal y social, como también confirmó la existencia de 5 habilidades: conciencia de uno mismo, autorregulación, motivación, empatía, y habilidades sociales.

Se puede afirmar entonces que la inteligencia emocional está compuesta por dos grandes campos: los estados emocionales propios y la interacción de éstas con los estados emocionales ajenos, que permite a las personas disfrutar una relación exitosa consigo mismo, un efecto positivo y beneficioso para la salud física y mental y una buena comunicación con los demás.

Actualmente, en una de sus últimas publicaciones sobre *Liderazgo* Daniel Goleman (2017), considera que los dominios de la inteligencia emocional son cuatro: la autoconciencia, la autogestión, la conciencia social, y la capacidad de gestión de relaciones. Se puede apreciar entonces que la motivación ya no es considerada como un dominio de este modelo, sino solo una habilidad que está implícito dentro del componente de la autogestión.

Por otra parte, el psicólogo Reuven Bar-On (1997), creador del tercer modelo de inteligencia emocional, lo define como:

“Un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas personales y sociales que influyen nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones del grupo y las demandas ambientales”.

Así mismo, Robert Cooper y Ayman Sawaf (1997) autores del libro *Estrategia Emocional para Ejecutivos* definen como:

“La aptitud para captar, entender y aplicar eficazmente la fuerza y la perspicacia de las emociones en tanto fuente de energía humana, información, relación e influencia”.

Es decir, la inteligencia emocional es la capacidad de manejar adecuadamente el vigor de las emociones para actuar y establecer relaciones sociales apropiadas. Cooper & Sawaf (1997) consideran también la inteligencia emocional como: la habilidad de auto motivarse, la tenacidad para encarar frustraciones, controlar impulsos, aplazar la gratificación, regular los propios estados de ánimo y controlar el miedo para dejar fluir la capacidad de pensar.

Tomando como referencia a los conceptos antes mencionados, se puede afirmar que la inteligencia emocional es un conjunto de capacidades mentales desarrolladas como el reconocimiento, comprensión, control y expresión de emociones propias de manera oportuna y efectiva, incluyendo la capacidad de gestionar los estados emocionales ajenos y actuar adecuadamente en las relaciones humanas, facilitando la claridad del pensamiento y mayores posibilidades de éxito para resolver dificultades en los diferentes aspectos de la vida personal, familiar, social, laboral, académica, etc.

Sin embargo, cabe precisar que existen varias definiciones sobre la inteligencia emocional, lo que se debe fundamentalmente a las diferentes perspectivas que asumen los autores de cada modelo a la hora de comenzar su estudio, lo que a su vez nos indica que este campo de la psicología está en pleno desarrollo científico. Hace mucha falta un consenso entre los investigadores que se dedican a su estudio para determinar las competencias que integran la inteligencia emocional y para determinar si se trata de un campo exclusivamente cognitivo o es un campo que además de la cognición integra los rasgos de personalidad.

2.2.4. FUNDAMENTOS NEUROFISIOLÓGICOS Y NEUROCIENTÍFICOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE (2017) considera que el progreso de la tecnología en los últimos tiempos, así como la invención de una variedad sofisticada de Escáneres Cerebrales, de Máquinas de Imagen de Resonancia Magnética - MRI y máquinas como la Resonancia Magnética Nuclear - RMN, han permitido a los científicos conocer el funcionamiento exacto del cerebro vivo durante la actividad emocional, quienes llegaron a afirmar que el sistema límbico y sus principales componentes como el tálamo, el hipotálamo, la amígdala, y el hipocampo gobiernan las emociones.

El tálamo recibe información sensorial y trasfiere a la amígdala (sede de las emociones) y al neocórtex (el cerebro pensante); donde: la vía nerviosa que va hacia la amígdala es más corta,

por tanto, su respuesta es rápida pero imprecisa; y la vía o circuito que va hacia el neo córtex es larga y su respuesta lenta pero exacta.

El hipotálamo, produce sustancias químicas denominadas neuropéptidos, los mismos que regulan el cuerpo y equilibran nuestros sistemas con el mundo exterior.

La amígdala, muy relacionada a las emociones cargadas, a la memoria y al aprendizaje; es responsable de alertar al cerebro con la producción de la noradrenalina, al más mínimo señal de información procedente de los sentidos. Como ilustra Goleman (1995) aquí también se guardan y se registran las impresiones con carga y recuerdos emocionales inconscientes. Si se daña o se extrae la amígdala, se pierde la capacidad de analizar el significado emocional de los sucesos y perturba enormemente la memoria.

El hipocampo, está relacionado con la memoria a corto y largo plazo, y proporciona información del contexto en el que se encuentra la mente, registrando hechos ordinarios o datos aprendidos.

A manera de síntesis, el neurocientífico LeDoux (1996), plantea la existencia de dos tipos de respuestas emocionales; una es la respuesta automática e involuntaria que se da cuando el sistema límbico actúa independientemente del neo córtex y la otra es la respuesta regulada y voluntaria que se da cuando el sistema límbico envía información a un “regulador” o “modulador” denominado lóbulo pre frontal, que permite la intervención de la experiencia y la información aprendida mediante la educación que se encuentran en el neo córtex, la parte pensante del cerebro humano.

El lóbulo pre frontal como fundamenta Goleman (1995) regula las respuestas proporcionadas por la amígdala llevándola al neo córtex, quien lo registra, analiza, comprende, organiza y emite una respuesta emocional más analítica y adecuada; en esta zona del cerebro se ubican la comprensión, la concentración y la creatividad que pueden ser enormemente perturbados por el estrés trayendo como consecuencia el descontrol de las emociones.

Goleman (1995) señala que “el funcionamiento de la amígdala y su interrelación con el neo córtex constituyen el núcleo mismo de la inteligencia emocional”. De aquí se puede desprender que el objetivo de la inteligencia emocional consiste en orientar las respuestas automáticas e inconscientes para que se conviertan en respuestas reguladas y conscientes. Se puede aseverar también que, la inteligencia emocional consiste en comprender, analizar,

reflexionar y ofrecer otras habilidades del razonamiento al proceso emocional para que las emociones sean expresadas de forma más adecuada, precisa e inteligente.

2.2.5. BENEFICIOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Las emociones están siempre en cada momento de nuestra existencia, de manera que los beneficios que ofrece la inteligencia emocional abarcan casi todos los espacios de la vida humana; de allí nace la necesidad de potenciar las habilidades emocionales a través del proceso educativo.

De manera general gran parte de las indagaciones concuerdan en señalar que un nivel adecuado de la Inteligencia Emocional garantiza los siguientes beneficios. Extremera & Fernandez (2013).

- Permite poseer una buena percepción de sí mismo,
- Permite gozar de una vida más feliz y exitosa en los diferentes ámbitos de la vida humana, mucho más que un alto Coeficiente Intelectual.
- Contribuye a mejorar y perfeccionar nuestras relaciones con familiares, amistades y compañeros de trabajo.
- Ayuda a manejar el estrés, la ansiedad, la depresión y otras perturbaciones de origen psicológico.
- Favorece la cooperación grupal, trabajo en equipo, influencia en los demás y el liderazgo.
- Permite solucionar problemas con mayor facilidad y la superación de frustraciones.
- Permite la fluidez del pensamiento, del lenguaje y un buen desempeño académico, una buena asimilación en el aprendizaje y alta productividad en el campo laboral.
- Favorece el equilibrio y la calma, así como el dominio de estrategias de relajación y autogestión.
- Influye en nuestras decisiones y acciones diarias.

La inteligencia emocional permite generar un ambiente de convivencia muy amena, fraterna y alegre, donde impera la comprensión, la comunicación asertiva, el respeto mutuo, la colaboración y la práctica de valores lo que genera a su vez un bienestar psicológico personal

que favorece la motivación, la perseverancia y el logro de objetivos propuestos ya sean personales o sociales, garantizando de esta forma una convivencia pacífica y democrática en cualquier espacio ya sea el hogar, el aula o la comunidad. Por todo esto resulta fundamental que se brinde un proceso de adiestramiento en inteligencia emocional comenzando desde muy temprana edad.

2.2.6. DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN.

Goleman (1995) en su obra la inteligencia emocional, así como en su libro Inteligencia Social (2006) considera que puede desarrollar o entorpecer estas habilidades dependiendo del entorno social, la estimulación y la educación. A ese proceso de potenciación emocional Goleman le denomina “alfabetización emocional” y al proceso en el que una persona se encuentra cada vez más dominada por los impulsos emocionales lo designa “secuestro emocional”. Indica también que las habilidades emocionales se aprenden y se desarrollan a lo largo de toda la vida debido a la plasticidad del cerebro humano.

Siguiendo esta línea Bisquerra (2009) plantea que las habilidades emocionales se pueden desarrollar a través de la Educación Emocional y lo define a ésta como:

“Un proceso continuo que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con el objetivo de capacitarle para la vida y de aumentar su bienestar personal y social”.

Es evidente entonces que la inteligencia emocional del hombre se puede desplegar y mejorar a través de programas y proyectos educativos en donde se aprenda a percibir y reconocer emociones propias, estar conscientes de nuestras fortalezas y debilidades, tomar decisiones adecuadas para nuestra vida, regular nuestros impulsos y establecer relaciones adecuadas en el contexto escolar, laboral, familiar y social.

Cifuentes (2017) aplicó un programa de formación emocional durante dieciséis sesiones (4 meses) con 75 alumnos y alumnas de educación secundaria obligatoria de la Institución Educativa Las Sabinas de El Bonillo (Albacete) y concluyó que los escolares participantes del Programa de Intervención del grupo experimental demostraron tener mayores habilidades en Inteligencia Emocional y mejoraron su rendimiento matemático después de

haber participado en esta formación frente a los que recibieron las clases con una metodología tradicional compuesta por el grupo control.

Los resultados de esta investigación nos sugieren que los niños y adolescentes pueden mejorar sus inteligencias emocionales con programas de educación emocional efectivas y los resultados serían mayores si se implementara un programa de educación emocional permanente durante la vida escolar. Las indagaciones han puesto de manifiesto que los programas de intervención para mejorar la inteligencia emocional tienen efectos notables en los jóvenes y adultos ya sean estudiantes universitarios o profesionales.

Fonseca, Pérez, Ortuño, & Lucas (2017) aplicaron un proyecto universitario de educación emocional a 28 adultos con una edad en torno a 60 años, en la Universidad de La Rioja durante 3 meses con dos semanas, en el que cada sesión tenía un tiempo aproximado de 90 minutos; y después de aplicar TMMS-24 y MSCEIT concluyeron que no había mejoras estadísticamente significativas y sugirieron que los programas de intervención se deben desarrollar en periodos más largos.

Los resultados encontrados en esta investigación nos revelan que los adultos mayores tienen pocas posibilidades de mejorar sus habilidades emocionales con programas de intervención. Sin embargo, cabe precisar que hasta el momento se han hecho muy pocas investigaciones con este sector poblacional.

La mayoría de los investigadores coinciden que se puede desarrollar las habilidades emocionales en los niños, adolescentes, jóvenes y adultos. Por eso, tal como afirman Fernández & Ruiz (2008) países como España, Reino Unido y Estados Unidos han tomado conciencia y han emprendido la priorización de programas de educación emocional en las escuelas y colegios para desarrollar destrezas socioemocionales, y muy aparte de considerar como una necesidad urgente en la ciudadanía, tomaron conocimiento que los altos niveles de industrialización y los altos índices del PBI no eran suficientes para garantizar en sus educandos una vida feliz y de satisfacción según los estudios realizados por la Unicef (2007).

En el Perú no existe aún ese mismo interés y toma de conciencia por parte de la ciudadanía y el estado. Esto se refleja claramente en el accionar del Ministerio de Educación que no lo incluye como una competencia en el Currículo Nacional de Educación Básica este concepto

tan importante en la vida escolar y en la educación integral de los alumnos, que además determina la calidad de vida, el nivel de bienestar personal y social de los futuros ciudadanos.

Goleman (1995), Mayer & Salovey (2016) y Gardner (1994), coinciden que la formación de las emociones puede darse de forma paralela con otros programas de conocimientos, tales como la ciencia, la escritura, la lectura, la salud, y los estudios sociales. Siguiendo esta sugerencia se revisó el Currículo Nacional de Educación Básica (2016) para el nivel secundario, y se encontró que, en el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, se encuentra una capacidad vinculada a la autorregulación de emociones: esto significa que los estudiantes deben desarrollar sus habilidades de identificar y tomar conciencia de sus emociones, para expresar de manera adecuada según el contexto y regular sus comportamientos, en favor del bienestar personal y el de los demás.

Sin embargo, ninguno de los 7 enfoques transversales considera el desarrollo de habilidades y estrategias emocionales de manera directa. Esto significa que en las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje de otras áreas no se tomara en cuenta, lo que no debería pasar si se trata de brindar una educación integral que sirva realmente para vida.

Cabe precisar que la educación emocional no solo es responsabilidad de la educación formal, sino también involucra a los padres de familia, quienes desde el hogar pueden contribuir en gran manera a la formación de habilidades emocionales de sus hijos en aspectos como control emocional, expresión emocional, empatía etc.

2.2.7. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS ADOLESCENTES.

La emoción está presente en la interacción de docentes y estudiantes en el salón de clases; la emoción está presente en el contexto educativo, personal, interpersonal, familiar, social, y poseer un nivel competente de inteligencia emocional es evidentemente ventajoso para tener éxito en estos campos tan fundamentales para la vida de un adolescente.

Según Extremera & Fernandez (2013) Las investigaciones de inteligencia emocional en los colegios han mostrado resultados extraordinarios en áreas tan importantes como el bienestar psicológico, reducción de conductas agresivas, reducción en el consumo de drogas, las relaciones interpersonales y el rendimiento académico de los adolescentes. Los investigadores aquí citados señalan, que los adolescentes con mayores habilidades emocionales conocen y utilizan más estrategias para enfrentar y resolver problemas

emocionales y psicológicos como el estrés, la depresión, la ansiedad, intento de suicidio, embarazo precoz, presión del grupo, etc. Así mismo los adolescentes con alta inteligencia emocional tienen pocas probabilidades de consumir drogas, son hábiles en reconocer sus propias emociones y tienen mejores relaciones interpersonales con sus amigos, compañeros, docentes, padres, etc.

Otras investigaciones señalan que los adolescentes que tienen un buen nivel de inteligencia emocional logran un mejor rendimiento académico, son menos agresivos ya sea física o verbalmente y son más hábiles para comunicarse y resolver los problemas con facilidad.

La adolescencia es la etapa en la que afloran las emociones y en la que se perciben los efectos de éstas, es la etapa más emocional en la que se vigorizan las habilidades emocionales como la autoconfianza, la seguridad de sí mismo, la sensibilidad y llegan a dejar huellas profundas que han de ser de gran utilidad en el futuro. Es en esta etapa que los padres de familia y las instituciones educativas deben trabajar para que los adolescentes aprendan a gestionar sus emociones de forma adecuada.

La ira es la emoción que los adolescentes llegan a experimentar frecuentemente al percibir situaciones de injusticia y desigualdad por lo que pretenden cambiarlo todo y se muestran rebeldes; sin embargo, tal como nos indica Iriarte & Alonso (2005) esta emoción no es del todo negativo; canalizado y gestionado de forma apropiada se convierte en la fuente de actividades muy útiles para la vida sobre todo cuando esta etapa está lleno de energía y vigor; pero si no se llega a gestionarlo puede llevar a situaciones desbordantes trayendo consigo consecuencias desfavorables para la persona misma y para aquellos que le rodean.

Finalmente es ineludible un entrenamiento para aprender las habilidades y estrategias de inteligencia emocional en el hogar y en las aulas de la educación formal para fortalecer la inteligencia emocional de los adolescentes que pronto serán agentes protagónicos de la sociedad.

2.2.8. CONSECUENCIAS DEL POCO DESARROLLO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LOS ESTUDIANTES EGRESADOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR.

A lo largo de la historia, la sociedad y la escuela han sobrevalorado la importancia de la inteligencia racional y han subestimado la importancia de la inteligencia emocional.

Goleman (1998) nos explica un estudio realizado durante 60 años a más de mil hombres y mujeres con alto coeficiente intelectual, a los que se hizo seguimiento desde el primer año de la escuela hasta su jubilación; los resultados encontrados revelaban que aquellos que se sentían más seguros de sí mismos resultaron ser los más exitosos en el desempeño de sus carreras.

Esto nos demuestra que una persona puede tener un coeficiente intelectual alto como para obtener una nota prominente en el examen de una determinada asignatura, pero eso no hará progresar en sus relaciones personales e interpersonales. Hay personas quienes destacaron en el colegio, pero fracasaron en la vida y, al contrario, hay quienes fracasaron en la escuela y les fue bien en los negocios, la política y la familia. En tal sentido los estudiantes que tienen pocas habilidades de inteligencia emocional al momento de egresar de la educación básica tienen varias deficiencias y les afecta enormemente tanto en su vida diaria, así como en el contexto laboral, académico y en las relaciones sociales.

Diferentes investigaciones demuestran que los adolescentes que poseen niveles bajos de inteligencia emocional tienen problemas al momento de manejar sus emociones e impulsos, son inseguros de sí mismo, toman decisiones desacertadas, tienen dificultades al momento de elegir una carrera profesional, son propensos a tener malestares psicológicos como el estrés, la depresión y tendencia suicida; así mismo, se sienten excesivamente culpables, tienen más posibilidades de consumir drogas, mostrar conductas agresivas, violentas o de desbordamiento, tienen muy poca comunicación con los demás, bajo rendimiento académico, dificultad para concentrarse, cansancio, no tiene dominio de sí mismo, dificultad en resolver con éxito los problemas cotidianos y de salir del fracaso.

Así mismo, se puede observar que los adolescentes que tienen un nivel bajo de inteligencia emocional son más impulsivos, tienen conductas exageradas que cambian bruscamente, rechazan el contacto social, son incapaces de escuchar a los demás, no comprenden las necesidades e intereses de los demás, tienen pocas amistades y las pierde con facilidad y no les interesa ayudar a los demás.

Resulta evidente que un adolescente que no ha desarrollado sus habilidades emocionales no podrá como actuar frente a sus sentimientos y situaciones difíciles que se presenten en su vida, por eso es de mucha importancia la formación en el desarrollo de capacidades para

gestionar las emociones de manera que permita fluidez en el razonamiento y la toma de decisiones acertadas.

2.2.9. MODELOS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

La literatura en el campo de la inteligencia emocional nos revela la existencia de varios modelos. Fernandez, Extremera, Mestre, & Guil (2004), así mismo, Petrides, Pérez-González & Furnham (2007), se muestran a favor de una clasificación de estos en dos grandes categorías conceptuales o corrientes. Considerando el orden cronológico de su aparición, estos son:

- *Modelos cognitivos o de Habilidades*, en el que la inteligencia emocional contiene un conjunto de destrezas cognitivas para el procesamiento de información emocional; es decir, se estudia las capacidades relacionadas con el procesamiento de información emocional con el fin de usar de forma adaptativa las emociones y para mejorar los procesos cognitivos. Estas habilidades son: percibir, facilitar, comprender y regular emociones que están relacionadas entre sí y se desarrollan y evolucionan con la edad y la experiencia. En este modelo no se incluyen los componentes de la personalidad. Los principales modelos dentro de esta categoría son: el modelo de las cuatro ramas de Peter Salovey y John Mayer; apoyados por Izard, Fernández-Berrocal y Extremera.
- *Modelos Mixtos o de rasgos de personalidad*, en el que la inteligencia emocional además de contener habilidades cognitivas incluye fisionomías de personalidad tales como la motivación, el asertividad, el manejo del estrés, la extroversión, el optimismo, la ansiedad, la autoestima, y otras actitudes y comportamientos. Los autores que están dentro de este modelo consideran que los rasgos de personalidad interactúan con las habilidades emocionales tales como el autoconocimiento y la autorregulación, además consideran que las habilidades emocionales son constantes en las personas, al igual que los rasgos de personalidad. Los autores que defienden este modelo son: el modelo de Daniel Goleman, Reuven Bar On y otros incluyen a Oriolo, Robert Cooper y Ayman Sawaf.

Actualmente existen tres modelos de inteligencia emocional más utilizados en las investigaciones científicas, cada uno de estos modelos tienen sus características peculiares. Estos modelos son los siguientes:

2.2.9.1. MODELO DE PETER SALOVEY Y JOHN MAYER.

Este modelo se caracteriza por poseer habilidades cognitivas relacionadas entre sí para el procesamiento de información emocional y medir la capacidad emocional a partir de la resolución de tareas y problemas emocionales. En el modelo inicial, Salovey & Mayer (1990) incluyen habilidades como: valoración y expresión emocional, regulación emocional y utilización de la información emocional. Este modelo inicial ha sido reformulado desde 1997 para diferenciarse de otros modelos como el de Daniel Goleman (1995) que incluía rasgos de personalidad como la motivación. En el modelo reformulado la inteligencia emocional se orienta con mayor énfasis en el procesamiento de la información emocional y está conformada por cuatro aptitudes: Percepción, facilitación, comprensión y regulación emocional; lográndose con ello, su consolidación como uno de los modelos más utilizados a nivel internacional. Los factores y las subescalas de este modelo son:

Tabla 1. Dimensiones del modelo de Salovey y Mayer.

ÁREAS	FACTORES / DIMENSIONES	FUNDAMENTOS
ÁREA EXPERIENCIAL	Percepción, evaluación, y expresión de las emociones.	Es la habilidad de reconocer las emociones en uno mismo y en los demás a través de expresiones faciales, corporales, tono de voz, paisajes, sonidos y diseños gráficos. Los sujetos con buen nivel de percepción emocional manifiestan adecuadamente sus emociones en el momento y lugar y son más competentes de comprender a los demás y sentir empatía.
	Asimilación y/o facilitación de las emociones en nuestro pensamiento.	Habilidad para reconocer el efecto de la emoción en nuestras decisiones, usar la información emocional para facilitar el razonamiento, la creatividad y priorizar la atención a lo más relevante de una situación o problema. Es decir, es la capacidad de generar y utilizar emociones que faciliten el pensamiento.
ÁREA ESTRATÉGICA	Comprensión, análisis y utilización de la información emocional.	Habilidad de conocer la influencia y la evolución de las emociones en el razonamiento y reconocer la intensidad y la combinación de las emociones simples, complejas, y contradictorias. Permite establecer buenas relaciones con los demás.
	Manejo emocional o regulación reflexiva de las emociones.	Habilidad de evaluar y manejar las emociones propias y la de los demás y la habilidad de estar dispuesto a estados emocionales positivos y negativos para redirigir, encausar y gestionar según sea la situación.

Fuente: Mayer y Salovey (1997)

La medida de evaluación propuesta en el modelo inicial fue el TMMS-48, Trait Meta-Mood Scale; que en español significa, la escala rasgos de meta conocimiento sobre estados emocionales. La medida de evaluación propuesto para el modelo reformulado es el MSCEIT, Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test; en español Test de ejecución de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey, y Caruso. Está conformada por 141 ítems y su tiempo de resolución es de 45 a 60 minutos. En la actualidad, existen versiones adaptadas al español de TMMS y MSCEIT por Fernández-Berrocal y Extremera.

2.2.9.2.MODELO DE DANIEL GOLEMAN.

Este modelo se define fundamentalmente, por considerar la inteligencia emocional como competencias que predicen mucho mejor el éxito de una persona que el coeficiente intelectual o la pericia de habilidades técnicas. Este modelo tiene una visión más amplia en el que no solo se considera las habilidades cognitivas sino rasgos relacionados con la personalidad. Daniel Goleman denomina el Modelo de Competencias Emocionales para alejarse del término inteligencia emocional y subraya que su aplicación tuvo grandes logros en el campo laboral y organizacional de las empresas.

En su libro La Inteligencia Emocional de 1995 plantea cinco competencias primordiales: el conocimiento de las propias emociones, la capacidad de controlar las emociones, la capacidad de motivarse uno mismo, el reconocimiento de las emociones ajenas y el control de las relaciones. Posteriormente, en su libro La Práctica de la Inteligencia Emocional de 1998 muestra un modelo con 2 grandes competencias: personal y social; 5 habilidades: conciencia de uno mismo, autorregulación, motivación, empatía, y habilidades sociales y; 25 capacidades.

Sin embargo, revisiones recientes del modelo de 25 capacidades y 5 dimensiones han reducido a 20 capacidades y 4 dimensiones lo que fue confirmado por Daniel Goleman en su obra La Inteligencia Emocional en la Empresa de 1998, luego llegó a considerar a estas dimensiones como principios básicos de la inteligencia emocional tal como afirma en su libro sobre Liderazgo en el año 2017.

Tabla 2 Competencias Emocionales de Goleman

CLASES	FACTORES / DIMENSIONES	FUNDAMENTOS	SUBESCALAS
COMPETENCIAS PERSONALES	Autoconciencia	Se refiere a nuestra capacidad de comprender nuestro propio sentimiento, lo que nos permite orientarnos en cada momento por la vía más apropiada.	-Conciencia emocional. -Valoración adecuada de uno mismo. -Autoconfianza.
	Auto manejo o Auto gestión	Es la habilidad de orientar nuestros sentimientos y usarlas para lograr nuestros objetivos.	-Autocontrol. -Fidelidad. -Coherencia. -Adaptabilidad. -Orientación al logro. -Iniciativa.
COMPETENCIAS SOCIALES	Conciencia social	Se refiere a la capacidad de comprender el sentimiento de los demás y ponernos en su lugar. Permite entender la información emocional de otros y establecer vínculos más profundos.	-Empatía. -Orientación al cliente. -Comprensión organizativa.
	Manejo de las relaciones o gestión de relaciones	Es la capacidad de relacionarnos de manera asertiva y efectiva con los demás.	-Desarrollo de los demás. -Liderazgo. -Influencia. -Comunicación. -Manejo de conflictos. -Impulso al cambio. -Desarrollo de las relaciones -Trabajo en equipo y colaboración.

Fuente: Extremera P. N., Fernandez, Mestre, & Guil (2004)

La medida utilizada es el Emotional Competence Inventory: ECI, en Español Inventario de la Competencia Emocional. Es fundamentalmente para evaluar habilidades socioemocionales en el ámbito laboral, empresarial y el campo del liderazgo; contiene un total de 110 ítems, con una posterior reducción a 73 ítems y su tiempo de cumplimentación es de 30 a 40 minutos.

2.2.9.3. MODELO DE REUVEN BAR-ON.

Este modelo se creó en base a las investigaciones realizado por Reuven Bar-On sobre el bienestar. En su propuesta Inicial esboza que la inteligencia emocional está conformada por 10 factores y 5 transversales que refuerzan a los diez anteriores. Estas habilidades unas son cognitivas y otras no cognitivas, es decir, está conformado por habilidades emocionales puras y por rasgos de personalidad. En una propuesta posterior, después de varias revisiones,

Reuven Bar-On plantea un nuevo concepto de inteligencia emocional considerándola como un conjunto de competencias, habilidades personales y sociales interrelacionados que influyen en la eficiencia para comprendernos y expresarnos a nosotros mismos, en la eficacia para comprender y relacionarnos haciendo ajustes en nuestra vida cotidiana. Según Bar-On (1997) Estas habilidades que conforman la inteligencia emocional y social se desarrollan a través del tiempo fundamentalmente con la educación y la experiencia.

En esta nueva propuesta Reuven Bar-On plantea cinco componentes, cada uno con sus propias competencias.

Tabla 3. Propuesta de Reuven Bar-On.

DIMENSIONES/ COMPONENTES	FUNDAMENTOS	COMPETENCIAS/ HABILIDADES
Habilidades intrapersonales.	Consiste en estar consciente de uno mismo, conocer las propias fortalezas, debilidades, así como expresar los pensamientos y sentimientos.	<ul style="list-style-type: none"> • Autoconciencia emocional. • Autoestima/Auto concepto • Asertividad. • Auto concepto/Auto actualización • Independencia
Habilidades interpersonales.	Consiste en estar consciente de las emociones y necesidades de los demás, así como establecer relaciones adecuadas.	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía. • Relaciones Interpersonales • Responsabilidad Social.
Adaptabilidad	Es la habilidad para solucionar los problemas y adaptarnos a la realidad practicando la flexibilidad.	<ul style="list-style-type: none"> • Solución de Problemas • Comprobación de la realidad • Flexibilidad
Manejo de estrés	Es la habilidad de controlar los impulsos y la tolerancia al estrés	<ul style="list-style-type: none"> • Tolerancia al estrés. • Control de los impulsos.
Estado anímico general	Es la capacidad de sentirse satisfecho y optimista.	<ul style="list-style-type: none"> • Felicidad. • Optimismo.

Fuente: Extremera P. N., Fernández, Mestre, & Guil (2004)

El instrumento que plantea Bar-On es el Emotional Quotient Inventory, denominado también como EQ-i, (Inventario de la Cantidad Emocional) basado en la apreciación de la propia persona de sus niveles de Inteligencia Emocional. Está conformada por 133 ítems y su aplicación es de un tiempo de 35 minutos.

2.3.DESARROLLO MORAL.

2.3.1. DEFINICIÓN.

Según Bonilla (2005) existen dos posiciones al momento de estudiar la moral: la posición universalista que sostiene la posibilidad de hacer juicios morales universales independientes del contexto y la posición relativista que sostiene la validez de un juicio moral solo en un contexto particular.

Así mismo, según Bonilla (2005) existen dos formas de explicar el desarrollo moral: por un lado, están los enfoques normativos que entienden la moralidad como una transmisión vertical de los valores de la sociedad al individuo y que no prestan importancia a la explicación racional para mejorar la conducta, dentro de esta concepción se encuentran teorías específicas como: la teoría del aprendizaje social que plantea la posibilidad de aprender las normas sociales a través de modelos y refuerzos y; la teoría del psicoanálisis que plantea el surgimiento de la conciencia moral con la resolución del complejo de Edipo y la incorporación de la autoridad de los padres. Por otro lado, están los enfoques que explican la moralidad como una construcción de los principios autónomos por parte de cada persona o entendida como internalización de normas sociales; dentro de esta última posición se encuentran las teorías de desarrollo moral de Jean Piaget, así como de Lawrence Kohlberg; Teorías en las que también se centra nuestro variable de estudio en este trabajo de investigación.

Piaget (1932) autor de la teoría del desarrollo cognitivo y uno de los pioneros en la investigación del desarrollo moral desde la perspectiva cognitivo- evolutiva, plantea que el desarrollo moral es un proceso de adaptación al medio, muy similar al desarrollo cognitivo. Es decir, la teoría de desarrollo moral de Piaget se encuentra profundamente vinculada a su teoría del desarrollo cognitivo, en donde el desarrollo de la capacidad moral requiere el desarrollo de la capacidad del pensamiento lógico. Esto se explica con el planteamiento de Piaget cuando dice que: “la lógica es la moral del pensamiento como la moral es la lógica de la acción”; en términos simples esto significa que el pensamiento lógico necesita de un conjunto de estructuras cognitivas que interactúan con el ambiente y este conjunto de construcciones orientan el razonamiento, juicio y conducta moral.

Kohlberg (1992), siguiendo y ampliando los estudios de Piaget plantea que el desarrollo moral es “la construcción activa de principios morales autónomos por parte del sujeto”,

siendo éste el resultado de la interacción de las estructuras individuales con el medio ambiente. Es la elaboración autónoma de normas y valores personales basado en principios universales e interiorizando las normas sociales en las estructuras propias y avanzando de forma progresiva hacia las estructuras superiores.

Para Rest (1986), el desarrollo moral es la adquisición y la asimilación de un conjunto de normas sociales. Las normas sociales son indispensables y constituyen el fundamento de la acción moral en una determinada situación.

Teniendo en cuenta las definiciones anteriores podemos decir que el desarrollo moral es un proceso de asimilación y construcción de normas, principios y valores por el sujeto a partir de la interacción de las estructuras mentales con el medio ambiente, pasando por una serie de etapas hasta llegar a una etapa superior; los mismos que se van desarrollando poco a poco a lo largo de nuestra vida.

2.3.2. POSTULADOS BÁSICOS DE LA TEORÍA DE DESARROLLO MORAL DE PIAGET.

Piaget (1932) en su obra *El Criterio Moral del Niño*, define la moral como un “conjunto de reglas y la esencia de la moralidad es el respeto de estas reglas”. Este concepto tiene una clara influencia kantiana, ya que para Kant (1795) la moralidad es el respeto a las personas en donde cada uno es considerado como un fin en sí mismo y no como un medio. En ese sentido Piaget (1932) concentra su investigación en el estudio de los siguientes aspectos fundamentales:

- a) Para la perspectiva cognitivo-evolutiva del desarrollo moral, el razonamiento es más importante que el comportamiento moral, por eso el objetivo principal de Piaget es el estudio del juicio moral en los niños, que lo entiende como el concepto que tiene el sujeto de las reglas y el respeto que tienen hacia las mismas; es decir, es un acto mental que permite discernir y juzgar si una conducta está bien o está mal según las reglas asimiladas por el sujeto a lo largo de su vida. De esta forma Piaget comienza su investigación centrándose en cómo surge y como se desarrolla el respeto a las reglas por parte del niño.
- b) Piaget (1932) plantea que el desarrollo lógico y el desarrollo afectivo son paralelas, inseparables e irreductibles, y separarlos es un hecho artificial. La inteligencia es quien conduce y la afectividad da empuje, energía y valor para realizar una

determinada acción. Aun así, muchos críticos a esta teoría consideran que Piaget omite intencionalmente los contenidos emocionales y las diferencias personales porque su investigación está más centrada en la adquisición del conocimiento por los seres humanos en general.

- c) En su investigación sobre la práctica de las reglas, Piaget (1932) estudió el juego de las canicas de los niños y distinguió cuatro estadios: Motor (el niño obedece reglas motoras), egocéntrico (juega sin preocuparse en ganar), cooperación (cada jugador busca ganar y surge la necesidad de un acuerdo) y codificación de las reglas (las reglas son respetadas como códigos y se crean nuevas reglas). Igualmente, en su estudio sobre la conciencia de las reglas Piaget (1932) señala tres estadios: la regla no es coercitiva (la regla es puramente motriz y su seguimiento es inconsciente), imitación (la regla es sagrada, intangible y de origen adulto) y mutuo consentimiento (la regla se respeta de forma obligatoria y su modificación es posible si lo quiere la colectividad). Piaget también estudio el juego de las niñas y concluyó que ellas se preocupan menos por la elaboración jurídica.

De este análisis Piaget (1932) distingue tres tipos de reglas: la regla motriz, donde se siguen las costumbres tal como son; la regla coercitiva, donde se impone la regla y; la regla racional, donde destaca el respeto mutuo, la cooperación y la autonomía. Así mismo Piaget (1932) establece dos tipos de relaciones sociales: la obligación: donde se asimilan los mandatos adultos de forma unilateral, y la cooperación: donde hay intercambio entre individuos.

- d) Su investigación sobre el realismo moral, que se entiende como la presión ejercida por el adulto para la comprensión de normas externas por el niño; y su investigación sobre la mentira, que surge de las acciones egocéntricas del niño por la coacción adulta, llevaron a Piaget a postular la presencia de dos tipos de responsabilidad, estos son: la responsabilidad objetiva que consiste en seguir la regla al pie de la letra y la responsabilidad subjetiva que consiste en la valoración de los actos de acuerdo a la intención y la motivación. Así mismo, de estas investigaciones Piaget postula a la existencia de dos tipos de respeto y dos tipos de moral: el respeto unilateral, vinculado con la moral heterónoma o de obligación y el respeto mutuo vinculado con la moral autónoma o de cooperación.

- e) En su investigación sobre la justicia, llegó a describir tres aspectos de esta: la justicia inmanente, donde la sanción o castigo proviene de las cosas o de una fuerza sobrenatural; la justicia retributiva, que consiste en dar una sanción severa de reparación y; la justicia distributiva, donde se otorga a cada cual con equidad y se trata a todos de la misma forma. Así mismo Piaget (1932) llegó a postular la existencia de dos tipos justicia retributiva o sanción: la sanción expiatoria en donde se da ciertas limitaciones según las reglas de la autoridad, es decir, la sanción más drástica es la más justa y; la sanción por reciprocidad en donde el individuo asumen ciertos castigos de manera compartida y consciente. Finalmente, Piaget llegó a distinguir tres etapas en el desarrollo de la justicia: en la primera etapa, la justicia está subordinada a la autoridad del adulto, donde toda sanción es legítima; en la segunda etapa, las sanciones son recíprocas y; en la tercera etapa predomina la justicia igualitaria y la ley es considerado como algo diferente para todos.
- f) Para Piaget los mecanismos más fundamentales para el desarrollo moral son: El progreso de la inteligencia, la interacción del sujeto con los demás, la superación del egoísmo y la progresiva independencia.

En ese sentido, para Piaget (1932) existen etapas, tipos o estadios del desarrollo moral por las que atraviesa el hombre, de la misma forma como existen etapas en el desarrollo cognitivo, estos son:

Tabla 4. Etapas del desarrollo moral según Piaget.

Tipos de moral	Etapas de desarrollo
Moral heterónoma	ETAPA MOTORA O DE ANOMIA.
	<ul style="list-style-type: none"> • Esta abarca de los 0 a 3 años. • El niño realiza acciones en función a sus propios hábitos sensoriales y motoras. • Incomprensión de las reglas y por tanto no respeta las normas establecidas o la autoridad.
	ETAPA EGOCÉNTRICA, DE LA MORAL HETERÓNOMA O DE PRESIÓN
	<ul style="list-style-type: none"> • Esta etapa comienza a los tres años y concluye a la edad de once con la aparición de las operaciones formales y el aumento de la capacidad de colaboración. • Durante este estadio el adulto impone varias reglas al individuo desde el exterior basadas en el deber y la obediencia. • Se practica un respeto unilateral • La noción de justicia es la retributiva con una sanción expiatoria.
	ETAPA INTERMEDIA, DE TRANSICION O DE COOPERACIÓN
	<ul style="list-style-type: none"> • Se reduce el papel de la presión del adulto. • Se intenta controlar y unificar las reglas mediante un acuerdo mutuo y se experimenta un interés por la ley. • Relativismo moral basado en la cooperación entre iguales.
Moral autónoma	ETAPA DE LA MORAL AUTÓNOMA O DE CODIFICACIÓN DE LAS REGLAS
	<ul style="list-style-type: none"> • Esta etapa comienza aproximadamente a los once años cuando se ha superado el egocentrismo. • Durante este estadio el individuo construye sus propios principios y tiene conciencia de las reglas. • Se practica el respeto mutuo y trata a los demás como él quiere ser tratado. • La noción de justicia es distributiva con una sanción por reciprocidad.

Fuente: Piaget (1932)

2.3.3. POSTULADOS BÁSICOS DE LA TEORÍA DE DESARROLLO MORAL DE KOHLBERG.

Kohlberg (1992) también elaboró una teoría cognitivo - evolutiva de la moral en el que explica el desarrollo del razonamiento moral pasando por una serie de estadios o construcciones únicas avanzando secuencialmente hacia el estadio más alto a partir de la interacción de las estructuras del sujeto con las estructuras del medio ambiente y estableciendo relaciones interpersonales, al igual que el desarrollo del razonamiento lógico de Piaget. El razonamiento moral se define como una actividad mental que permite al

individuo construir relaciones entre conceptos (principios) para luego establecer juicios de valor y determinar lo correcto y lo incorrecto.

Las estructuras mentales según el enfoque cognitivo – evolutivo son el conjunto de conocimientos, reacciones y operaciones construidos por el sujeto en la interacción de sus saberes previos (esquemas) con el medio ambiente. La moral para Kohlberg (1992), es un conjunto de principios morales universales que se enuncian en juicios y se manifiesta al momento de solucionar un conflicto.

La moralidad para Kohlberg (1992) son principios universales, son construcciones que se alcanza con un equilibrio reflexivo, así como el conocimiento que se produce en la interacción entre las estructuras mentales del individuo y su medio ambiente. La moralidad basada en principios se puede adaptar a diferentes contextos y circunstancias de la vida. La moralidad es la misma justicia que está centrado en los deberes, los derechos y en aquello que es lo correcto.

Las teorías cognitivo-evolutivas atribuyen que el desarrollo moral posee un elemento básico llamado juicio moral, que es una construcción activa que realiza el propio sujeto en interacción con el medio y que desarrolla a niveles superiores de autonomía. La moralidad, como señala Diaz (2015) es resultado de la interacción creativa del sujeto con factores naturales, culturales del ambiente y adquisición de principios morales universales que se logran con la maduración del juicio cognitivo.

Kohlberg (1992), al estudiar el desarrollo moral en los niños y adolescentes llega a la conclusión de que la tipología de Piaget no era suficiente para clasificar el razonamiento moral. En ese sentido, se da el reto de modificar y ampliar la teoría de Piaget que, por cierto, es uno de sus grandes méritos. Los aspectos más fundamentales en que se centra su investigación son los siguientes:

- a) Para Kohlberg, existe un desarrollo paralelo entre el razonamiento lógico y el razonamiento moral, por eso, como afirma Laorden (1995); es fundamental tener en cuenta la importancia del desarrollo lógico en el desarrollo moral. El desarrollo lógico sitúa el límite del juicio moral que se puede alcanzar, sin embargo, no todos los sujetos que se encuentran en niveles altos de desarrollo lógico logran el último nivel de juicio moral.

Una de las contribuciones de Kohlberg (1992) a la teoría de desarrollo moral de Piaget es sustentar la existencia de una interrelación entre el nivel cognitivo de un individuo y su desarrollo moral, puesto que un razonamiento moral de alto nivel se logra gracias a un razonamiento lógico avanzado. Es decir, existen estructuras mentales muy relacionadas con el razonamiento moral que se van desarrollando en estadios siguiendo una secuencia invariante.

- b) Para Kohlberg (1992) existen dos tipos de ética: la ética normativa y la meta ética. El primero se encarga de hacer juicios de lo bueno o de lo malo de una conducta o situación y el segundo se encarga de reflexionar el significado de lo correcto o lo incorrecto, de lo bueno y de lo malo. La teoría de Kohlberg se centra más en los juicios normativos, aunque éstas siempre tienen una justificación filosófica para este autor.
- c) Para estudiar la moralidad, Kohlberg (1992) está convencido de que existen principios universales que sostienen el juicio moral, o sea, existen estructuras comunes a todas las sociedades muy aparte de las diferencias particulares. Puede haber normas y costumbres diferentes en cada sociedad, a los que también se les puede llamar contenidos, pero existen formas o estructuras de hacer juicios morales que son universales los cuales atraviesan por un proceso de cambios sucesivos en el proceso de maduración del individuo.

La forma y el contenido de los juicios morales: La forma, llamado también estructura, se refiere a los puntos de vista más generales, al armazón conceptual o a los principios más generales de organización del pensamiento que están presentes en todas las culturas. Los cambios estructurales se producen cuando aparece un nuevo tipo general de estructura que se diferencia en su forma de organización. El contenido, se refiere a las creencias morales específicas de cada ser humano y de cada cultura. Los contenidos se van modificando con la edad.

Kohlberg (1992) considera que las estructuras del razonamiento moral están presentes en todas las culturas y en cualquier individuo que tiene la capacidad de asumir una perspectiva social como miembro de la sociedad. Es así como el

universalismo moral de Kohlberg reside en la forma de razonamiento moral más no en el contenido de los juicios donde cada cultura tiene sus propios puntos de vista.

- d) Todos los individuos racionales pueden utilizar los principios morales, en este sentido este autor tiene un interés universalista. Para Kohlberg (1992) los principios morales deben tener validez universal, independientemente de la diversidad cultural; de modo que el desarrollo moral sería un avance continuo hacia la universalidad moral en vez de centrarse en hábitos, creencias subjetivas y culturalmente específicas. De este análisis surge la controversia entre el relativismo cultural y la universalidad de Kohlberg.

Un principio, es una construcción de una situación moral concreta, que se aplica según las circunstancias. No es una regla previamente establecida, ni es un mandato a priori. Es una construcción paulatina de una situación moral específica, que permite lograr un equilibrio reflexivo entre los principios y las intuiciones. Este planteamiento coincide con la afirmación de Piaget, cuando afirma que las estructuras mentales no son a priori, biológicamente innatas o hábitos inductivos aprendidos, son más bien construcciones activas de experiencias que se asimilan mientras el sujeto se acomoda a ellas.

- e) Según Kohlberg (1992), los juicios morales nos dirigen a la acción, son principios de acción; son prescriptivos, es decir, el hombre hace lo que le ordena su mente, un juicio moral siempre está vinculado de manera ineludible a la acción. Un juicio moral es el discernimiento que se hace sobre lo bueno y lo justo de una acción. Palomo (1989) afirma que el juicio moral es fundamentalmente un proceso cognitivo que nos permite pensar sobre nuestros propios valores y ordenarlos en un orden jerárquico y lógico; así mismo, está relacionado con la conducta, la capacidad de asumir roles (deberes) y con el desarrollo cognitivo; además Palomo (1989) considera que el juicio moral es una condición necesaria para el desarrollo moral y se potencia en la interacción que tiene el sujeto con los demás.

La diferencia entre razonamiento y juicio morales radica en que el primero consiste en reflexionar sobre los valores y organizarlos en un orden jerárquico y el segundo

consiste en asumir una posición después de haber razonado sobre lo correcto o lo incorrecto de un comportamiento o situación.

Los rasgos del razonamiento moral se centran en las categorías de igualdad y reciprocidad, es decir en las categorías de justicia. Según Kohlberg (1992) la justicia permite operacionalizar los estadios del razonamiento moral. Las características de los juicios morales vienen a ser las siguientes: son reflexiones de valor, nos indican lo bueno o lo malo de una conducta o situación, los juicios son sociales pues se refieren a la conducta de las personas, los juicios son normativos porque nos indican nuestros deberes y derechos; además, los juicios morales son principios de acción, son compromisos implícitos de acción. Finalmente, tal como afirma Kohlberg (1992), los juicios morales requieren del desarrollo de las estructuras cognitivas donde el razonamiento moral avanzado se sustenta en un razonamiento lógico avanzado, pero un alto nivel de desarrollo cognitivo no lleva directamente a un alto nivel de desarrollo moral.

También existen tipos de juicio éticos, estos son: Juicios deónticos que trata sobre lo correcto, los derechos y deberes, estos juicios son utilizados por Kohlberg (1992); Juicios aretaicos se refiere a las virtudes y acciones de personas particulares, utilizadas por Gilligan y Juicios de la bondad que son estilos o ideas de vida buena.

- f) La producción o el desarrollo del juicio moral, según Kohlberg (1992), surge cuando un hecho crea un conflicto en el sistema de valores de un individuo, llevándola a un desequilibrio cognitivo. Para restablecer su equilibrio se debe reflexionar y ordenar los valores en una jerarquía lógica; es decir se debe asimilar el dilema y acomodar el pensamiento para resolver la crisis.

Una situación conflictiva es el motor del desarrollo moral, el conflicto es un desequilibrio en el sistema moral del sujeto. Existen dos tipos de conflictos, estos son: Conflictos que se producen en una situación en las que se toma decisiones que provocan contradicciones en las estructuras internas y conflictos en donde se interactúa con personas que tienen un razonamiento moral distinto al propio razonamiento. El paso de un estadio inferior a uno superior solo es posible a través

de una organización reflexiva de las contradicciones observadas en la estructura actual.

- g) Los dilemas morales hipotéticos, son historias cortas, donde los derechos y las exigencias de los personajes del dilema entran en conflicto. Luego se aplica una serie de interrogantes estándar centradas en la justicia y la moralidad para verificar el razonamiento de los individuos. Luego las entrevistas se clasifican en estadios o estructuras.
- h) Según Kohlberg (1992) la moralidad se centra en la justicia, que se va desarrollando con el tiempo. La justicia es el principio que puede considerarse como la más moral, de este modo uno no puede actuar moralmente si no actúa con justicia. En su estudio sobre la justicia Kohlberg (1992) abordó cinco operaciones de la justicia, estos son: la reciprocidad, la igualdad, la equidad, la toma de rol prescriptiva y la universalidad; que se desarrollan en cada uno de los seis estadios.
- i) Con respecto a la relación entre lo cognitivo y lo afectivo: Kohlberg (1992) comprende la importancia de la dimensión social, necesaria para el desarrollo moral ya que la interacción social del individuo es fundamental para percibir y estar conscientes de los sentimientos y pensamientos de las personas que le rodean, en ese sentido, Kohlberg (1992) utiliza el término toma de rol para referirse a la empatía.

La relación entre el razonamiento y la acción: la acción moral requiere de un nivel superior de razonamiento moral, sin embargo, el conocimiento de los principios no lleva necesariamente a vivir según ellos. De manera que la madurez del juicio moral es solamente un indicador de que se puede actuar bien en situaciones de conflicto moral.

- j) Respecto a los factores que influyen en el desarrollo moral se encuentran: El desarrollo cognitivo que es una categoría ineludible para el desarrollo moral, pero no es una condición suficiente, puesto que muchos individuos pueden lograr un estadio cognitivo superior sin embargo su estadio moral se encuentra en un estadio inferior. La participación social en diferentes grupos sociales es una oportunidad para que los individuos puedan asumir deberes (roles o responsabilidades) y para ponerse en el

lugar de otros individuos. En ese sentido como dice Barra (1987) puede la cultura influir en el ritmo del desarrollo moral, pudiendo apresurar o retrasar el paso de un estadio a otro. La interacción social en el desarrollo moral es fundamental; Tanto Piaget como Kohlberg reconocen lo fundamental que es la interacción social en el desarrollo moral. Piaget insiste en el papel de los compañeros en el desarrollo moral y Kohlberg pone énfasis en el papel de la interacción social con personas que tienen estadios superiores; así mismo, pone énfasis en la asunción de deberes para el desarrollo moral, es decir, la moral se desarrolla en total interacción con los demás.

Los estadios morales son estructuras de interacción entre el yo y los otros. Kohlberg nos plantea seis estadios que se agrupan en tres niveles, cada nivel está compuesto por dos estadios:

Tabla 5. Niveles y estadios de desarrollo moral según Kohlberg.

EL NIVEL PRE CONVENCIONAL: las normas son externas a las personas y son reconocidas solo por el miedo al castigo que se le da por su incumplimiento.
1. Estadio del castigo y de la obediencia o estadio de la moral heterónoma.
2. Estadio del individualismo, finalidad instrumental e intercambio
EL NIVEL CONVENCIONAL: la principal razón para actuar bien es conservar las reglas del sistema social.
3. Estadio de las mutuas expectativas interpersonales, relaciones y conformidad personal.
4. Estadio del sistema social y conciencia.
NIVEL POST CONVENCIONAL: la persona puede tomar sus propias decisiones y asumir una posición moral de forma autónoma y vinculada a valores morales absolutos como la vida, la libertad y la justicia.
5. Estadio del contrato social y derechos individuales
6. Estadio de los principios éticos universales.

Fuente: Kohlberg (1992)

Finalmente, Kohlberg (1992) implemento su teoría con un instrumento denominado Entrevista de Juicio Moral (Moral Judgement Interview: MJI) y fortaleció con indagaciones en numerosas culturas en ambos géneros.

2.3.4. POSTULADOS BÁSICOS DE LA TEORÍA DE DESARROLLO MORAL JAMES REST.

James Rest (1986) acusa las teorías de Piaget y Kohlberg de tener una mirada bastante corta del desarrollo moral, que solo se centra en el razonamiento basado en la justicia, dejando de lado otros componentes como la emoción, el sentimiento y la acción moral. Según James

Rest estas dos teorías son insuficientes para explicar el comportamiento moral. Estas ideas le llevaron a diseñar un modelo diferente de desarrollo moral.

James Rest (1986), de la misma forma que Kohlberg (1984) postula que los individuos utilizan el pensamiento basado en la justicia para resolver dilemas morales, pero también considera que pueden utilizar otros tipos de pensamiento, el pensamiento moral puede influir en la conducta, pero también pueden influir otros factores y esto se hace aún más complicado con la edad y la educación. De manera que para Rest (1986) es fundamental vincular de manera integral los aspectos cognitivos, afectivos, emotivos y conductuales en una teoría de desarrollo moral.

James Rest (1986) tiene una concepción diferente a la de Kohlberg del significado de los estadios de razonamiento moral. Para Rest (1986), los estadios no son estructuras holísticas, el razonamiento moral varía en los individuos, es decir las personas interpretan de diferentes formas una situación moral en donde unos consideran pocos aspectos y otros varios aspectos. Los niveles de razonamiento moral son diferentes maneras de ordenar la colaboración entre las personas al que Rest (1986) denomina esquemas morales.

La moralidad para Rest (1986) es una guía fundamental para determinar los conflictos de intereses y para buscar el beneficio recíproco de los individuos que viven en la comunidad. La moral es un conjunto de normas y principios que dirigen las interacciones de los participantes de una sociedad. Para Rest (1986) la moral está dentro de la psique humana, es necesario para la organización de la sociedad y tiene cuatro aspectos: el comportamiento basado en la empatía, la moral basada en el cuidado y el apoyo mutuo, la moral como identidad personal y la moral basada en la visión del mundo.

De esta forma la propuesta de Rest (1986) se convierte en un enfoque neokohlberiano y plantea que el desarrollo moral se puede presentar mucho mejor como esquemas que como estadios, entendiéndose por esquemas como el conjunto de juicios morales incluidas, más contextuales y flexibles que los estadios y no necesariamente universales. Como afirma Bonilla (2005) Para Rest (1986) es fundamental conocer los procesos internos y el contexto, para entender y predecir el comportamiento moral. Los principales postulados de James Rest (1986) son los siguientes:

a) El principal interés de su investigación es el comportamiento moral y todos aquellos procesos que influyen en la acción. Así el propósito de James Rest (1986), es establecer los procesos internos (componentes) que se encuentran en la producción del comportamiento moral que según este autor debería considerarse en todas las teorías del desarrollo moral. Los procesos internos o componentes que existen en el comportamiento moral de una persona frente a una situación son los siguientes:

- La sensibilidad moral, se refiere a la interpretación de la situación y la determinación de las consecuencias que podría producir la conducta de las personas involucradas en una situación. Es tener conciencia de las consecuencias de nuestras propias acciones que afectan a otras personas. La asimilación moral es un proceso que da de acuerdo con la situación; la sensibilidad y el razonamiento son competencias distintas. Para determinar este proceso se hace la pregunta: ¿Cómo es interpretada la situación?
- El juicio moral, consiste en juzgar y determinar las acciones que harían posible los ideales morales. Es decir, consiste en imaginar varias acciones para hacer posible la realización de las normas morales que son necesarias para que una persona tenga una acción moral. Según James Rest (1986) la teoría de Piaget y Kohlberg se debe utilizar para analizar este segundo componente que enfatiza más el enfoque cognitivo. Para imaginar la acción moral se responde la pregunta: ¿Cómo se define un curso moral de acción?
- La motivación moral, consiste en escoger valores y decidir el curso de la acción de ser necesario sacrificando algún interés personal. En este componente los valores se escogen por la conciencia que uno tiene de actuar moralmente y por la empatía que uno siente hacia los demás, en donde ésta le lleva a actuar de forma altruista, además le permite mantener un buen auto concepto. Para determinar este componente se responde la pregunta: ¿cómo escoge y valora el sujeto lo que va a realizar?
- El carácter moral, se refiere a la ejecución de una secuencia de acciones que el sujeto ha decidido realizar y en prever las dificultades que pueda haber para ejecutar estas acciones. Es la fuerza del yo, implica tener convicciones, coraje, ser perseverante, tener fuerza de voluntad, autodisciplina, autonomía y destrezas de autorregulación; si una persona no logra el cuarto componente

es predecible su fracaso. Este componente incluye la existencia de otros y las resume. Se responde la pregunta ¿Cómo implementa el sujeto sus intenciones?

Cada uno de estos procesos son necesarios para la producción del comportamiento moral. Según James Rest, ninguno de las teorías del desarrollo moral abarca los cuatro componentes de manera integral, pero si existen teorías que abordan al menos uno de estos componentes. Según Rest (1986) Los cuatro componentes no se dan en el sujeto de forma lineal, siguiendo una secuencia lógica; sino cada componente influye en los demás de forma natural. Es decir, los componentes aparecen e interactúan de forma no organizada de acuerdo con los factores de una determinada situación o contexto.

La combinación de estos cuatro componentes permite al comportamiento moral ser más observable y predecible. Además, en el modelo de cuatro componentes de James Rest, hay una estrecha interrelación entre lo afectivo y cognitivo en cada componente.

- b)** La justicia para Rest (1986), no es un asunto vinculado al individuo, sino está relacionado a la interacción social entre personas, sin embargo, tal como dice (Bonilla, 2005) “no todo el tiempo tiene una utilidad para todas las personas”.
- c)** Rest (1986) en colaboración de Yamoor y Bebeau, formularon un instrumento de evaluación para medir la sensibilidad moral denominado DEST (Dental Ethical Sensitivity Test) encontrando que la destreza para identificar problemas éticos varía enormemente entre las personas, es decir la sensibilidad es un proceso que varía de según sea la situación.
- d)** Rest (1986) también desarrolló una prueba para medir el juicio moral denominada Test de Definición de Criterios (Defining Issues Test: DIT), que mide el razonamiento moral de la persona frente a problemas sociales, el desarrollo moral del individuo, así como el conocimiento implícito no verbal e intuitivo de los argumentos morales. Esto le permitió a Rest y a su coalición de Minnesota adoptar un concepto diferente de los estadios que a la de Kohlberg. Con este instrumento las investigaciones de Rest se centran en conocer el uso de un esquema que prefiere una

persona para resolver un dilema moral; luego parafrasea su pensamiento para probar si mantiene el mismo nivel de razonamiento de la prueba.

Estos esquemas morales se utilizan para explicar la interpretación de la experiencia social. Finalmente, para Rest (1986) los factores y variables que influyen en el comportamiento moral se pueden clasificar según la manera cómo influyen en cada componente.

En resumen, el modelo construido por Rest (1986) en base a la teoría post convencional de Kohlberg (1984/1992), se denomina también enfoque neo – Kohlberiano y sus principales características son:

- Se pasa del enfoque centrado en el juicio moral al modelo de los cuatro componentes.
- Se enfoca en el aspecto social y cultural del desarrollo moral que en el aspecto cognitivo. Es decir, los esquemas morales se utilizan para explicar la interpretación de la experiencia social.
- En vez de entrevistas de juicio moral (EJM) usados por Kohlberg se utiliza cuestionarios de problemas socio morales (DIT: Test de Definición de Criterios)
- La motivación y la autoestima son factores que sustentan el juicio moral
- Uno de los predictores más fundamentales del desarrollo del juicio moral es la educación que la mera edad cronológica per se.
- En vez de utilizar seis estadios prefiere utilizar tres esquemas morales que se corresponden y se derivan de aquellos, estos son:

Tabla 6. Niveles y esquemas de desarrollo moral según Rest.

NIVELES	ESTADIOS	ESQUEMAS DE REST
NIVEL PRE CONVENCIONAL	Estadio del castigo y de la obediencia o estadio de la moral heterónoma	
	Estadio del individualismo, finalidad instrumental e intercambio	INTERESES PRIMARIOS: Una decisión es correcta si la conducta del individuo satisface como consecuencia su interés personal.
NIVEL CONVENCIONAL	Estadio de las mutuas expectativas interpersonales, relaciones y conformidad personal.	La cooperación social solo considera las relaciones “micro morales”
	Estadio del sistema social y conciencia.	MANTENIMIENTO DE LAS NORMAS: El sujeto asume una perspectiva socio céntrica y coopera con las personas más cercanas a él por el descubrimiento de la sociedad que comienza en la adolescencia.
NIVEL POST CONVENCIONAL	Estadio del contrato social y derechos individuales	POST CONVENCIONAL: La persona tiene una amplia perspectiva y se muestra imparcial hacia alguna concepción de filosofía moral. Una decisión se guía en ideales morales y tiene coherencia lógica. Los deberes están basados en ideales compartidos.
	Estadio de los principios éticos universales.	

Fuente: Rest (1986)

2.3.5. POSTULADOS BÁSICOS DE LA TEORÍA DE DESARROLLO MORAL DE GEORG LIND (1947 – Actualidad)

Georg Lind (1999), autor de la teoría del aspecto dual, al igual que Kohlberg (1992) define el juicio moral como la capacidad humana que hace posible la toma de decisiones morales en base a principios internos y llevar a cabo la acción de acuerdo con tales principios. Sus principales postulados de Georg Lind son los siguientes:

- a) Considera que para estudiar de forma completa el juicio moral se debe considerar los aspectos cognitivos y afectivos, aunque la unión de estas demisiones no sean condición necesaria para el razonamiento moral. La diferencia entre la teoría de Kohlberg y la de Georg Lind radica en que el primero se centra en la perspectiva cognitiva del juicio moral conforme a la lógica de Piaget y el segundo se centra en

la unión de aspectos cognitivos y afectivos bajo la concepción de competencia moral proponiendo que en los procesos cognitivos de decisión moral están siempre presentes los aspectos afectivos y forma parte de tal decisión como afirma Zerpa (2007).

- b) Para Lind la competencia moral, planteada ya por Kohlberg (1992) con gran énfasis en el aspecto cognitivo que en el aspecto afectivo, posee dos significados:

Primero: Es la relación existente entre lo cognitivo y lo afectivo en la decisión moral. Esta definición ha sido ampliada por Lind (2007) considerando la dimensión social basada en los planteamientos de la ética comunicativa de Habermas, donde la competencia moral es la capacidad de resolver problemas y conflictos basándose en principios morales universales (justicia, cooperación, respeto, etc.) a través del pensamiento y la discusión, en lugar de utilizar la violencia, el engaño y el poder.

Además, se necesita competencia moral porque siempre tenemos que considerar una situación específica y descubrir qué decisión exige específicamente nuestros principios morales. En otras palabras, los propios juicios morales deben ser coherentes con los propios principios morales al mismo tiempo diferente en relación con cada situación particular, dado que el comportamiento moral generalmente tiene lugar en situaciones sociales diversas y la moral es un fenómeno genuinamente social, esto también incluye el discurso moral que pueda tener una persona frente a otras.

Esta relación entre lo cognitivo y lo afectivo ha sido estudiado en los últimos años por la neurociencia, a tal punto que hoy conocemos con gran detalle los procesos fisiológicos que ocurren en el cerebro donde la afectividad y la emoción está vinculado con el sistema límbico y la cooperación del afecto con la cognición en el córtex pre frontal, llamándose también a esta relación como inteligencia emocional que no es más que la misma capacidad de reflexionar sobre las emociones para que estas sean más inteligentes.

Esta capacidad es el requisito básico para que una convivencia democrática tenga éxito. Para medir esta correspondencia afectiva - cognitiva existente en el juicio

moral, Lind elaboró una prueba denominada Test de Juicio Moral (Moral Judgment Test: MJT) al que posteriormente se le cambió el nombre llamándose Test de Competencia Moral (Moral Competence Test: MCT) para alinear con su objetivo de medición que establece el nivel de competencia del juicio moral evaluando actitudes y razonamientos a través de dilemas.

La primera característica de MJT, es operacionalizar los planteamientos preliminares de Piaget y Kohlberg sobre la cognición y el afecto en el juicio moral. El MJT, mide la capacidad que tiene el sujeto evaluado de juzgar las razones de otros de acuerdo con el estándar o la calidad moral que ellos han aceptado como válidos para sí mismos. Es decir, se le pide al sujeto hacer un juicio sobre lo bueno o malo que fue la decisión del personaje del dilema en una escala que va desde muy bien a muy mal; luego juzga la validez de los argumentos, donde estos representan el nivel de razonamiento moral del sujeto. Así mismo mide sus habilidades morales en cada etapa del razonamiento moral y la adaptación a las distintas situaciones del juicio moral.

Se interpreta de la siguiente manera: valores de 0-9 corresponden a un índice bajo, relacionados con un estadio de maduración moral pre convencional de Kohlberg; valores de 10-29, corresponden a un índice medio, relacionado a un estadio convencional, y valores mayores o iguales al valor 30, corresponden a un índice alto o muy alto relacionado con el estadio post convencional. Según Lind (1999) lo que más importa es la calidad de la decisión y no la decisión en sí misma. Lo malo o lo bueno de la decisión depende de los argumentos y razones que lo respaldan.

Según Lind (1999) la segunda característica de la MJT, es que representa una tarea moral y no sólo una actitud o valor, es decir, se puede usar una actividad adecuada para examinar la competencia o la capacidad del juicio moral donde se puede confrontar al sujeto evaluado con los argumentos que corresponden a su nivel de razonamiento moral. Como menciona Lind (1999) mientras que la reacción de un sujeto a los argumentos que favorecen su opinión nos indica su nivel preferido de raciocinio moral, sus reacciones a los argumentos opuestos nos dicen algo acerca de la habilidad de usar un nivel de raciocinio moral en forma consistente al juzgar el comportamiento de otros individuos.

En contraposición a los planteamientos de Piaget y Kohlberg, Lind (2007) plantea que el desarrollo moral cognitivo no siempre es ascendente de forma invariable, sino más bien puede sufrir un retroceso considerable si la formación educativa se interrumpe antes de alcanzar un nivel autónomo y crítico de capacidad moral; por eso esta teoría muestra un claro interés en la formación para el desarrollo de la autonomía moral fundamental para el sostenimiento, la corrección y el orden del sistema social. Si bien los ideales morales son en gran medida innatos, la competencia moral debe desarrollarse a través del aprendizaje.

Segundo: La competencia moral es la capacidad de reducir la brecha a menudo amplia entre nuestros ideales morales y nuestro comportamiento. En ese sentido una de sus preocupaciones de Georg Lind (1999) es tocar de manera integral el comportamiento moral. Para ello propone integrar en un proceso de decisión moral, tanto los ideales morales, sus principios y las capacidades cognoscitivas.

Lind (2007) sostiene que aquellos argumentos diferentes a los propios, sobre todo aquellos que refutan la propia opinión, son los que desafían el razonamiento moral y estimulan su desarrollo. Producto de esta reflexión teórica Lind plantea un método de discusión de dilemas morales como propuesta para la educación en el desarrollo de la competencia moral, con base en el método Blatt-Kohlberg denominado el Método de Discusión de Dilemas Morales de la Universidad de Konstanza (Konstanz Method of Dilemma Discussion: KMDD) que se centra en la discusión de problemas morales propios de aquellos temas que nos diferencian, que nos separan del otro. El nivel más elevado de competencia consiste en tener la habilidad de comunicarse con su disparejo, sin abandonar su perspectiva, conservando el diálogo sin hacer uso de la fuerza o la potestad y sobre la base de principios éticos.

Este método presenta dos elementos para su realización: La discusión con los argumentos en contra y el autocontrol en las discusiones; siendo el respeto la base esencial de este método. Su efecto se puede demostrar con la prueba de Juicio Moral (MJT). La razón de este método es la formación para la paz y para la resolución de problemas de una forma pacífica, argumentando y evitando la violencia.

Según Lind (2007) la educación no se puede separar de los aspectos emocionales, cognitivos y sociales. Reconoce la presencia del aspecto emocional, cognitiva y social, que constituyen elementos básicos de la educación. Esto significa que en las instituciones educativas no debe abordarse de forma separada el desarrollo emocional, cognitivo, social y moral, sino debe haber una clase que abarque los cuatro campos. Sin emoción no se puede aprender y por otro lado enseñar es mostrar ejemplos de moral y el dominio de habilidades de control personal y social. El educador se convierte en guía, y por tanto un agente ejemplar de comportamiento moral.

2.3.6. EL DESARROLLO MORAL EN EL CONTEXTO EDUCATIVO Y SOCIAL

¿Se puede mejorar las capacidades morales en las personas?, ¿Hasta qué edad es posible?, ¿qué dificultades existen en el desarrollo moral? Son las preguntas que nos motivan el desarrollo de este apartado.

El desarrollo moral, tal como nos afirma Kohlberg (1984) es una construcción progresiva que se va mejorando a lo largo de la vida con la influencia del desarrollo cognitivo, la interacción social y la exposición a situaciones problemáticas, o como dice Habermas (1985) y Apel (1994) se va desarrollando con el aumento de la experiencia en un proceso de comunicación permanente. De manera más sencilla se puede afirmar que el desarrollo moral se proporciona a desde la niñez hasta la adultez.

Años más tarde Lind (2007) plantea y argumenta la posibilidad de educar capacidades morales en las instituciones educativas, basándose en los postulados de Lawrence Kohlberg (juicio moral) y aplicando un método de discusión de dilemas morales. Así mismo propone la posibilidad de avanzar de un estadio actual a un estadio superior inmediato preparándole en la argumentación permanente de los dilemas que se presentan o que pueden mostrarse en su contexto social.

Como se puede observar a través del tiempo, la educación moral no es una preocupación reciente. Desde los inicios de la humanidad, los hombres han transmitido una serie de valores y normas a sus futuras generaciones utilizando varios mecanismos formativos. Actualmente,

la formación de capacidades morales es tarea de las instituciones educativas, la familia y la sociedad quienes tienen el deber de desarrollar la conciencia y la conducta moral de los estudiantes. Se entiende por conciencia moral a la capacidad de discernir lo bueno de lo malo, lo correcto de lo incorrecto, de razonar y reflexionar sobre las acciones más adecuadas según los valores y normas; y de las consecuencias que estas acciones podrían ocasionar. Se entiende por conducta moral a las acciones del hombre que pueden ser consideradas como buenas o malas de acuerdo con las normas valores establecidas por un grupo social o por la persona misma; así mismo, está relacionada con la satisfacción de los intereses o valores sociales y los intereses o valores personales, sin embargo, el mayor bien es siempre igual a la renuncia del egoísmo a favor del bienestar social.

Para Lind (2007) la moral tiene que demostrarse más en las acciones y capacidades concretas que en las buenas intenciones o ideales, puesto que se puede avizorar en muchas ocasiones que personas con problemas de delincuencia en comparación con personas que asumen sus responsabilidades cívicas pueden distinguirse más por sus acciones y capacidades que por sus buenas intenciones; es decir, las personas con buenas intenciones no siempre actúan de acuerdo a éstos, no siempre hacen lo que se piensan, pueden no cumplir sus intenciones en la práctica y demostrar una conducta contraria a sus intenciones. En la vida práctica a esto se le llama como mentira, engaño, traición o doble moral. En tal sentido se puede afirmar que la conducta moral siempre es más valiosa, que la conciencia moral.

El desarrollo de las capacidades morales en los centros educativos resulta fundamental para lograr la práctica de normas y valores personales y sociales, así como para la formación de ciudadanos democráticos, responsables y participativos. Sin embargo, en el actual contexto educativo y social se observan una serie de dificultades y problemas para el desarrollo de estas capacidades en los educandos.

Uno de estos problemas es el uso de métodos clásicos, como someter a castigos drásticos a los que no cumplen con las reglas establecidas, dar una recompensa a los que, si cumplen con las normas, predicar y moralizar por largo tiempo sobre cómo debería ser la conducta moral, o transmitir los valores y normas de forma vertical, dogmática y acrítica. Otro de los problemas es la pésima formación y el comportamiento moral contradictorio de los que tienen la misión de acompañar o ayudar en el desarrollo moral de los educandos. También dentro de estas dificultades encontramos la conducta rebelde de los adolescentes que, combinado

con las características de esta etapa del desarrollo humano, llegan a desafiar cualquier orden establecido y la autoridad de sus moralizadores llegando a valorar más los intereses materiales y económicos o la conducta de sus pares, dejando como segunda opción los valores morales, que desde luego puede traer varias consecuencias desfavorables.

También es una dificultad para la formación moral de los estudiantes la existencia de un ambiente social donde los medios de comunicaron como el internet y la televisión o las redes sociales publican contenidos nada favorables; donde la mayor parte de las autoridades y funcionarios vulneran las reglas establecidas para favorecer únicamente sus intereses personales y; donde la gran mayoría de las personas son cada vez más indiferentes y egoístas frente a los problemas sociales.

Finalmente, en un contexto educativo y social contradictorio resulta complicado la formación de capacidades morales y por tanto el desarrollo moral de los estudiantes; sin embargo, el modelo cognitivo - evolutivo de desarrollo moral nos da una esperanza al plantear que cada individuo construye su propia interpretación de los valores en interacción con el medio, por lo que los valores de la adolescencia pueden ser similares a los de la sociedad actual pero nunca podrán ser idénticas. Por eso, estas construcciones morales propias dependerán de cómo lo ayudemos en su desarrollo. De allí se desprende la ardua tarea de los padres de familia, los docentes, la sociedad y el estado de fortalecer la formación moral si se pretende lograr valores como la autonomía, el respeto mutuo, la solidaridad, la justicia y la igualdad en los futuros ciudadanos.

2.3.7. EL DESARROLLO MORAL EN ADOLESCENTES EN PERIODO ESCOLAR.

Según Kohlberg (1984) el desarrollo moral de los adolescentes, suelen estar en el tercer y el cuarto estadio del nivel convencional. El paso al tercer estadio implica, comprender los patrones de los demás, buscar la aprobación de los otros y hacer lo correcto para agradar a otros, es en esta etapa que muchos adolescentes pierden su identidad y su individualidad. El paso al cuarto estadio implica obedecer la ley; así mismo se ajustan a las leyes sociales, apoyan el mantenimiento del estatus quo y el orden social, esta es la etapa en el que los adolescentes tienen conflictos cuando las reglas convencionales entran en conflicto con sus intereses o con las reglas de su grupo de amigos.

Según la posición de la Organización Mundial de la Salud (2000) la adolescencia comprende entre los 10 a 19 años, existiendo dos fases: la primera fase comprende entre los 10 a 14 años y la segunda fase comprende entre los 15 a 19 años. Para Moreno (2010) existen tres fases de la adolescencia: fase temprana que abarca de 11 a 14 años, y que según Hersch, Reimer, & Paolito (1984) se caracteriza por un cambio cognoscitivo y rol social lo que permite entrar en un razonamiento moral convencional; fase media que abarca de 15 a 18 años, y se caracteriza por el paso al estadio 4 y la fase tardía que abarca desde los 18 años y se caracteriza por el desarrollo pleno del estadio y la entrada al nivel post convencional. Conocer las características de los adolescentes en cada una de estas fases es fundamental para favorecer el uso adecuado de herramientas y estimular el desarrollo del juicio y la conducta morales.

Así mismo, como plantea Diaz (2015), para mejorar el juicio moral de los adolescentes, es necesario en primer lugar, conocer el nivel en el que se encuentra. Una vez conocida el nivel del juicio moral se puede estimular el desarrollo hacia la siguiente etapa, utilizando medios adecuados como la discusión grupal de dilemas morales.

Los factores determinantes del desarrollo moral para Piaget son: el desarrollo de la inteligencia, la interacción con los pares, la superación del egoísmo y la progresiva independencia. Los principales factores del desarrollo moral para Kohlberg son: el desarrollo cognitivo, la participación social en diferentes grupos sociales, la interacción social con personas de estadios superiores, asumir deberes (roles o responsabilidades) y ponerse en el lugar de otros individuos (empatía). Estos autores no consideran determinante el papel de la educación y la influencia de los padres en el desarrollo moral.

Blatt (1989) discípulo de Kohlberg y el primero en investigar las concreciones en el campo educativo de la teoría psicológica del desarrollo moral de Kohlberg, nos revela que el juicio moral se puede mejorar con la intervención educativa y que el desarrollo estimulado es tan duradero como el desarrollo natural y también transferible. Estas conclusiones provocaron a Kohlberg a interesarse por la educación moral.

Pero, la educación moral para Kohlberg (1984) no es un progreso producto de la transmisión de contenidos por parte del adulto o por el docente, sino es una estimulación cognitiva donde

el sistema de valores construidos entra en conflicto como consecuencia de una situación problemática real o hipotética que exige una solución ordenando los valores construidos en una nueva jerarquía lógica. En términos, simples para Kohlberg la educación moral es un proceso donde se puede orientar al sujeto para que eleve su capacidad de pensamiento moral resolviendo y argumentando dilemas morales, haciéndole interactuar con personas que poseen estadios superiores de desarrollo moral, permitiendo tomar decisiones cada vez más autónoma, asumiendo deberes y responsabilidades y demostrando acciones orientados al logro del bien común y que expresen una mayor preocupación por los demás. Kohlberg (1984) también nos dice que la escuela se debe asemejar a una comunidad justa, donde los estudiantes y el docente interactúan de forma democrática, participativa y en el marco de la imparcialidad.

Dentro de la Institución Educativa se puede crear algunas condiciones básicas para el desarrollo del juicio y la conducta moral, como afirma Hersch, Reimer, & Paolito (1984) haciendo uso de múltiples estrategias y técnicas como el trabajo grupal, la comunicación amena, clima de mutuo respeto y aceptación, técnicas de escucha y la interacción entre los estudiantes. Se puede utilizar también, como afirma Lind (2010), la discusión abierta, la participación en la creación de reglas, el conflicto cognitivo y desarrollo comunitario. Así mismo, tal como señala el MINEDU (2007), se puede enfatizar en la reflexión, el razonamiento, asunción de roles, toma de decisiones autónomas, toma de decisiones colectivas y la disciplina moral, esta última entendida como un instrumento para que los estudiantes entiendan la importancia del cumplimiento de las normas a través de la explicación racional y otorgando ciertas responsabilidades a los estudiantes.

Resulta claro entonces que la formación y el desarrollo moral del adolescente depende de manera determinante de la estimulación que se le haya inculcado, la interacción social con sus pares y su entorno, las experiencias de vida y de los dilemas morales a los que se haya enfrentado. Si observamos atentamente el contexto social siempre es deseable el logro de un comportamiento moral autónomo de los estudiantes al fin de la educación básica, de manera que se logra el propósito de éste en garantizar la educación para la vida y tener la seguridad que al menos una mayoría de adolescentes desempeñen adecuadamente con sus deberes ciudadanos.

2.3.8. IMPORTANCIA Y NECESIDAD DE UNA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO MORAL.

La estimulación de las capacidades morales a través de la educación moral ayuda alcanzar que los niños y niñas asimilen las habilidades críticas de una ciudadanía universal, como afirma Narvaez (2003). Es decir, el desarrollo de capacidades moral resulta imprescindible porque se utilizan en cualquier momento de la vida humana y en cualquier espacio que se encuentre. Un programa adecuado de desarrollo moral puede generar en las personas la suficiente capacidad de raciocinio y equilibrio emocional, beneficiándole en los siguientes aspectos:

- Permite avanzar de un estadio actual al siguiente estadio más inmediato y por ende de un nivel a otro nivel de desarrollo moral.
- Permite el desarrollo de la autonomía personal, mejorando la capacidad de pensar por sí mismo, de crear un sistema propio de valores, de actuar por convencimiento propio, de asumir responsabilidades y de tener un sentido crítico.
- Permite ser más conscientes de la importancia de las normas y valores, así como de nuestros derechos y deberes ciudadanos.
- Favorece una educación exhaustiva de las personas porque la conciencia y la conducta morales están presentes en todo momento de nuestra vida.
- Permite vivir en un ambiente social de armonía, respeto y paz, donde se busca el bien común para todas las personas.
- Permite la práctica de valores universales y el desarrollo de una sensibilidad humanista, donde todos los ciudadanos del mundo se colaboran mutuamente.
- Favorece la resolución de conflictos mediante el diálogo.
- Permite la convivencia pacífica y democrática
- Contribuye a la inclusión y progreso integral de la sociedad.
- Permite asumir un comportamiento responsable frente al medio ambiente y la naturaleza.

La educación moral es el eje central donde a su alrededor se unen los temas transversales, su finalidad es la formación para la vida y la formación exhaustiva de las personas; en tal sentido no se limita a la adquisición de contenidos intelectuales, sino se centra más en el

desarrollo de capacidades para resolver situaciones conflictivas dentro de la interacción social.

Es la educación moral que convierte a los individuos en personas con valores, en ciudadanos locales y universales, en seres libres, justos, sociables, felices y responsables. De allí la importancia de programas de educación moral que permitan resolver problemas cotidianos y que permitan aprender a guiarse de manera autónoma en situaciones de conflicto.

2.3.9. LA INFLUENCIA DE LA FAMILIA Y LA SOCIEDAD EN EL DESARROLLO MORAL.

Los padres de familia pueden fomentar el desarrollo moral de los adolescentes para que alcancen niveles más altos, pero también pueden impedir el crecimiento de desarrollo moral. En todo caso dependerá de las acciones adecuadas que tengan los padres.

Si emplean buen humor, si escuchan la opinión de sus hijos y cuando brindan la oportunidad de expresar sus ideas, comprender dilemas morales y explicar frente a personas con un nivel superior de desarrollo moral, si les dan la posibilidad de asumir roles, si valoran el comportamiento autónomo y los contratos sociales, indudablemente se potenciará el desarrollo moral de sus hijos. Si por el contrario los padres hacen un largo discurso de sus propios puntos de vista o contraponen la opinión de sus hijos con argumentos discordantes, haciendo que los adolescentes se pongan a la defensiva, no ayudarán a potenciar el desarrollo moral de sus hijos. De allí surge la necesidad de sensibilizar a los padres de familia para que ayuden al desarrollo del juicio moral.

Como afirma Palomo (1989), también los padres de familia pueden estimular utilizando técnicas de disciplina basándose en el razonamiento, la explicación y el diálogo, de utilizarse adecuadamente esta técnica, se logrará un juicio moral será más maduro y una conducta moral más autorregulada. El clima familiar basado en el afecto y la aprobación de los padres y compañeros también juega un rol importante, favoreciendo una adecuada interacción social lo que motiva la asimilación de las normas morales.

Uno de los desafíos de la sociedad en general es comprender y cobrar conciencia y sobre la importancia de las nuevas formas de educación moral, la sociedad en general debe comprender la importancia de la interacción social con los amigos y compañeros desde temprana edad, debe comprender lo fundamental que es la comunicación, el diálogo, la confianza y la escucha activa a los niños, debe comprender la importancia de la participación,

la asunción de obligaciones y la empatía. Si la sociedad no comprende estos asuntos tan indispensables, no se logrará la formación de ciudadanos comprometidos con la convivencia democrática y pacífica.

2.4. DEFINICIONES CONCEPTUALES:

Inteligencia: Es la capacidad de utilizar el pensamiento para comprender y resolver situaciones nuevas y problemáticas. Sin embargo, según la OCDE (2017) la definición conceptual de la inteligencia sufre cambios constantes e involucra factores como: fisiológico, cognitivo, afectivo, emotivo, ambiental y sufre una evolución constante.

Circuitos cerebrales: Denominada también como redes o conectividad cerebral. Es estudiada por la neurociencia para conocer los principios de la estructura cerebral.

Mente: Algunos científicos sugieren que mente es el resultado de las actividades del cerebro; es decir, es un conjunto de procesos y facultades cognitivas y emotivas. Teorías como el Psicoanálisis plantean que en la mente se dan procesos conscientes, preconscientes e inconscientes.

Emociones: Son impulsos que nos llevan a la acción. También se puede considerar como procesos afectivos o reacciones de corta duración y de alta intensidad que generan modificaciones fisiológicas como consecuencia de la aparición de un estímulo. Estos pueden ser la alegría, la agresión, la huida, el temor súbito, el miedo, la cólera y la aversión.

Impulsos: Son energías y fuerzas estructurales complejas, resultado de la función conjunta de la mente, el cerebro y los órganos de nuestro cuerpo.

Impulsos nerviosos: Es el mensaje del cerebro hacia el resto de los órganos del cuerpo. Es un mensaje electroquímico, que se da por la producción de sustancias químicas denominadas neurotransmisores en las neuronas, ocurriendo un intercambio de iones de tipo emisor - receptor, lo que produce un potencial u onda eléctricos que a su vez se transmite a través de los nervios que son un grupo de axones que transmiten información desde el sistema nervioso central hasta cada uno de los órganos del cuerpo.

Desarrollo: Es un proceso que involucra varias etapas comenzando de una etapa inicial elemental y llegando a una etapa superior muy compleja.

Moral: Conjunto de costumbres, valores, creencias y normas de una persona o de un grupo social que funciona como una guía para actuar de forma correcta y lo incorrecta.

Ética: Es una Disciplina filosofía que estudia la moral. Es el intento racional del reflexionar y fundamentar la moral.

Conducta moral: Son acciones humanas que están considerados como buenas o malas de acuerdo con lo que plantea un grupo social o a partir de conclusiones personales. La conducta moral está relacionada con los intereses sociales y los intereses personales en el que el bien es igual a la renuncia del egoísmo a favor del bienestar social.

Conciencia moral: Es la capacidad de discernir lo bueno de lo malo, lo correcto de lo incorrecto.

Dilemas morales: Es una situación problemática en el que los valores de una persona entran en conflicto obligando a que priorice alguno de ellos.

Tomando en cuenta el marco teórico anterior, se plantearon las siguientes hipótesis de investigación:

2.5. HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN

2.5.1. HIPÓTESIS GENERAL:

La inteligencia emocional tiene una influencia directa y significativa en el desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019.

2.5.2. HIPÓTESIS ESPECÍFICOS:

- a. La inteligencia emocional de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019; posiblemente esté en el nivel aspecto a desarrollar.
- b. El desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019. Estaría en el nivel convencional en los estadios tres y cuatro.
- c. Existe influencia significativa de los niveles de inteligencia emocional en los niveles de desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019.
- d. Existe influencia significativa del área experiencial de inteligencia emocional en el desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución

Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019.

- e. Existe influencia significativa del área estratégica de inteligencia emocional en el desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019.

2.6.VARIABLES:

Tabla 7. Variables, dimensiones y niveles.

VARIABLES	DIMENSIONES	NIVELES: CATEGORÍAS
VARIABLES INDEPENDIENTE: INTELIGENCIA EMOCIONAL	ÁREA EXPERIENCIAL ❖ PERCEPCIÓN ❖ FACILITACION ÁREA ESTRATÉGICA ❖ COMPRENSIÓN ❖ REGULACIÓN	1. Necesita mejorar 2. Aspecto a desarrollar 3. Competente 4. Muy competente 5. Experto
VARIABLE DEPENDIENTE: DESARROLLO MORAL	❖ JUICIO O RAZONAMIENTO MORAL	ESTADIOS: Nivel pre convencional 1. ESTADIO 2. Nivel convencional 2. ESTADIO 3 3. ESTADIO 4 Nivel pos convencional 4. ESTADIO 5A. 5. ESTADIO 5B. 6. ESTADIO 6

Fuente: Elaboración propia

CAPÍTULO III

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.

3.2.METODOLOGÍA

Por las características de sus objetivos, el método de investigación es cuantitativo, lo que significa que los resultados se obtendrán a través de cuantificación, procesamiento e interpretación de los datos numéricos y el análisis estadístico. Es decir, la información obtenida mediante los instrumentos es cuantificable y operable con pruebas estadísticas.

3.3.TIPO DE INVESTIGACIÓN

El tipo de investigación es básica; puesto que se comenzó a partir de un marco teórico y busca ampliar el contenido de los estudios científicos existentes describiendo y analizando objetivamente las características de las variables en estudio como afirma Carrasco (2018)

3.4.NIVEL DE INVESTIGACIÓN

El nivel de investigación corresponde al descriptivo, pues describe las características esenciales de los fenómenos de la realidad, Carrasco (2018). En contraste con esta afirmación se describe los niveles de inteligencia emocional y desarrollo moral de los estudiantes, así como su influencia de la inteligencia emocional en el desarrollo moral.

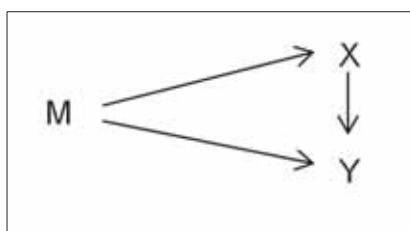
3.5.DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El diseño de investigación corresponde al correlacional – causal porque se busca establecer la relación causa-efecto de una variable en otra en un momento determinado. Según Hernandez-Sampieri & Mendoza (2019) este diseño corresponde a la investigación no experimental puesto que no se manipulan intencionalmente las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables; es decir, se observan y se miden las variables tal como se

encuentran en su contexto original para luego analizarlo. Es transeccional o transversal causal porque los datos se recolectan en un único momento con el propósito de describir las variables y determinar la relación e influencia de la variable independiente en la variable dependiente. Hernandez-Sampieri & Mendoza (2019) afirman que los diseños transversales correlacionales – causales se utilizan para “establecer relaciones entre dos variables, a veces únicamente en términos correlacionales, otras en función de la relación causa - efecto”; así mismo, señalan que en este diseño “las causas y los efectos ya ocurrieron en la realidad, estaban dados o suceden durante el desarrollo del estudio; el investigador observa, establece cual es la causa y cual el efecto”. Finalmente mencionan las condiciones que deben cumplir este diseño: a) la variable independiente debe anteceder en el tiempo a la dependiente, aunque sea en segundos, b) debe existir relación entre la variable independiente y dependiente y c) la causalidad debe ser verosímil y lógico.

Carazco (2018) afirma que los diseños transversales correlacionales permiten establecer la relación de los variables y conocer su influencia o ausencia de ellas, afirmación que concuerda y se aclara con lo señalado por Pino (2018) quien dice: “toda causalidad implica correlación, pero no toda correlación implica causalidad” de donde plantea el diseño transversal causal.

El esquema que se propone es el siguiente:



En donde:

M: Es muestra, X: es variable independiente (Inteligencia Emocional) que influye y tiene relación con Y: variable dependiente (Desarrollo Moral)

3.6. POBLACIÓN DE ESTUDIO.

La población de estudio es finita, porque está conformado por 558 estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac.

Tabla 8. Población de estudio.

GRADOS	SEXO				TOTAL	
	VARÓN		MUJER			
	CANTIDAD	%	CANTIDAD	%	CANTIDAD	%
1° A, B y C	48	60	32	40	80	100
2° A, B y C	44	48	48	52	92	100
3° A, B y C	43	47	49	53	92	100
4° A, B y C	41	46	48	54	89	100
5° A, B y C	43	50	43	50	86	100

Fuente: Nómina de matrícula de estudiantes del nivel secundario de la institución educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, año 2019.

3.7. MUESTRA DE ESTUDIO.

La muestra fue seleccionada de forma intencional no probabilística, por consiguiente, la muestra está conformada por 86 estudiantes con edades entre 15 a 18 años, los mismos que cursan el quinto grado de secundaria, de las secciones A, B Y C. Se vio por conveniente elegir esta muestra porque en las sesiones de docencia realizados durante el año escolar 2018 se observó en ellos un bajo nivel de inteligencia emocional, donde una mayoría de estudiantes no son conscientes de sus propias emociones y no reconocen con precisión los sentimientos y las emociones de sus compañeros, se dejan llevar por sus impulsos sin haber razonado previamente y por tanto no son capaces de establecer prioridades para resolver problemas de carácter emocional, no son conscientes de la combinación de emociones y no regulan adecuadamente sus emociones, pierden el control de sus impulsos y rompen relaciones cayendo en la ira, la apatía y el egoísmo; así mismo, se observa situaciones donde los acuerdos de convivencia establecidos en el salón de clases son constantemente vulnerados durante el recreo y durante la más mínima ausencia del docente, la mayoría de los educandos no son conscientes de la importancia de respetar los derechos fundamentales.

Tabla 9. Muestra de estudio.

ESTUDIANTES	SEXO				TOTAL	EDAD							
	15		16			17		18					
	V	%	M	%		V	M	V	M	V	M		
5°A	21	70	9	30	30	0	1	8	3	11	4	2	1
5°B	12	44	15	56	27	0	0	2	6	8	7	2	2
5°C	10	34	19	66	29	0	0	6	9	4	8	0	2
Subtotal	43	50	43	50	86	1		34		42		9	

Fuente: Nómina de matrícula de los estudiantes de quinto grado, secciones A, B y C del nivel secundario de la institución educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, año 2019.

3.8. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS:

Para lograr los objetivos establecidos en este trabajo de investigación, se utilizó la técnica de la encuesta y dos pruebas psicológicas como instrumentos: uno para medir la inteligencia emocional y otro para medir el desarrollo moral de los estudiantes de quinto grado de educación secundaria de la Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019.

Tabla 10. Técnicas de recolección de información:

<i>TÉCNICAS</i>	<i>INSTRUMENTOS</i>
Encuesta Cuestionario.	Test. <ul style="list-style-type: none"> • Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey, y Caruso - (MSCEIT™) • Test de Definición de Criterios - DIT.

Fuente: Elaboración propia.

3.8.1. Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey, y Caruso (MSCEIT™)

a. Descripción:

El MSCEIT™ denominado también como test de inteligencia emocional de Mayer-Salovey-Caruso, fue diseñado por los psicólogos norteamericanos John Mayer, Peter Salovey y David R. Caruso en el año 1997 con la finalidad de examinar la inteligencia emocional. Este instrumento fue traducido y adecuado al español por Natalio Extremera y Pablo Fernández-Berrocal durante los años 2001 a 2003 y publicado por TEA ediciones en el año 2009, adaptación que se utilizó en su estado natural en la presente investigación con motivos de establecer el nivel de inteligencia emocional alcanzado por los estudiantes de quinto grado de educación secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019.

El MSCEIT™, es una escala de capacidad que mide la ejecución de tareas y resolución de problemas emocionales en lugar de un autodiagnóstico o autoevaluación emocional. Esto significa que las puntuaciones de inteligencia emocional no son afectadas por el auto concepto, el estado de ánimo u otras formas de distorsión. Mayer & Salovey (2016).

Las puntuaciones que permite obtener el MSCEIT™, son: la puntuación general de inteligencia emocional, la puntuación del área experiencial y estratégica, la puntuación de

las cuatro ramas de inteligencia emocional y la puntuación de las ocho tareas de inteligencia emocional. El MSCEIT™, puede usarse de forma individual y colectiva a partir de 17 años, el tiempo para la cumplimentación es de 30 a 45 minutos aproximadamente. Mayer & Salovey (2016).

b. Aplicación:

El MSCEIT™, es un test que tiene 8 secciones: En la sección A se observan varias caras para detectar los sentimientos que expresan, en la sección B se elige al grado de utilidad de las emociones en una determinada situación, en la sección C se elige una emoción que posiblemente pueda continuar después de haber sentido previamente otras, en la sección D se escoge las acciones que ayudar a mantener el estado de ánimo, en la sección E se observan imágenes y se indica el grado de los sentimientos que expresa, en la sección F el participante imagina un estado emocional luego expresa el parecido con los términos ya establecidos en el test. En la sección G se analizan la combinación de emociones en donde se une emociones simples para generar sentimientos complejos y finalmente en la sección H se evalúa la eficacia de las acciones para conseguir un objetivo. El MSCEIT™ tiene 141 ítems los cuales están distribuidos en las 8 tareas, los que a su vez estas integradas en 4 las ramas y estas en 2 las áreas.

c. Corrección:

La corrección de la hoja de respuestas del MSCEIT™ se realiza mediante la plataforma de *teacorriges.com*. Para lo cual se debe introducir los datos de la hoja de respuestas en *teacorriges.com* siguiendo las instrucciones que aparecen en los pines de corrección. Una vez que se haya grabado los datos del participante, la plataforma emitirá una hoja de resultados con las puntuaciones correspondientes. Finalmente se puede exportar las puntuaciones directas y las puntuaciones típicas de los participantes en formato Excel.

Las puntuaciones del MSCEIT™ para cada ítem se obtienen a partir del consenso de las personas de la muestra de referencia. A cada opción de respuesta se le atribuye el porcentaje de personas que escogieron esa opción, de esta forma sabemos la probabilidad de que una persona se decante por dicha opción. A partir de esa información se obtienen las puntuaciones de cada tarea y, con ellas, el resto de las puntuaciones directas de la prueba según su agrupación. Mayer & Salovey (2016).

Por otro lado, para obtener las puntuaciones típicas de cada participante se comparan sus puntuaciones directas anteriormente mencionadas con unos baremos creados a partir de una muestra representativa de la población latinoamericana. Gracias a este proceso podemos conocer la posición de una persona a partir de su rendimiento en la prueba comparándolo con el rendimiento de una muestra de referencia. El sistema informático hace automáticamente todos los cálculos para obtener las puntuaciones directas y posteriormente las comparaciones de esas puntuaciones con los baremos para obtener las puntuaciones típicas. Mayer & Salovey (2016).

d. Rangos y categorías para la Interpretación de resultados del MSCEIT™

Tabla 11. Los rangos y categorías de inteligencia emocional.

RANGO	CATEGORIAS	DESCRIPCION
Menor de 70	Necesita mejorar	Nos indica la existencia de cierta dificultad en esta área de manera que necesita optimizar las habilidades y los conocimientos.
Entre 70 y 89	Puede mejorar	Significa que esta área, rama o tarea no constituye un punto fuerte, por lo que la persona evaluada debe tratar de potenciar para lograr mayor destreza.
Entre 90 y 110	Competente	Significa que la persona posee una habilidad suficiente en esta área, rama o tarea por lo que se desenvuelve con cierto grado de éxito.
Entre 111 y 130	Muy competente	Indica que esta área, rama o tarea está bien desarrollada y que constituye un punto fuerte para la persona.
Mayor de 130	Experto	Significa que esta área, rama o tarea se encuentra muy desarrollada en la persona evaluada y que por tanto tiene un elevado potencial en ella.

Fuente: Mayer & Salovey (2016).

e. Validez y fiabilidad:

La fiabilidad del MSCEIT™ en las tareas, las ramas, las áreas y la puntuación general se ha determinado mediante el cálculo de consistencia interna en una muestra original de adaptación española conformada por 2066 personas con edades que fluctúan entre los 17 a

76 años. Para encontrar la consistencia interna de las 8 tareas se calculó el coeficiente alfa de Cronbach que van desde 0,70 a 0,90. Para el resto de las puntuaciones se halló el coeficiente de Spearman-Brown donde la puntuación global tiene una fiabilidad de 0,95, el área experiencial una fiabilidad de 0,93 y el área estratégica una fiabilidad de 0,90; así mismo, la rama percepción emocional tiene una fiabilidad 0,93, la rama facilitación emocional 0,76, la rama comprensión 0,83 y la rama manejo emocional 0,85, valores que son muy similares a la versión original del MSCEIT.

3.8.2. Test de Definición de Criterios – DIT de James Rest.

a. Descripción.

Denominado también como Test de Definición de Criterios o Cuestionario de Problemas Sociomorales. Fue diseñado por el Psicólogo Norteamericano James Rest con motivos de evaluar el desarrollo del razonamiento moral. Así mismo, la versión larga del DIT fue traducido y adecuado al español por Esteban Pérez Delgado (1996) y la adaptación a la realidad peruana fue concretada por Pablo Daniel Barreto Ruiz (2018), adaptación que se utilizó en este trabajo de investigación con algunos cambios en el instrumento para ajustar mejor a la realidad de la región de Cusco y establecer el nivel de desarrollo moral alcanzado por los estudiantes de quinto grado de educación secundaria de la Bernardo Tambohuacso de Pisac. El objetivo de la prueba es medir el nivel de juicio moral del participante.

Este instrumento fue elaborado para superar las sospechas de subjetividad en el que recaía el instrumento utilizado por Kohlberg: *La entrevista de juicio moral*. En el DIT las cuestiones del dilema (tareas) son resueltas por el participante ordenándolas de mayor a menor importancia. Además, el DIT se fundamenta en los 4 procesos psicológicos del comportamiento moral planteados por Rest, los 10 valores morales básicos universales, los 3 niveles de razonamiento moral y los 6 estadios de razonamiento moral planteados por Kohlberg.

Las puntuaciones que permite obtener el DIT son: puntuaciones en los estadios 2, 3, 4, 5A, 5B y 6; además de obtener el puntaje A, M y P. Este instrumento no obtiene puntuación del estadio 1, porque este estadio es generalmente propio de niños de temprana edad. El DIT se puede usarse de forma individual y colectiva; así mismo, se puede utilizar con adultos y

adolescentes a partir de 13 a 14 años, su tiempo de cumplimentación es entre 30 a 60 minutos. Perez-Delgado (1996).

b. Aplicación:

El DIT versión larga, es un instrumento en forma de cuadernillo que tiene seis historias, cada uno de ellos muestra un problema social hipotético que genera un dilema moral en el sujeto evaluado. Así mismo, cada historia tiene tres partes: *La primera parte* tiene 3 opciones donde el sujeto evaluado debe marcar con una X si está de acuerdo o no con la acción del protagonista y en el caso de que no pueda decidir debe marcar la opción “no puedo decidir” o “no lo sé”. Cabe aclarar que esta parte solo mide los “juicios deónticos”, o sea, si debe o no debe hacer el protagonista. *La segunda parte* tiene 12 cuestiones donde el participante tiene que marcar con una X en cada cuestión según su nivel de importancia que se presenta en una escala de Likert de cinco opciones.

En la *tercera parte* el participante debe ordenar de mayor a menor las cuatro cuestiones consideradas de más importancia, el cual debe coincidir con las cuestiones marcadas como “muchísima” o “mucho” en la segunda parte; es decir, no podrían considerarse importantes en la tercera parte aquellas cuestiones que tienen “poca” o “ninguna” importancia en la segunda parte a no ser que no haya marcado ninguna opción de “alguna”, “mucho” o “muchísima” importancia, de esta jerarquización se obtienen 4 cuestiones de cada dilema y 24 cuestiones importantes en total. Cabe precisar que todas estas respuestas se escriben en la hoja de respuestas más no en el cuadernillo.

c. Corrección:

Para la corrección del DIT solo se tiene en cuenta las 4 cuestiones jerarquizados en la tercera parte de cada dilema, que en total suman 24 cuestiones. Para calificar el primer ítem seleccionado como el más importante simplemente se debe examinar la *tabla de claves* y delimitar a que estadio pertenece ese ítem, luego se debe escribir el valor de 4 puntos en el estadio correspondiente en la *hoja de datos*. Para calificar el segundo, tercero y cuarto ítem se procede de la misma forma solo que al segundo más importante se le asigna 3 puntos, al tercero 2 puntos y al cuarto 1 punto.

Cuando se termina de calificar y de completar la *hoja de datos* se obtendrá 4 respuestas por cada dilema y en un mismo estadio del dilema puede haber uno o más puntuaciones. A final

se suman las puntuaciones de las columnas para obtener los puntajes directos de cada estadio, luego estas se transforman en porcentajes dividiéndolas los puntajes directos por 6.6 cuando se trata del DIT versión larga y por 3.3 cuando se trata del DIT versión corta.

d. Rangos y categorías para la Interpretación de los resultados DIT

El nivel y el estadio en el que se obtiene mayor puntaje y porcentaje se considera como el estadio o nivel preferido o predominante del evaluado para resolver los problemas socio moral.

Tabla 12. Rangos y categorías para la Interpretación de los resultados DIT.

NIVELES	ESTADIOS
Pre convencional	Estadio 2
Convencional	Estadio 3
	Estadio 4
Pos convencional	Estadio 5A
	Estadio 5B
	Estadio 6

Fuente: James Rest (1986)

e. Validez y confiabilidad:

El DIT es una prueba estandarizada y objetivo bastante utilizado en el campo de la investigación moral, fue elaborado por James Rest aun en el año 1979 y durante estas cuatro últimas décadas ha quedado comprobada su validez y fiabilidad para la evaluación del razonamiento moral. La traducción y su validación al idioma español de la versión larga del DIT fue realiza por Esteban Pérez-Delgado (1996) y fue utilizado en la tesis doctoral de Joaquín García Alandete (2002).

Así mismo, la validación del DIT por Pablo Daniel Barreto Ruiz (2018) al contexto peruano, se hizo tomando como referencia el instrumento validado por Pérez- Delgado, donde se cambiaron el dialecto, la moneda, nombre de las ciudades, origen étnico, etc. y se validó con el juicio de expertos. Finalmente se aplicó a una muestra de 31 estudiantes de la facultad de Ingeniería Civil de la Universidad Nacional de Ingeniería que cursaban el cuarto semestre y se obtuvo un alfa de Cronbach de 0, 866.

3.9.METODOLOGÍA ESTADÍSTICA, MÉTODO DE ANÁLISIS DE DATOS

Los datos se ingresaron a la hoja de cálculo (Excel) y luego se analizaron en el programa SPSS. Al inicio se utilizó la estadística descriptiva para hallar la media y la desviación típica de las variables inteligencia emocional y desarrollo moral y luego, para realizar la prueba de hipótesis, se operó las pruebas no paramétricas: Chi cuadrado de Pearson y Tau - b de Kendal.

La tabla de contingencia arroja mucha luz a nuestro estudio, pero no basta con interpretar la tabla. Buscamos conseguir una expresión numérica que indique el grado en que existe relación. En términos generales, una buena estrategia para cuantificar una relación es idear un índice o estadístico que mida la distancia que existe entre lo que ocurre y lo que cabría ocurrir si no hubiera absolutamente nada de relación, es decir, si ambas variables fueran totalmente independientes. Si no hay ninguna distancia entre ambas situaciones, el índice suministra el valor 0. Conforme más lejos se encuentre de 0, estará indicando mayor grado de relación (Hernandez-Sampieri & Mendoza, 2019).

Tau-b de Kendall, medida no paramétrica para medir el sentido de relación que hay entre dos variables ordinales que incluye los empates. El signo del coeficiente indica la dirección de la relación y su valor absoluto indica la fuerza de la relación. Los valores mayores indican que la relación es más estrecha y los valores posibles van de -1 a 1.

Cuando se estudia la relación entre variables cualitativas de tipo ordinal se debe utilizar el coeficiente de correlación de rangos de Kendall, denominado τ (tau) de Kendall, del cual existen dos variantes tau-b y tau-c; además su aplicación tiene sentido si las variables objeto de estudio no poseen una distribución poblacional conjunta normal; es decir, si se requiere determinar el grado de asociación lineal entre dos variables cuantitativas pero las mismas no siguen un comportamiento normal, será preferible estimar este indicador mediante el coeficiente de Kendall. Como este indicador está basado en rangos y no en los datos originales, su estimación requiere que los valores de la variable ordinal sean transformados en rangos, este coeficiente se ve poco afectado ante la presencia de un número pequeño de valores atípicos (extremos) en la muestra estudiada, adaptándose bien en aquellas variables que reportan moderadas asimetrías en torno a la relación general (Aguirre & De la Torre, 2019).

Por lo que asumimos la influencia, por ser variables en escala ordinal, puede considerarse además del grado de asociación la dirección de ésta. Se dice que dos variables están relacionadas positivamente si a valores altos de una de ellas le corresponden valores altos en la otra = 1. Se dice que están relacionadas negativamente si a valores altos (bajos) de una de ellas le corresponden valores bajos (altos) en la otra = -1. Si A y B son medidas a escala ordinal pueden aplicarse las medidas de asociación válidas para escala nominal.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

4.1. DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA PARA EL ANÁLISIS

En un inicio la muestra estaba compuesta por 86 estudiantes de quinto grado de secundaria, secciones A, B y C de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac; 43 mujeres y 43 varones; de ellos 69 estudiantes completaron el MSCEIT™, así mismo, de esta cantidad cuatro pruebas quedaron anulados por no pasar los requisitos de validación: dos por estar parcialmente resueltos y dos por que los estudiantes no completaron la prueba de desarrollo moral.

Con respecto al Test de Definición de Criterios o Cuestionario de Problemas Socio morales denominado como DIT, 72 estudiantes completaron la prueba de los cuales 7 pruebas quedaron anulados por no cumplir los requisitos de validación: dos por estar parcialmente resueltos, 2 por tener muchos errores de incoherencia y 3 por no completar el MSCEIT™.

Finalmente, para el análisis del presente estudio la muestra quedo conformada por un total de 65 estudiantes, de los cuales 32 son mujeres que equivalen al 49,2 % de la muestra y 33 son varones que equivalen a 50.8 % de la muestra, tal como se puede vislumbrar en el siguiente cuadro.

Tabla 13. Frecuencias y porcentajes del sexo

		SEXO			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	M	32	49,2	49,2	49,2
	V	33	50,8	50,8	100,0
	Total	65	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Así mismo, la muestra estuvo conformada por estudiantes que tienen una edad entre 15 a 18 años. El rango de edades que se presenta significativamente por su frecuencia está entre los

dieciséis (16) años con un total de 30 alumnos y los diecisiete (17) años, con un total de 27 estudiantes. Los estudiantes con dieciocho (18) años son 7 y solo una estudiante tiene la edad de quince (15), tal como se puede apreciar en la tabla 14.

Tabla 14. Frecuencias y porcentajes por edad.

		EDAD			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	15	1	1,5	1,5	1,5
	16	30	46,2	46,2	47,7
	17	27	41,5	41,5	89,2
	18	7	10,8	10,8	100,0
	Total	65	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

4.2. RESULTADOS DE LA VARIABLE INTELIGENCIA EMOCIONAL

4.2.1. RESULTADOS DE LA MEDA Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.

A continuación, se muestra el análisis descriptivo de la media y desviación estándar de inteligencia emocional.

Tabla 15. Media y desviación estándar de inteligencia emocional

INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SUS AREAS						
	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
INTELIGENCIA EMOCIONAL	65	105	0	105	84,37	13,290
AREA EXPERIENCIAL-IE	65	48	72	120	91,49	10,458
AREA ESTRETEGICA-IE	65	103	0	103	79,94	13,212
N válido (por lista)	65					

Fuente: Elaboración propia.

Tomando en cuenta las puntuaciones totales, se aprecia que la puntuación media de inteligencia emocional obtiene 84,37, lo que indica que los estudiantes tienen una inteligencia emocional en aspecto a desarrollar, que es igual a decir que la inteligencia emocional de la mayoría de los estudiantes no está suficientemente desarrollada.

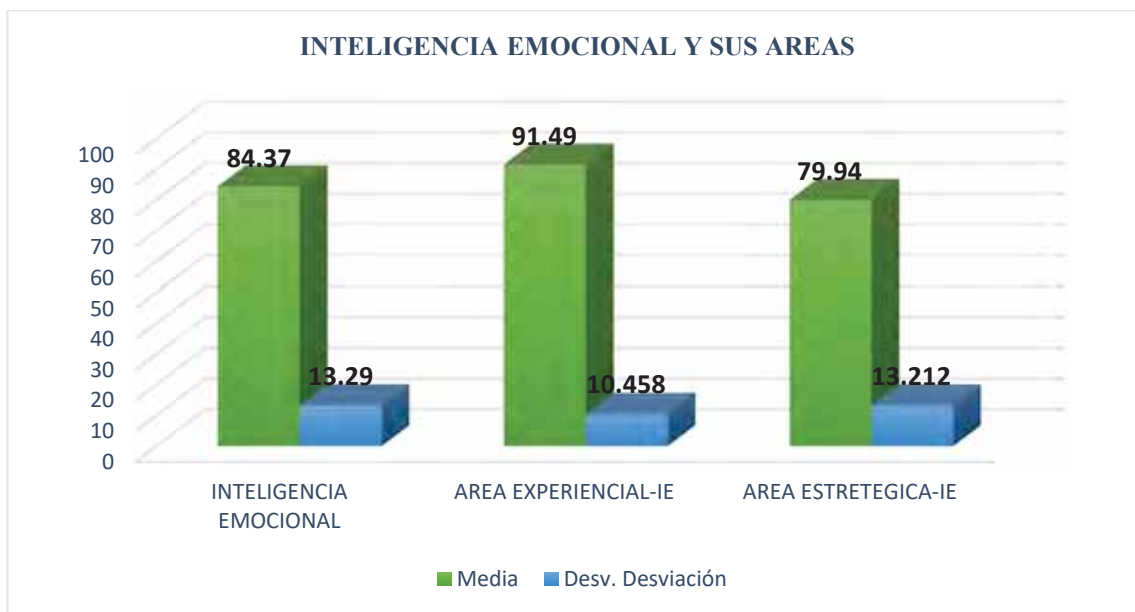


Ilustración 1. Media y desviación estándar de inteligencia emocional.

Así mismo, con respecto a las dos áreas de inteligencia emocional se puede apreciar que los alumnos han obtenido una media más alta, en el área experiencial de inteligencia emocional que equivale a 91,49, seguido por el área estratégica de inteligencia emocional con una media de 79,94.

Aquí se presenta el análisis descriptivo de la media y desviación estándar de las ramas de inteligencia emocional.

Tabla 16. Media y desviación estándar de las ramas de inteligencia emocional.

RAMAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación
PERCEPCION EMOCIONAL	65	51	74	125	93,75	10,945
FACILITACION EMOCIONAL	65	45	69	114	90,57	10,997
COMPRESION EMOCIONAL	65	61	65	126	85,68	10,769
MANEJO EMOCIONAL	65	102	0	102	79,58	13,898
N válido (por lista)	65					

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a las ramas de inteligencia emocional, se puede observar que los alumnos han obtenido una media más alta de 93,75 en percepción emocional; seguida por facilitación emocional con una media de 90,57, comprensión emocional con 85,68 y manejo emocional con 79,58.

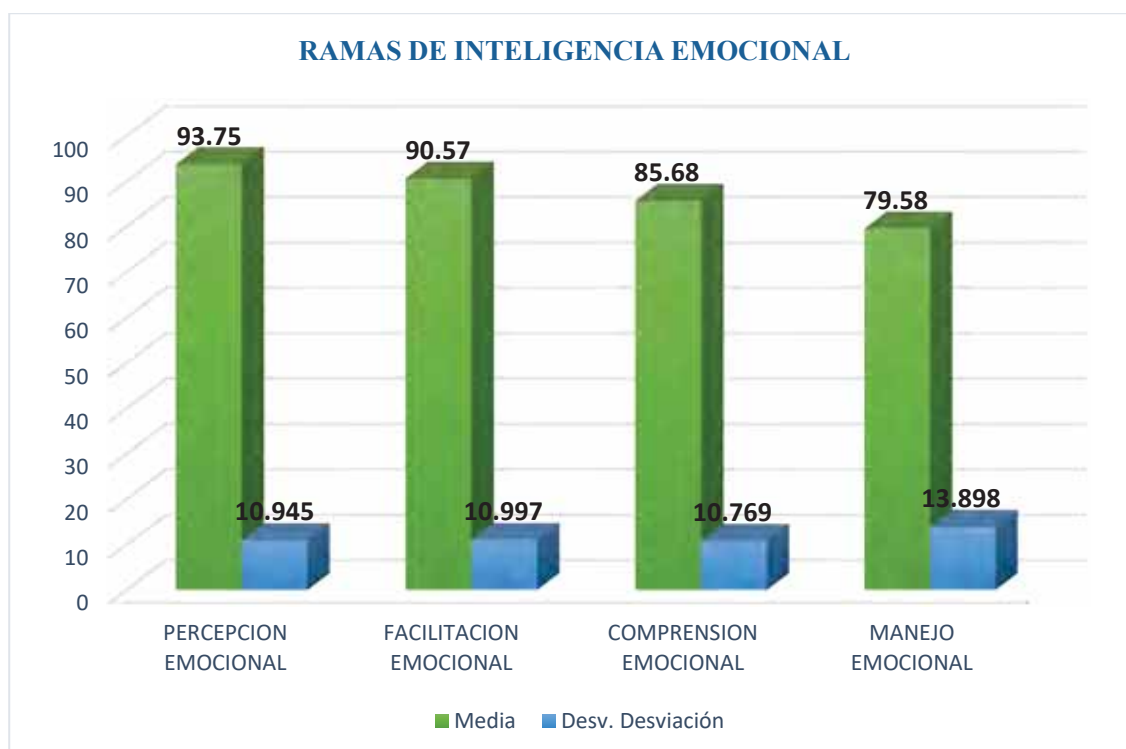


Ilustración 2. Media y desviación estándar de las dimensiones.

En esta figura se puede apreciar que la percepción y la facilitación emocional se encuentran en el nivel competente, mientras la comprensión y el manejo emocional en el nivel aspecto a desarrollar.

4.2.2. RESULTADO DE LAS FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL.

Tabla 17. Resultados de la variable inteligencia emocional.

INTELIGENCIA EMOCIONAL	Frecuencia	Porcentaje
Necesita mejorar	0	0
Aspecto a desarrollar	47	72,3
Competente	18	27,7
Muy competente	0	0
Experto	0	0
Total	65	100,0

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla N° 17 se puede observar que ningún estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac en el año 2019, presenta una inteligencia emocional en el nivel necesita mejorar; el 72,3 % presentan una inteligencia

emocional en el nivel aspecto a desarrollar, el 27,7 % tienen una inteligencia emocional en el nivel competente, y ningún estudiantes llegó al nivel muy competente y al nivel experto de inteligencia emocional, como se puede apreciar en la ilustración 3.



Ilustración 3. Resultados de la variable inteligencia emocional.

Comentario:

Es decir, de los 65 estudiantes de quinto grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019, ninguno tiene el nivel necesita mejorar, que equivale a decir que ninguno *tiene dificultades* en inteligencia emocional de forma general. Así mismo, el 72,3 % de estudiantes tienen el nivel aspecto a desarrollar, esto es igual a decir que la inteligencia emocional *no es un punto fuerte* o no está suficientemente desarrollado en los estudiantes y que por tanto hay que desarrollar a un nivel suficiente; el 27,7 % de estudiantes tienen el nivel competente, esto es igual a decir que los estudiantes *poseen una habilidad suficiente* y que por tanto se desenvuelven con cierta normalidad y éxito. Finalmente, ningún estudiante llegó a los niveles muy competente y experto, esto significa que la inteligencia emocional no es *un punto fuerte* y tampoco está *potencialmente desarrollado* en los estudiantes.

4.2.3. RESULTADO DE LA VARIABLE INTELIGENCIA EMOCIONAL POR DIMENSIONES

4.2.3.1. ÁREA EXPERIENCIAL

Tabla 18. Resultados del área experiencial de inteligencia emocional.

AREA EXPERIENCIAL	Frecuencia	Porcentaje
Necesita mejorar	0	0
Aspecto a desarrollar	28	43,1
Competente	33	50,8
Muy competente	4	6,2
Experto	0	0
Total	65	100,0

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla N° 18 se observa los resultados del Área Experiencial de inteligencia emocional, donde el 43,1% de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, se encuentran en el nivel aspecto a desarrollarla; la mayoría de estudiantes, el 50,8 % se encuentran en el nivel competente, el 6,2 % de estudiantes se encuentran en el nivel muy competente y el 0% en los niveles necesita mejorar y experto; como se muestra en la siguiente figura:

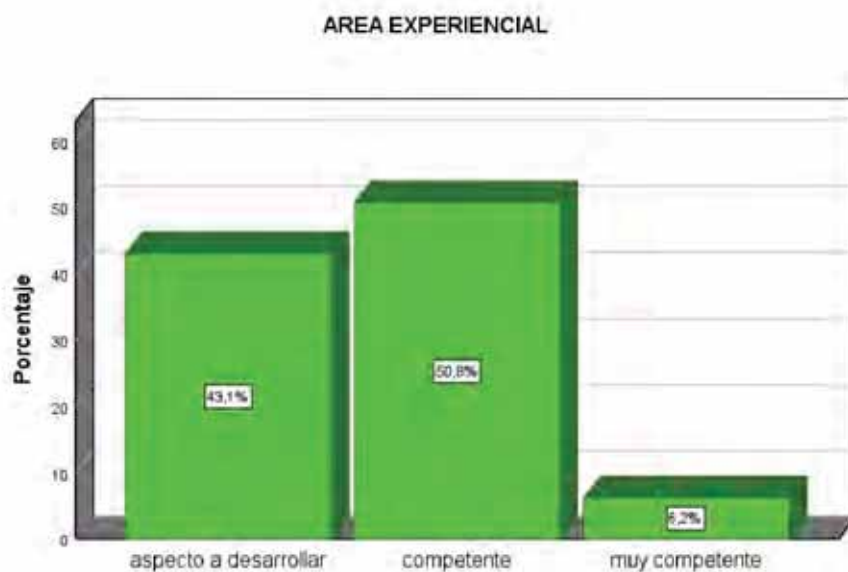


Ilustración 4. Resultados del área experiencial de inteligencia emocional.

Comentario:

El área experiencial de inteligencia emocional *calcula la capacidad de la persona para percibir, leer, expresar y responder a la información emocional*. Entonces se puede afirmar que de los 65 estudiantes, ninguno tiene *dificultades* en percibir y expresar información emocional; 43,1% estudiantes perciben y expresan información emocional aunque *no es un punto fuerte* o no está suficientemente desarrollado; el 50,8% estudiantes, tienen el nivel

competente en esta área, esto quiere decir que *poseen una habilidad suficiente* para percibir y expresar información emocional con cierta normalidad y éxito; el 6,2 % de estudiantes tienen el nivel muy competente en esta área y por tanto la habilidad de percibir y expresar información emocional es *un punto fuerte*. Sin embargo, *ningún estudiante llegó al nivel experto donde la habilidad de percibir y expresar información emocional este potencialmente desarrollado*.

4.2.3.1.1. RAMA PERCEPCIÓN EMOCIONAL

Tabla 19. Resultados de la rama percepción emocional.

RAMA PERCEPCIÓN EMOCIONAL	Frecuencia	Porcentaje
Necesita mejorar	0	0
Aspecto a desarrollar	22	33,8
Competente	40	61,5
Muy competente	3	4,6
Experto	0	0
Total	65	100,0

Fuente: Elaboración Propia.

En la rama percepción emocional de inteligencia emocional, el 33,8 % de educandos se hallan en el nivel aspecto a desarrollar; la mayoría de los estudiantes, el 61,5 % se encuentran en el nivel competente, el 13,8 % se encuentran en el nivel muy competente y el 0 % en los niveles necesita mejorar y el nivel experto.



Ilustración 5. Resultados de la rama percepción emocional.

Comentario:

La rama percepción emocional *evalúa la capacidad de identificar los sentimientos de uno mismo y de los que le rodean. Implica identificar con precisión expresiones faciales, movimientos corporales, tono de voz e imágenes.* De modo que se puede afirmar que ninguno tiene *dificultades en* identificar expresiones faciales e imágenes; el 33,8 % de estudiantes identifican expresiones faciales e imágenes aunque *no es un punto fuerte* o no está suficientemente desarrollado en ellos; el 61,5 % de estudiantes *poseen una habilidad suficiente* para identificar expresiones faciales e imágenes con cierta normalidad y éxito; el 4,6 % de estudiantes tienen el nivel muy competente en esta área y por tanto la habilidad de identificar con precisión expresiones faciales e imágenes constituyen *un punto fuerte*; finalmente ningún estudiante llegó al nivel experto donde la habilidad de identificar con precisión expresiones faciales e imágenes este *potencialmente desarrollado*.

TAREAS DE LA RAMA PERCEPCIÓN EMOCIONAL.

Tabla 20. Resultados de la tarea caras - Rama percepción emocional.

TAREA CARAS	Frecuencia	Porcentaje
Aspecto a desarrollar	26	40,0
Competente	30	46,2
Muy competente	9	13,8
Total	65	100,0

Fuente: Elaboración Propia.

La tarea Caras de la rama percepción emocional, *consiste en identificar el sentimiento de una persona basándose en su expresión facial.* En la tabla N° 20 se puede observar que el 40,0 % de los educandos tienen el nivel aspecto a desarrollar, el 46,2 % tiene el nivel competente y el 13,8 % tiene el nivel muy competente.

Tabla 21. Resultados de la tarea dibujos - Rama percepción emocional.

TAREA DIBUJOS	Frecuencia	Porcentaje
Aspecto a desarrollar	29	44,6
Competente	32	49,2
Muy competente	4	6,2
Total	65	100,0

Fuente: Elaboración Propia.

La tarea Dibujos de la rama percepción emocional, *significa determinar las emociones expresadas de una persona a través la música, el arte y el entorno que le rodea (imágenes*

y paisajes). En la tabla N° 21 se puede observar que el 44,6 % de estudiantes se encuentran en el nivel aspecto a desarrollar, el 49,2 se encuentran en el nivel competente y el 6,2 % se encuentran en el nivel muy competente.

4.2.3.1.2. RAMA FACILITACIÓN EMOCIONAL

Tabla 22. Resultados de la rama facilitación emocional

RAMA FACILITACIÓN EMOCIONAL	Frecuencia	Porcentaje
Necesita mejorar	1	1,5
Aspecto a desarrollar	30	46,2
Competente	31	47,7
Muy competente	3	4,6
Total	65	100,0

Fuente: Elaboración Propia.

En la rama facilitación emocional de inteligencia emocional, el 1,5 % de estudiantes se encuentran en el nivel necesita mejorar; el 46,2 se encuentran en el nivel aspecto a desarrollar, el 47,7 % en el nivel competente y el 4,6 % se encuentran en el nivel muy competente.

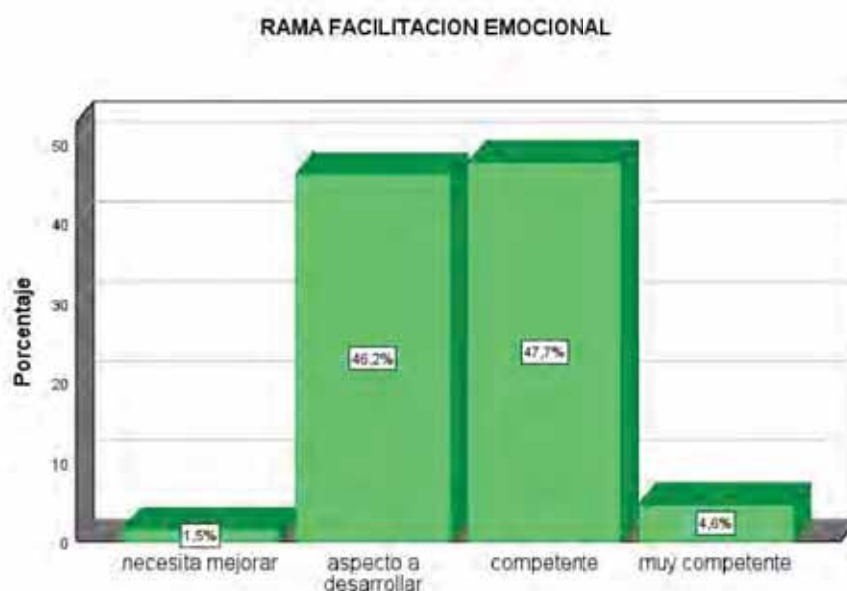


Ilustración 6. Resultados de la rama facilitación emocional.

Comentario:

La rama facilitación emocional *evalúa la capacidad de utilizar información emocional en las actividades cognitivas (razonamiento, solución de problemas, toma de decisiones, esfuerzo efectivo) de modo que permite priorizar lo importante y hacer bien una actividad en un determinado estado de ánimo*. De los resultados de la tabla N° 22 se puede afirmar que un estudiante tiene *dificultades en utilizar información emocional en las actividades cognitivas*; el 46,2 % de estudiantes utilizan información emocional en las actividades cognitivas aunque *no es un punto fuerte* o no está suficientemente desarrollado esta capacidad en ellos; el 47,7 % de estudiantes *poseen una habilidad suficiente* para utilizar información emocional en las actividades cognitivas con cierta normalidad y éxito; el 4,6 % de estudiantes tienen el nivel muy competente en esta área y por tanto la habilidad de utilizar información emocional en las actividades cognitivas constituyen *un punto fuerte*; finalmente ningún estudiante llegó al nivel experto donde la habilidad de utilizar información emocional en las actividades cognitivas este *potencialmente desarrollado*.

TAREAS DE LA RAMA FACILITACIÓN EMOCIONAL.

Tabla 23. Resultados de la tarea facilitación – Facilitación emocional.

TAREA FACILITACIÓN	Frecuencia	Porcentaje
Aspecto a desarrollar	25	38,5
Competente	33	50,8
Muy competente	7	10,8
Total	65	100,0

Fuente: Elaboración Propia

La tarea Caras de la rama percepción emocional, *consiste en conocer la interacción de los estados de ánimo para ayudar el razonamiento*. En la tabla N° 23 se puede observar que el 38,5 % de estudiantes se encuentran en el nivel aspecto a desarrollar, el 50,8 se encuentran en el nivel competente y el 10,8 % de estudiantes se encuentran en el nivel muy competente.

Tabla 24. Resultados de la tarea sensaciones – Facilitación emocional

TAREA SENSACIONES	Frecuencia	Porcentaje
Aspecto a desarrollar	33	50,8
Competente	29	44,6
Muy competente	3	4,6
Total	65	100,0

Fuente: Elaboración Propia.

La tarea Sensaciones de la rama facilitación emocional, *consiste en comparar distintas sensaciones con las sensaciones (luz, color y temperatura)*. En la tabla N° 24 se puede observar que el 50,8 % de estudiantes se encuentran en el nivel aspecto a desarrollar, el 44,6 se encuentran en el nivel competente y el 4,6 % de estudiantes se encuentran en el nivel muy competente.

4.2.3.2. ÁREA ESTRATÉGICA

Tabla 25. Resultados del área estratégica de inteligencia emocional

AREA ESTRATEGICA	Frecuencia	Porcentaje
Necesita mejorar	7	10,8
Aspecto a desarrollar	47	72,3
Competente	11	16,9
Muy competente	0	0
Experto	0	0
Total	65	100,0

Fuente: Elaboración Propia.

En la tabla N° 25 se observa los resultados del área estratégica de inteligencia emocional, donde el 10,8% de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, 2019 se encuentran en el nivel necesita mejorar; la mayoría de estudiantes; el 72,3 % se encuentran en el nivel aspecto a desarrollar; el 16,9 % se encuentran en el nivel competente y el 0% en los niveles muy competente y experto; como se muestra en la siguiente figura:



Ilustración 7. Resultados del área estratégica de inteligencia emocional.

Comentario:

El área estratégica de inteligencia emocional evalúa **la capacidad de la persona para comprender el significado de las emociones y manejar emociones propias y ajenas**. Entonces se puede afirmar que de los 65 estudiantes, el 10,8 % tiene *dificultades* en comprender el significado de las emociones y manejar emociones propias y ajenas; el 72,3 % estudiantes comprenden el significado de las emociones y manejan emociones propias y ajenas aunque *no es un punto fuerte* o no está suficientemente desarrollado; el 16,9% de estudiantes, tienen el nivel competente en esta área, esto quiere decir que *poseen una habilidad suficiente* para comprender el significado de las emociones y manejar emociones propias y ajenas con cierta normalidad y éxito; y ningún estudiante tienen el nivel muy competente ni el nivel *experto* en esta área; es decir ningún estudiante tiene como un punto fuerte y potencialmente desarrollado la habilidad de comprender el significado de las emociones y manejar emociones propias y ajenas.

4.2.3.2.1. RAMA COMPRENSIÓN EMOCIONAL

Tabla 26. Resultados de la rama comprensión emocional

RAMA COMPRENSION EMOCIONAL	Frecuencia	Porcentaje
Necesita mejorar	2	3,1
Aspecto a desarrollar	45	69,2
Competente	17	26,2
Muy competente	1	1,5
Total	65	100,0

Fuente: Elaboración Propia

En la rama comprensión emocional de inteligencia emocional, el 3,1 % de estudiantes se encuentran en el nivel necesita mejorar; la mayoría de los estudiantes, es decir el 69,2 se encuentran en el nivel aspecto a desarrollar; el 26,2 % se encuentran en el nivel competente; el 1,5 % se encuentran en el nivel muy competente y ningún estudiante se encuentra en el nivel experto.



Ilustración 8. Resultados de la rama comprensión emocional.

Comentario:

La rama comprensión emocional *evalúa la capacidad de reconocer la combinación de varias emociones, lo que permite entender la causa generadora de una emoción, su relación con otras, su cambio a lo largo del tiempo y sus consecuencias*. De los resultados encontrados se puede afirmar que el 3,1 % de estudiantes tiene *dificultades en* reconocer la combinación de varias emociones; el 69,2 % de estudiantes reconocen la combinación de varias emociones aunque *no es un punto fuerte* o no está suficientemente desarrollado; 26,2 % de estudiantes *poseen una habilidad suficiente* para reconocer la combinación de varias emociones con cierta normalidad y éxito; el 1,5 % de estudiantes tienen el nivel muy competente en esta área y por tanto la habilidad de reconocer la combinación de varias emociones constituye *un punto fuerte*; finalmente ningún estudiante llegó al nivel experto donde la habilidad de reconocer la combinación de varias emociones este *potencialmente desarrollado*.

TAREAS DE LA RAMA COMPRESIÓN EMOCIONAL.

Tabla 27. Resultados de la tarea cambios – Comprensión emocional

TAREA CAMBIOS	Frecuencia	Porcentaje
Aspecto a desarrollar	37	56,9
Competente	27	41,5
Muy competente	1	1,5
Total	65	100,0

Fuente: Elaboración Propia

La tarea Cambios de la rama comprensión emocional *es el conocimiento de las cadenas emocionales y la evolución de estas a otras*. En la tabla N° 27 se puede observar que el 56,9 % de estudiantes se encuentran en el nivel aspecto a desarrollar, el 41,5 se encuentran en el nivel competente y el 1,5 % de estudiantes se encuentran en el nivel muy competente.

Tabla 28. Resultados de la tarea combinaciones – Comprensión emocional

TAREA COMBINACIONES	Frecuencia	Porcentaje
Aspecto a desarrollar	46	70,8
Competente	15	23,1
Muy competente	4	6,2
Total	65	100,0

Fuente: Elaboración Propia

La tarea Combinaciones de la rama comprensión emocional *consiste en analizar la combinación de emociones separándola en sus partes y unir emociones básicas para generar sentimientos complejos*. En la tabla N° 28 el 70,8 % de estudiantes se encuentran en el nivel aspecto a desarrollar, el 23,1 se encuentran en el nivel competente y el 6,2 % de estudiantes se encuentran en el nivel muy competente.

4.2.3.2.2. RAMA MANEJO EMOCIONAL

Tabla 29. Resultados de la rama manejo emocional

RAMA MANEJO EMOCIONAL	Frecuencia	Porcentaje
Necesita mejorar	6	9,2
Aspecto a desarrollar	43	66,2
Competente	16	24,6
Total	65	100,0

Fuente: Elaboración Propia

En la rama manejo emocional de inteligencia emocional, el 9,2 % de estudiantes se encuentran en el nivel necesita mejorar; la mayoría de los estudiantes, es decir el 66,2 % tienen el nivel aspecto a desarrollar; el 24,6 % de estudiantes tienen el nivel competente y ningún estudiante tiene los niveles muy competente y experto en esta rama de inteligencia emocional.

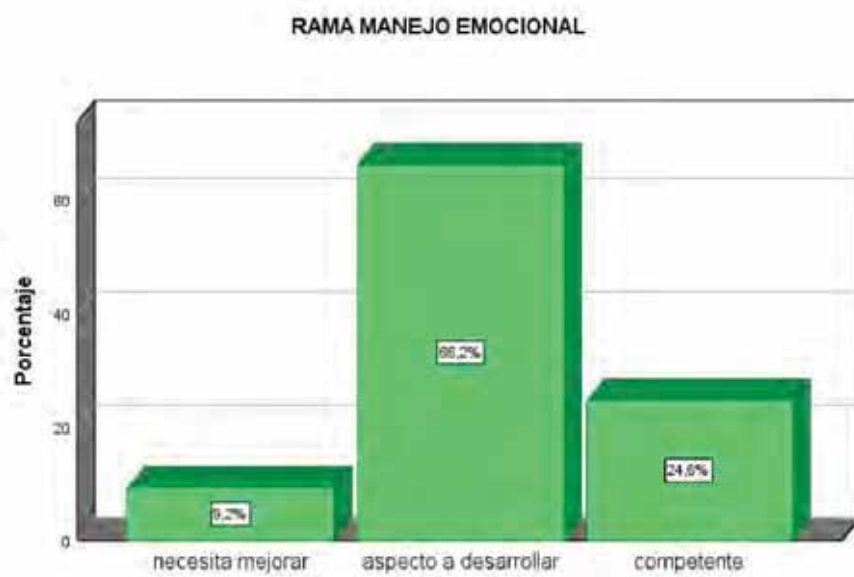


Ilustración 9. Resultados de la rama percepción emocional.

Comentario:

La rama manejo o regulación emocional *evalúa la capacidad de utilizar las emociones positivas o negativas en el momento apropiado de modo que permita tomar las mejores decisiones. Esto no significa reprimirlas, sino utilizar las emociones propias y ajenas de forma reflexiva, consciente y con prudencia.* De los resultados encontrados se puede afirmar que el 9,2 % de estudiantes tienen *dificultades en utilizar las emociones en el momento apropiado y tomar decisiones*; el 66,2 % de estudiantes utilizan las emociones en el momento apropiado para tomar decisiones aunque *no es un punto fuerte* o no está suficientemente desarrollado; 24,6 % de estudiantes *poseen una habilidad suficiente* para utilizar las emociones en el momento apropiado y tomar decisiones con cierta normalidad y éxito; y finalmente ningún estudiante tiene el nivel muy competente en esta área y por tanto esta habilidad no constituye *un punto fuerte en ningún estudiante*; así mismo, ningún estudiante tiene esta habilidad *potencialmente desarrollado*.

TAREAS DE LA RAMA MANEJO EMOCIONAL

Tabla 30. Resultados de la tarea manejo – Comprensión emocional

TAREA MANEJO EMOCIONAL	Frecuencia	Porcentaje
Aspecto a desarrollar	47	72,3
Competente	18	27,7
Total	65	100,0

Fuente: Elaboración Propia

La tarea manejo emocional *evalúa la capacidad de la persona de incorporar sus emociones en la toma de decisiones*. En la tabla N° 30 el 72,3 % de estudiantes se encuentran en el nivel aspecto a desarrollar; el 27,7 de estudiantes se encuentran en el nivel competente y ningún estudiante llegó al nivel muy competente. Esto significa que la mayoría de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019, incorporan las emociones en la toma de decisiones, aunque *no es un punto fuerte* o no está suficientemente desarrollada.

Tabla 31. Resultados de la tarea relaciones – Comprensión emocional

TAREA RELACIONES EMOCIONALES	Frecuencia	Porcentaje
Aspecto a desarrollar	53	81,5
Competente	11	16,9
Muy competente	1	1,5
Total	65	100,0

Fuente: Elaboración Propia

La tarea relaciones emocionales de la rama manejo emocional *evalúa la capacidad de la persona de incorporar sus emociones y las de otras personas en la toma de decisiones de modo que permita actuar eficazmente en la relación con otras personas*. En la tabla N° 31 el 81,5 % de estudiantes se encuentran en el nivel aspecto a desarrollar, el 16,9 % de estudiantes se encuentran en el nivel competente y el 1,5 % de estudiantes se encuentran en el nivel muy competente. Esto significa que la mayoría de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019, incorporan las emociones en la toma de decisiones, aunque *no es un punto fuerte* o no está suficientemente desarrollada.

4.3. RESULTADOS DE DESARROLLO MORAL

4.3.1. RESULTADO DE LAS MEDIAS Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR DE DESARROLLO MORAL.

Luego de aplicar el estadístico descriptivo para hallar los promedios, la desviación típica y la varianza de los porcentajes del DIT, se muestra los resultados de este análisis en la tabla N° 32, donde las puntuaciones medias más altas corresponden al estadio 4 que obtiene una media de 37,23; seguido por el estadio 3 que obtiene una puntuación media de 22,84; y el estadio 5A que obtiene un puntaje promedio de 15,20. Así mismo, las puntuaciones medias

más bajas pertenecen al estadio 2 que obtiene una tendencia central de 5,92; el estadio 6 que obtiene una puntuación media de 5,89 y finalmente el estadio 5B que obtiene un promedio de 3,66.

Tabla 32. Media y desviación estándar de desarrollo moral

Estadísticos descriptivos							
	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación	Varianza
ESTADIO 2	65	21,67	,00	21,67	5,9231	4,78748	22,920
ESTADIO 3	65	38,33	6,67	45,00	22,8462	8,19533	67,163
ESTADIO 4	65	36,67	20,00	56,67	37,2307	8,10768	65,735
ESTADIO 5A	65	23,33	3,33	26,67	15,2051	5,81476	33,811
ESTADIO 5B	65	21,67	,00	21,67	3,6667	4,18950	17,552
ESTADIO 6	65	16,67	,00	16,67	5,8974	4,23974	17,975
N válido (por lista)	65						

Fuente: Elaboración Propia.

Comentario:

Esto significa que la mayoría de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la institución educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019 resuelven los problemas socio morales utilizando preferiblemente el estadio 4, que *se caracteriza por un razonamiento moral basada en el cumplimiento de las normas, los deberes, el orden establecido y el respeto a la autoridad; es decir, la acción correcta es aquella que emana del consenso mayoritario*. El segundo estadio más utilizado por los estudiantes de 5° grado de secundaria de la institución educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019 es el estadio 3 que *se define por un razonamiento moral basada en la búsqueda de la aprobación social de modo que actúan de acuerdo a lo que espera el entorno social inmediato (compañeros, amigos, padres, etc.); es decir, la conducta correcta es hacer lo que esperan los demás con el fin agrandar o ganarse su aprobación y confianza*.

El tercer estadio más utilizado por los estudiantes de 5° grado de secundaria de la institución educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019 es el estadio 5A que se caracteriza por un juicio moral que reconoce la diversidad de valores individuales que se integran en un contrato social razonado y aceptado previo un análisis crítico; es decir, lo correcto es

reconocer los criterios y derechos individuales aceptados por la voluntad general de la sociedad al que pertenece el sujeto y aplicarla de forma imparcial.

Así mismo, de acuerdo con la tabla N° 32, los estadios con puntuaciones más bajas son el 2, 6 y 5B, con promedios tales como: 5,92, 5,89, y 3,66 respectivamente. Estos resultados nos demuestran que los estudiantes en estudio adoptan pocas veces posiciones individualistas que busca satisfacer los intereses y necesidades personales inmediatas, propios del estadio 2. Por su parte los resultados del estadio 6 nos demuestran que los estudiantes utilizan pocas veces los juicios basados en principios éticos universales que son elegidos por el individuo de forma racional, autónoma y considerando a los demás como fines en sí mismos.

Finalmente, los resultados del estadio 5B nos indican que los estudiantes utilizan pocas veces juicios personales de carácter intuitivo y humanista, que garantiza derechos universales básicos como la libertad, la vida, la felicidad, etc. Las mismas que están por encima de las normas convencionales, de modo que, si las normas vulneran los valores o derechos fundamentales pueden ser cambiadas por ser insuficiente o disfuncionales.

Tabla 33. Media y desviación estándar de desarrollo moral: Puntaje A, M y P.

Estadísticos descriptivos							
	N	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Desviación	Varianza
Puntaje A	65	16,67	,00	16,67	3,8209	4,01549	16,124
Puntaje M	65	13,33	,00	13,33	5,2566	3,89980	15,208
Puntaje P	65	36,67	8,33	45,00	24,9488	8,36500	69,973
N válido (por lista)	65						

Fuente: Elaboración Propia.

En esta tabla se aprecia los promedios de los puntajes A, M y P. El puntaje o índice A, se refiere al descontento de los estudiantes evaluados al sistema social establecido; es decir, identifica el pensamiento que rechaza el orden social y tradición vigente por supuestas arbitrariedades y actos de corrupción, que constituye una orientación diferente al desarrollo moral. En esta investigación, la media del puntaje A que llega a 3,82 nos lleva a concluir que existe un pensamiento en contra del orden establecido, aunque este sea en menor proporción lo que mantiene dentro de la normalidad el presente trabajo de investigación.

El puntaje M, que obtiene una media de 5,25 es una escala para controlar que se usa para saber si los alumnos en estudio han comprendido las 72 cuestiones del DIT, y por lo tanto han respondido a la luz de este entendimiento; es decir, una puntuación alta en este puntaje nos indica que los estudiantes no han comprendido la cuestiones y han contestado en función de la apariencia y la sonoridad de las frases. El cuestionario del participante se anula si obtiene una puntuación más del 14 % en esta escala.

El índice P que obtiene una puntuación media de 24,94, es la sumatoria de la puntuación media de los estadios 5A, 5B y 6 que mide el pensamiento pos convencional. Los datos de la tabla N° 33 nos indica que esta estructura de pensamiento se fundamenta esencialmente en el estadio 5A que obtiene una media de 15,20. Esto significa que cuando los alumnos escogieron las respuestas a los dilemas dentro del pensamiento pos convencional, lo han hecho bajo una orientación de derechos individuales y contrato social (consenso o pacto socialmente aceptado).

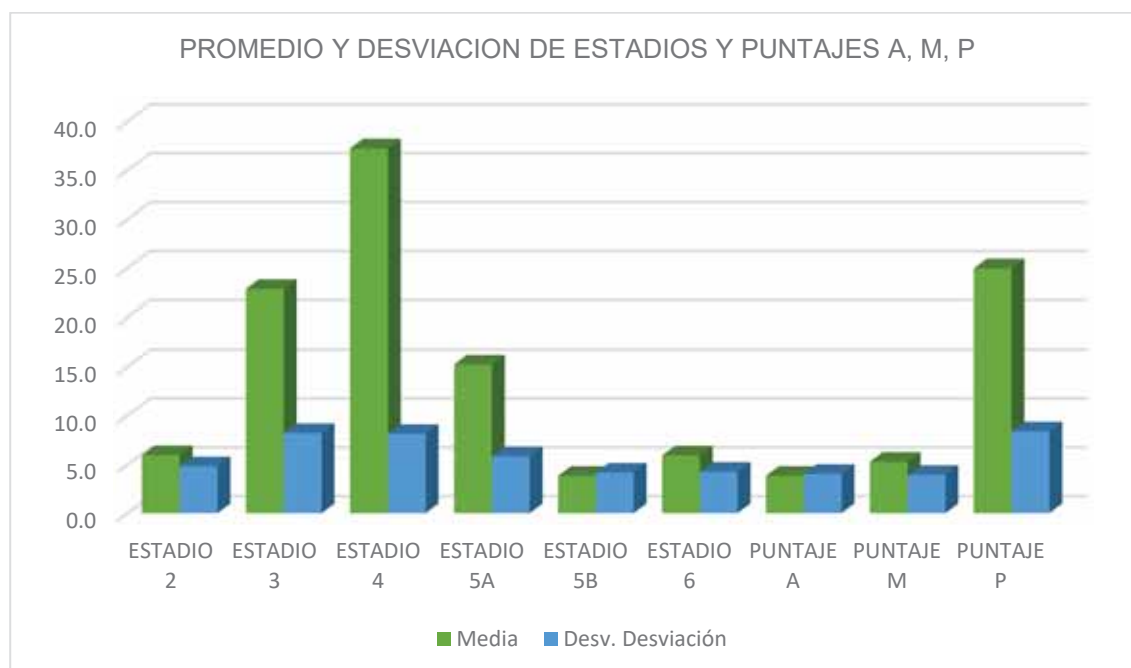


Ilustración 10. Columnas agrupadas de media y desviación estándar.

En la figura anterior se muestran las columnas agrupadas para ilustrar la comparación de los valores de la media con los valores de la desviación típica y darnos cuenta de la dispersión de los datos e indicar que la muestra se comporta de una forma homogénea.

A continuación, se sumó las medias de los estadios para hallar la media de los niveles de juicio moral, tal como se muestra en la tabla N° 34°. Esta tabla señala las puntuaciones

medias de la muestra cuando se organizan los estadios de razonamiento moral en los tres niveles progresivos o estructuras de pensamiento: pre convencional, convencional y pos convencional.

Tabla 34. Media de desarrollo moral por niveles.

Niveles	Estadio	Suma de Medias	Promedio de Medias	Desviación Estándar
Pre convencional	2	5,9231	5,9231	4,78748
Convencional	3 y 4	60.0769	30.0384	
Pos convencional	5A, 5B y 6	24,9488	8,3162	8,36500

Fuente: Elaboración Propia

En esta tabla se aprecia que la puntuación media más alta corresponde al nivel convencional con un 60,07 %, seguido por el nivel pos convencional con 24,94 % y el nivel pre convencional con un 5,92 %. Esto significa que los escolares en estudio utilizan en su mayoría el nivel convencional de juicio moral, lo que indica que los estudiantes resuelven los problemas socio morales asumiendo una postura grupal, es decir aceptan las reglas socialmente establecidos.

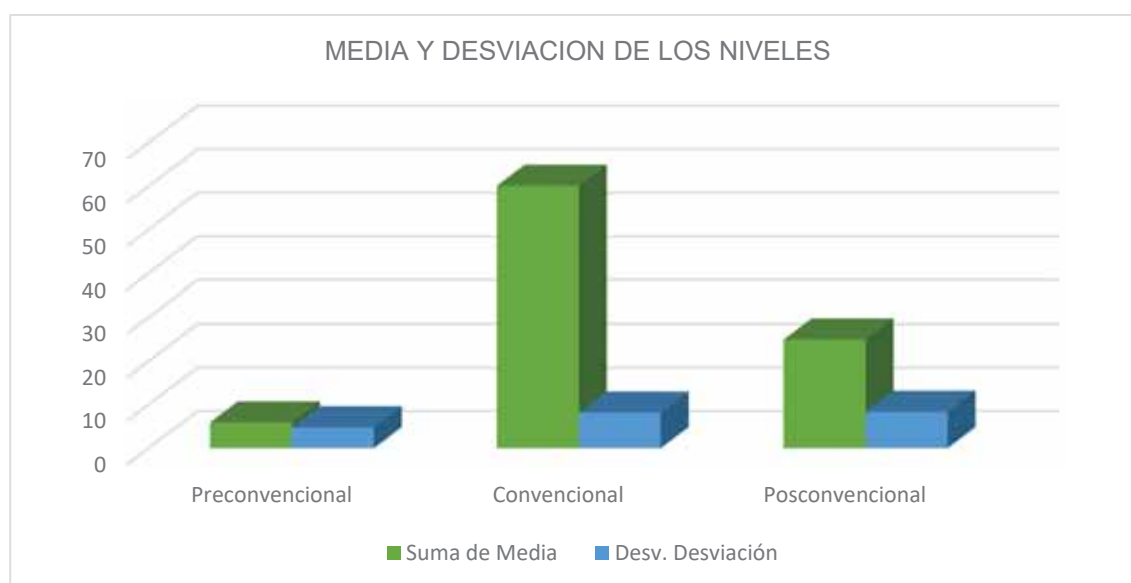


Ilustración 11. Columnas agrupadas de media y desviación de los niveles.

Según Kohlberg, el nivel pre convencional está integrado por el estadio uno (1) y el estadio dos (2); sin embargo, el DIT, no mide el estadio 1 por ser un razonamiento moral de muy temprana edad. De los resultados alcanzados se puede confirmar que los estudiantes de la muestra utilizan muy pocas veces el pensamiento del nivel pre convencional. El nivel

convencional está formado por los estadios tres (3) y cuatro (4), de los cuales, el que cuenta con mayor puntaje en esta indagación es el estadio 4; esto indica que al momento de resolver los dilemas del DIT los estudiantes utilizan más criterios como: mantener buenas relaciones, la aprobación de los demás, estar de acuerdo con una autoridad que mantenga el orden, el respeto a las reglas y la moralidad por acuerdo social. El nivel pos convencional, señala que los alumnos resuelven los dilemas socio morales teniendo en cuenta las normas aceptadas por la sociedad a través de un consenso, los derechos individuales y los principios éticos universales.

4.3.2. RESULTADO DE LAS FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DEL ESTADIO PREDOMINANTE DE JUICIO MORAL

En el siguiente cuadro se visualiza el estadio que predomina en los estudiantes.

Tabla 35. Resultados de desarrollo moral: Estadio predominante.

ESTADIO PREDOMINANTE					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	1	1,5	1,5	1,5
	3	13	20,0	20,0	21,5
	4	46	70,8	70,8	92,3
	5A	4	6,2	6,2	98,5
	5B	1	1,5	1,5	100,0
	Total	65	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración Propia



Ilustración 12. Estadio Predominante.

En la tabla N° 35 se observa que el 70, 8 % de estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019 prefiere utilizar el estadio 4 de juicio moral, el 20 % prefiere el estadio 3, el 6,2 % prefiere el estadio 5A; el 1,5% prefieren el estadio 2 y el estadio 5B, finalmente ningún estudiante obtuvo un puntaje predominante en el estadio 6.

Comentario:

De los 65 estudiantes, la mayoría de los estudiantes (70, 8 %) de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, se encuentran en el estadio 4, denominado también como el estadio de sistema social y conciencia donde se busca el cumplimiento de la ley y la mantención del orden. Así mismo, en el 20 % de estudiantes predomina el estadio 3, señalado también como el estadio de expectativas y relaciones interpersonales mutuas que busca la aceptación de los demás. El 7,7 % de estudiantes se encuentra en el estadio 5; nombrado también como el estadio de contrato social (utilidad) y derechos individuales que busca el razonamiento moral de las leyes para el bienestar de la sociedad, así como el reconocimiento de los derechos básicos. Finalmente, en el 1,5% de estudiantes predomina el estadio 2, llamado también moral individualista de finalidad

instrumental e intercambio que busca satisfacer los intereses personales en un igual intercambio.

4.3.3. RESULTADO DE FRECUENCIAS Y PORCENTAJES DEL NIVEL PREDOMINANTE DE JUICIO MORAL

Tabla 36. Resultados de desarrollo moral: Nivel predominante

		NIVEL DE JUICIO MORAL			
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Pre convencional	1	1,5	1,5	1,5
	Convencional	59	90,8	90,8	92,3
	Pos convencional	5	7,7	7,7	100,0
	Total	65	100,0	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

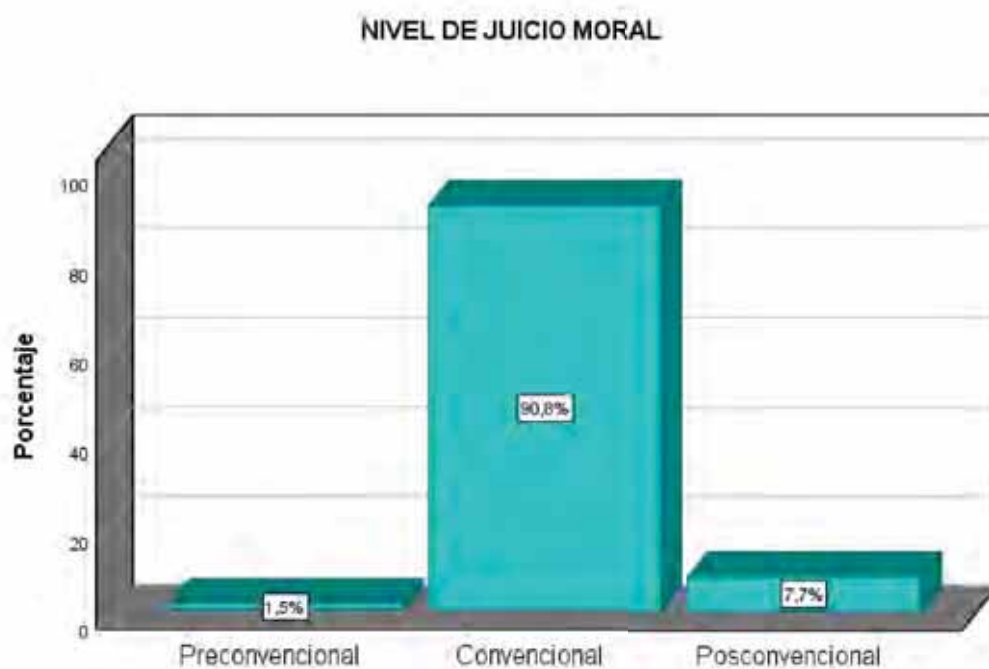


Ilustración 13. Nivel Predominante.

El 98,8 % de estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac en el año 2019, tienen un juicio moral en un nivel convencional, el 7,7% de los estudiantes presentan juicio moral en un nivel pos convencional y en un 1,5% en el nivel pre convencional.

Comentario:

Esto significa que la gran parte de los estudiantes, el 98,8%, se identifican con el grupo, responden a las expectativas de los demás, juzgan tal como hace la sociedad, aprecian las reglas sociales, la autoridad y sus valores se subordinan a los valores de la mayoría. Así mismo, el 7,7% de estudiantes comprenden la importancia de razonar las normas para garantizar los derechos individuales y actúan en función a los principios éticos universales adoptados asumiendo responsablemente todos los riesgos y consecuencias. Finalmente, el 1,5 % de estudiantes cumple las normas por miedo al castigo y obedece las normas por obtener algún beneficio.

4.4. PRUEBAS DE HIPÓTESIS

Las pruebas de hipótesis se han realizado con la prueba estadística del Chi cuadrado y Tau-b de Kendall porque las dos variables son cualitativas ordinales como se puede verificar en la siguiente tabla:

Tabla 37. Variables cualitativas ordinales

Niveles de inteligencia emocional:	Estadios de desarrollo moral	Niveles de desarrollo moral
Necesita mejorar	Estadio 2	Pre Convencional
Aspecto a desarrollar	Estadio 3	Convencional
Competente	Estadio 4	Post Convencional
Muy competente	Estadio 5a	
Experto	Estadio 5b	
	Estadio 6	

Como señala Hernandez-Sampieri & Mendoza (2019) la Prueba del Chi Cuadrado se utiliza para reconocer la asociación y dependencia de variables nominales u ordinales; y en variables cualitativas dicotómicas o politómicas Aguirre & De la Torre (2019). El Chi Cuadrado permite operar tablas de contingencia no cuadradas donde cada variable puede tener categorías desiguales y no necesariamente empatadas, de modo que se pueden analizar tablas 2x2, 3x4. Se usó la prueba de Tau-b de Kendal, porque las variables son ordinales en categorías discretas y para conocer el grado de relación que existe entre las variables estudiadas Hernández-Sampieri & Mendoza (2019).

4.4.1. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y DESARROLLO MORAL (ESTADIOS)

Tabla 38. Relación causal de inteligencia emocional con el desarrollo moral.

INTELIGENCIA EMOCIONAL		ESTADIO PREDOMINANTE					Total
		2	3	4	5A	5B	
Aspecto a desarrollar	Frecuencia	1	13	32	1	0	47
	Porcentaje	2,1%	27,7%	68,1%	2,1%	0,0%	100,0%
Competente	Frecuencia	0	0	14	3	1	18
	Porcentaje	0,0%	0,0%	77,8%	16,7%	5,6%	100,0%
Total	Frecuencia	1	13	46	4	1	65
	Porcentaje	1,5%	20,0%	70,8%	6,2%	1,5%	100,0%

(Chi-cuadrado=12,616; p-valor=0,013)

(Tau-b de Kendall= 0,407** ; P-valor=0,001<0,05)

Fuente: Elaboración propia

Hipótesis nula (Ho): La inteligencia emocional *no tiene una influencia directa y significativa* en el desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019.

Hipótesis alterna (Ha): La inteligencia emocional *tiene una influencia directa y significativa* en el desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019.

Análisis y Conclusión:

En la tabla N° 37 se observa que del 100% de estudiantes que presentan inteligencia emocional con aspectos a desarrollar, el 27,7% presentan un desarrollo moral en el estadio 3, el 68,1% presenta desarrollo moral en el estadio 4 y el 2,1% presenta desarrollo moral en el estadio 2 y otro similar en el estadio 5A; en cambio los estudiantes con inteligencia emocional competente, el 77,8% presenta un desarrollo moral en estadio 4, el 16,7% presentan un desarrollo moral en el estadio 5A y el 5,6% presenta un desarrollo moral en el estadio 5B.

Esto significa que gran parte de estudiantes con un nivel aspecto a desarrollar de inteligencia emocional llegan al estadio 4, seguido por el estadio 3 y luego el estadio 2 y 5A de juicio moral, mas no al estadio, 5B y 6; en cambio los estudiantes que tienen un nivel competente de inteligencia emocional llegan al estadio 4 seguido del estadio 5A, pero además llegan al estadio 5B de juicio moral. Se puede deducir entonces que, cuando los estudiantes llegan a niveles superiores de inteligencia emocional alcanzan también mayores estadios de juicio moral y por tanto la inteligencia emocional influye significativamente en el desarrollo moral de los estudiantes.

De la prueba chi-cuadrado al 95% de confianza se concluye que **la inteligencia emocional tiene influencia directa y significativa en el desarrollo moral** de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019 porque la significación asintótica del Chi-cuadrado ($P\text{-valor}=0,013<0,05$) y el sig. bilateral de Tau-b de Kendall ($P\text{-valor}=0,001<0,05$) y según esta última prueba la relación es moderada porque el Valor de Tau-b de Kendall es 0,407.

4.4.2. INTELIGENCIA EMOCIONAL Y DESARROLLO MORAL (NIVELES)

Tabla 39. Relación causal de los niveles de inteligencia emocional y desarrollo moral.

INTELIGENCIA EMOCIONAL		NIVEL DE JUICIO MORAL			Total
		Pre convencional	Convencional	Pos convencional	
Aspecto a desarrollar	Frecuencia	1	45	1	47
	Porcentaje	2,1%	95,7%	2,1%	100,0%
Competente	Frecuencia	0	14	4	18
	Porcentaje	0,0%	77,8%	22,2%	100,0%
Total	Frecuencia	1	59	5	65
	Porcentaje	1,5%	90,8%	7,7%	100,0%

Chi-cuadrado=7,678; $p\text{-valor}=0,022$)

(Tau-b de Kendall= 0,334**; $P\text{-valor}=0,007<0,05$)

Fuente: Elaboración propia

Hipótesis nula (Ho): Los niveles de inteligencia emocional **no influyen significativamente** en los niveles de juicio moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019.

Hipótesis alterna (Ha): Los niveles de inteligencia emocional **influyen significativamente** en los niveles de juicio moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019.

Análisis y Conclusión:

Cuando la inteligencia emocional de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019 se encuentra en el nivel aspecto a desarrollar, el nivel de juicio moral es convencional en un 95,7%, y 4,2 % en el nivel pre y pos convencional. Por otra parte, cuando la inteligencia emocional es competente el nivel de juicio moral es convencional en un 77,8%; pos convencional en un 22,2% y ninguno en el nivel pre convencional.

Esto significa que los estudiantes con nivel aspecto a desarrollar de inteligencia emocional llegan en su mayoría al nivel convencional; en cambio los estudiantes que tienen un nivel competente de inteligencia emocional la mayoría llega al nivel convencional de juicio moral, seguido del nivel pos convencional, pero ninguno se encuentra en el nivel pre convencional. Se puede deducir entonces que, cuando los estudiantes llegan a niveles superiores de inteligencia emocional llegan a utilizar juicios morales del nivel convencional y Pos convencional más no del nivel pre convencional; por tanto, a mayor nivel de inteligencia emocional se utilizan mayores niveles de juicio moral.

De la prueba Chi-Cuadrado al 95% de confianza se concluye que *los niveles de inteligencia emocional influyen significativamente en los niveles de juicio moral* de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019. Porque la significación asintótica del Chi-cuadrado ($P\text{-valor}=0,022<0,05$) y el sig. bilateral de Tau-b de Kendall ($P\text{-valor}=0,007<0,05$) y según esta última prueba la relación es baja porque el Valor de Tau-b de Kendall es 0,334.

4.4.3. RELACIÓN DE LAS ÁREAS DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL.

4.4.3.1. AREA EXPERIENCIAL CON LOS NIVELES DE JUICIO MORAL.

Tabla 40. Relación causal de los niveles del área experiencial de inteligencia emocional con los niveles de desarrollo moral.

AREA EXPERIENCIAL		NIVEL DE JUICIO MORAL			Total
		Pre convencional	Convencional	Pos convencional	
Aspecto a desarrollar	Frecuencia	1	26	1	28
	Porcentaje	3,6%	92,9%	3,6%	100,0%
Competente	Frecuencia	0	30	3	33
	Porcentaje	0,0%	90,9%	9,1%	100,0%
Muy competente	Frecuencia	0	3	1	4
	Porcentaje	0,0%	75,0%	25,0%	100,0%
Total	Frecuencia	1	59	5	65
	Porcentaje	1,5%	90,8%	7,7%	100,0%

(Chi-cuadrado=3,704; p-valor=0,448)

(Tau-b de Kendall=0,199; P-valor=0,100>0,05)

Fuente: Elaboración propia.

Hipótesis nula (Ho): *No existe influencia significativa* del área experiencial de inteligencia emocional en el desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019.

Hipótesis alterna (Ha): *Existe influencia significativa* del área experiencial de inteligencia emocional en el desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019.

Análisis y Conclusión:

Cuando el área experiencial de inteligencia emocional de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019 se encuentra en el nivel aspecto a desarrollar, el nivel de juicio moral es convencional en un 92,9%; pre y pos convencional en un 7,2 %. Por otra parte, cuando el área experiencial de inteligencia emocional es competente el nivel de juicio moral es convencional en un 90,9% y pos convencional en un 9,1%; y cuando el área experiencial de inteligencia emocional es muy competente el nivel de juicio moral es convencional en un 75 % y pos convencional en un 25%.

Lo que significa que los estudiantes con nivel aspecto a desarrollar en el área experiencial llegan en gran parte al nivel convencional seguido por el nivel pre y pos convencional; en cambio los estudiantes que tienen un nivel competente en el área experiencial de inteligencia emocional utiliza el nivel convencional de juicio moral seguido del nivel pos convencional y ninguno utiliza argumentos del nivel pre convencional, ocurriendo lo mismo en el nivel muy competente del área experiencial de inteligencia emocional.

Se puede deducir entonces que: Cuando los estudiantes llegan a niveles superiores en el área experiencial de inteligencia emocional pueden utilizar argumentos de cualquier nivel de desarrollo moral, lo que nos indica que no hay influencia y relación significativa.

De la prueba Chi-Cuadrado al 95% de confianza se concluye que ***no existe influencia significativa del área experiencial de inteligencia emocional en el desarrollo moral*** de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019 porque la significación asintótica del Chi-cuadrado (P-valor=0,448>0,05) y el sig. bilateral de Tau-b de Kendall (P-valor=0,100>0,05)

4.4.3.2. ÁREA ESTRATÉGICA CON LOS NIVELES DE JUICIO MORAL.

Tabla 41. Relación causal de los niveles del área estratégica de inteligencia emocional con los niveles de desarrollo moral.

AREA ESTRATEGICA		NIVEL DE JUICIO MORAL			Total
		Pre convencional	Convencional	Pos convencional	
Necesita mejorar	Frecuencia	1	6	0	7
	Porcentaje	14,3%	85,7%	0,0%	100,0%
Aspecto a desarrollar	Frecuencia	0	44	3	47
	Porcentaje	0,0%	93,6%	6,4%	100,0%
Competente	Frecuencia	0	9	2	11
	Porcentaje	0,0%	81,8%	18,2%	100,0%
Total	Frecuencia	1	59	5	65
	Porcentaje	1,5%	90,8%	7,7%	100,0%

(Chi-cuadrado=10,661; p-valor=0,031)

(Tau b de Kendall=0.259; p-valor=0,032)

Fuente: Elaboración propia.

Hipótesis nula (Ho): No existe influencia significativa del área estratégica de inteligencia emocional en el desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019.

Hipótesis alterna (Ha): Existe influencia significativa del área estratégica de inteligencia emocional en el desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019.

Análisis y Conclusión:

Cuando el área estratégica de inteligencia emocional de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019 se encuentra en el nivel necesita mejorar, el nivel de juicio moral es convencional en un 85,7% y pre convencional en un 14,3%. Por otra parte, cuando el área estratégica de inteligencia emocional se encuentra en el nivel aspecto a desarrollar el nivel de juicio moral es convencional en un 93,6% y pos convencional en un 6,3%. En cambio, cuando el área estratégica de inteligencia emocional es competente el nivel de juicio moral es convencional en un 81,8 % y pos convencional en un 18,2%.

Lo que significa que los estudiantes con nivel necesita mejorar en el área estratégica de inteligencia emocional llegan en gran parte al nivel convencional seguido por el nivel pre convencional; en cambio los estudiantes que tienen un nivel necesita mejorar en el área estratégica de inteligencia emocional llegan al nivel convencional seguido del nivel pos convencional de juicio moral y ninguno se encuentra en el nivel pre convencional, ocurriendo lo mismo con el nivel competente del área estratégica de inteligencia emocional.

Se puede deducir entonces que, cuando los estudiantes obtienen niveles superiores en el área estratégica alcanzan mayor nivel de juicio moral, habiendo sin duda una influencia y relación significativa.

De la prueba Chi-Cuadrado al 95% de confianza se concluye que *existe influencia significativa del área estratégica de inteligencia emocional en el desarrollo moral* de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019 porque la significación asintótica del Chi-cuadrado (P-valor=0,031<0,05) y el sig. bilateral de Tau-b de Kendall (P-valor=0,032<0,05) y según esta última prueba la relación es baja porque el Valor de Tau-b de Kendall es 0,259.

Habiendo comprobado la influencia y relación entre el área estratégica de inteligencia emocional con los niveles de juicio moral, cabe precisar que esta área está compuesta por dos ramas: comprensión y manejo emocionales; a los que también se relacionó con los niveles de juicio moral, encontrándose los siguientes resultados:

Tabla 42. Relación causal de las ramas comprensión y manejo emocional con los niveles de desarrollo moral.

Comprensión emocional y niveles de juicio moral		Manejo emocional y niveles de juicio moral	
Chi-cuadrado=16, 788	Tau-b de Kendall=339**	Chi-cuadrado=3, 382	Tau-b de Kendall= -0,065
P-valor=0,010<0,05	P-valor=0,005<0,05	P-valor=0,496>0,05	P-valor=0,587>0,05

Fuente: Elaboración propia

De la tabla se puede afirmar que la rama comprensión de inteligencia emocional tiene influencia significativa y una relación en el nivel bajo con los niveles de juicio moral mas no ocurre lo mismo con la rama manejo emocional donde no existe ninguna asociación ni relación.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En la tesis desarrollada por Escobedo de la Riva (2015) con alumnos entre 14 a 16 años que pertenecen a primero y tercer grado de un colegio privado y en el que se utilizó como instrumento el TMSS, se descubrió que la inteligencia emocional del 47 % de estudiantes se encuentra en el nivel debajo del promedio, que es igual a decir un bajo nivel. Este resultado se asemeja con los hallazgos de la presente investigación, donde se encontró que el 72,3 % de los estudiantes de quinto grado de secundaria tienen una inteligencia emocional en el nivel aspecto a desarrollar que es igual a decir que la inteligencia emocional no está suficientemente desarrollada. Sin embargo, considerando la diferencia de grados y edades era de esperar que los estudiantes de quinto grado tengan mayor nivel de inteligencia emocional, lo que no ocurrió con la muestra estudiada en la presente investigación.

Cifuentes (2017) utilizando como instrumento la TIEFBA encontró que los estudiantes de primero a cuarto grado de secundaria de Madrid, España, con edades entre 12 a 15 años, tenían una inteligencia emocional en el nivel competente, así mismo, aplicó el TMSS y encontró que los estudiantes tenían un nivel adecuado de inteligencia emocional. Estos hallazgos difieren con los resultados de la presente investigación en el que se utilizó el MSCEIT, y se halló que la mayoría de los estudiantes de quinto grado de secundaria con edades que oscilan de 15 a 18 años tienen una inteligencia emocional en el nivel aspecto a desarrollar. Esta diferencia nos indica que la Educación Básica Regular peruano, según la muestra estudiada, no está contribuyendo en el desarrollo de todas las dimensiones de la inteligencia emocional.

En Perú, Fernández (2014) aplicó el inventario de Bar-On ICE – NA, a estudiantes de quinto grado de secundaria y encontró que la mayoría de los estudiantes tenían un nivel adecuado de inteligencia emocional; por otro lado Miranda (2017) aplicó la prueba Bar-On Ice y encontró que la mayoría de los estudiantes de tercero, cuarto y quinto de secundaria de una institución educativa de Cajamarca, tenían una inteligencia emocional en el nivel superior. Estos resultados son opuestas a los hallazgos de Regalado & Rojas (2018) quienes aplicaron el test de Bar-On a los estudiantes de quinto de secundaria en Bambamarca y encontraron que la mayoría, el 82,9 % de los evaluados se encontraban en el nivel medio y el 17,1% se ubicaban en el nivel alto de inteligencia emocional.

Por otra parte Mamani & Valle (2018) al aplicar el EQ-I Bar On en cuatro colegios de Arequipa hallaron que la inteligencia emocional de los estudiantes de quinto grado de secundaria en dos colegios privados se encontraba en el nivel promedio o adecuado y en los colegios públicos se encontraban en el nivel atípico deficiente, es decir que la inteligencia emocional de los estudiantes estaba considerablemente por debajo del promedio y su desarrollo era marcadamente bajo. Por otro lado, Castro & Cuba (2017) utilizando la prueba de Paoli Romero encontraron que la mayoría de los estudiantes del tercer grado de secundaria tenían una inteligencia emocional en un nivel bajo.

Con respecto al nivel de desarrollo moral Nuevaloz (1997), Barba (2001), Perez & Retuerto (2003) y Cardenas (2013) encontraron que el desarrollo moral de los estudiantes de secundaria con edades similares a la muestra de esta investigación tenían un desarrollo moral en el estadio 4 con una media de 29,02; 32,74; 28,02 y 32,52 respectivamente, seguido por el estadio 3 que tenían una media de 25,11; 29,89; 25,09 y 26,35 respectivamente. Estos resultados concuerdan con los descubrimientos de la presente investigación en el que los estudiantes de quinto grado de secundaria resuelven los problemas socio morales utilizando preferiblemente el estadio 4 en el que se obtiene una media 37,23, seguido del estadio 3 con una media de 22,84 que son propios de la estructura del pensamiento del nivel convencional.

Cabe precisar que estos hallazgos están de acuerdo con la teoría planteada por Lawrence Kohlberg, donde señala que el estadio 3 y 4 son propios de la adolescencia porque el desarrollo cognitivo ha llegado al estadio de las operaciones concretas y se encuentra en proceso la construcción del pensamiento operacional formal, que constituye la etapa más avanzada del desarrollo cognitivo según Piaget. Romo (2004) señala que alcanzar a este último estadio es una condición básica, sin embargo, no es suficiente, puesto que es necesario contar con experiencias sociales para llegar al pleno desarrollo del razonamiento pos convencional. En tal sentido, es razonable encontrar que la muestra de esta indagación tenga predominio en el nivel convencional.

Así mismo, Garcia (2002) y Marquez (2019) en estudios con estudiantes universitarios y educación superior encontraron una media de 29,78 y 34,84 respectivamente en el estadio 4, seguido por el estadio 3 con una media de 24,03 y 24,41 respectivamente.

En Perú, Oporto (2018) encontró que la mayoría, el 52 % de estudiantes de una universidad, con edades de 19 a 27 años, tenían un desarrollo del razonamiento moral en el estadio 4,

seguido por el estadio 5 con 31 % de estudiantes y el estadio 3 con 14 %. Si comparamos estos hallazgos con los resultados encontrados en la esta indagación, se puede encontrar ciertas diferencias, ya que el 70,8% estudiantes se encuentran en el estadio 4, el 20.0 % de estudiantes en el estadio 3 y 6,2% en el estadio 5A. Estas diferencias se deben fundamentalmente a la diferencia de edades y al nivel de estudios.

Así mismo, Barreto (2018) encontró que la mayoría de los estudiantes de una universidad del primer y tercer ciclo tienen un juicio moral en el nivel convencional con 51.5 %, en el que predomina el estadio 4 con 29.6 %, y el estadio 3 con 21,9 seguido por el nivel pos convencional con 30,25 % en el que predomina el estadio 5A con 19.5%. Si comparamos estos hallazgos con los descubrimientos de la presente investigación, apreciamos algunas diferencias, ya que los estudiantes obtienen una puntuación media de 60,07 % en el nivel convencional, seguido por el nivel pos convencional con 24,94 % y el nivel pre convencional con un 5,92 %; así mismo, la mayoría de estudiantes se encuentran en el estadio 4 que obtiene una media de 37,23; seguido por el estadio 3 que obtiene una puntuación media de 22,84; y el estadio 5A que obtiene un puntaje promedio de 15,20. En esta comparación se puede apreciar que, si bien en nuestra investigación el nivel convencional es alto; sin embargo, el nivel post convencional es baja lo que significa que a mayor grado de estudios aumenta el pensamiento pos convencional.

Diaz (2015) en un estudio con estudiantes de 14 a 15 años halló que la mayoría de los estudiantes del tercer grado de secundaria se encontraba en el estadio 3, seguido por el estadio 4 y 5. Así mismo, Perez & Valois (2009) en un estudio con alumnos de 12 a 15 años de edad del octavo grado del colegio Los Alpes, alcanzaron concluir que la mayoría de los estudiantes del grupo control y del grupo experimental se ubicaban en el estadio 4 de desarrollo moral seguido por el estadio 3. Estos hallazgos coinciden con los resultados de nuestra investigación, ya que la mayoría de los estudiantes se encuentran en la mitad de la adolescencia y que por tanto tienden a guiarse por un pensamiento de acuerdo con las expectativas de los demás y otros por una orientación de cumplimiento de las normas, el orden y el mantenimiento del sistema social.

Con respecto a la influencia y relación de inteligencia emocional en el desarrollo moral (Zerpa & Ramirez, 2013) encontraron que la empatía tiene correlación alta, positiva y directa con la moralidad pos convencional, el autoconocimiento emocional y la autorregulación emocional, este hallazgo nos indica que, la empatía se asocia, predice y condiciona el

desarrollo moral, así como el autoconocimiento y la autorregulación emocional. Así mismo, Salovey y Mayer 1990, consideran que la empatía se asocia con la inteligencia emocional. En la presente investigación se halló en efecto que el área estratégica de inteligencia emocional específicamente la dimensión comprensión emocional se relaciona con el desarrollo del juicio moral de los estudiantes de quinto de secundaria.

La dimensión comprensión emocional, evalúa la capacidad de reconocer y analizar la combinación de varias emociones, lo que permite entender la causa generadora de una emoción, su relación con otras, su cambio a lo largo del tiempo y sus consecuencias. Está compuesta por dos tareas: por un lado, la tarea cambios que es el conocimiento de las cadenas emocionales y la evolución de estas a otras; por otro lado, la tarea combinaciones que consiste en analizar la combinación de emociones separándola en sus partes y unir emociones básicas para generar sentimientos complejos.

En una investigación posterior Villamediana, Donado, & Zerpa (2015) encontraron que, quienes tienen mejor percepción de las emociones en otras personas también tienen tendencia de tener un mayor desarrollo moral; así mismo, explican que Mc Bride en Norteamérica encontró relación positiva y significativa entre la dimensión comprensión de emociones con el desarrollo moral; finalmente consideran que la percepción de emociones en otras personas implica también comprender las emociones. Estos hallazgos coinciden definitivamente con los resultados de la presente investigación, ya que se encontró que a mayor nivel en el área estratégica de inteligencia emocional se puede alcanzar mayor nivel de juicio moral y específicamente en la rama comprensión emocional, donde se halló un $P\text{-valor}=0,031 < 0,05$. El área estratégica es la capacidad de la persona para comprender el significado de las emociones y manejar emociones propias y ajenas; la rama comprensión emocional es la habilidad que permite entender la causa generadora de una emoción y reconocer la combinación de las emociones, su cambio, evolución y sus consecuencias a lo largo del tiempo ya sea en uno mismo o en los demás (Mayer & Salovey, 2016); por tanto, cuando se reconocen las causas de la emoción que sienten los demás, se utilizan juicios morales basados en el respeto a los valores individuales y derechos básicos, las normas aceptadas mediante un consenso, el sentido humanista y los principios éticos elegidos.

CONCLUSIONES

Los resultados logrados en esta indagación consienten arribar a las siguientes conclusiones:

PRIMERA: Como el P-valor de la prueba Chi-cuadrado es igual a $0,013 < 0,05$; se rechaza la hipótesis nula y se concluye que la inteligencia emocional tiene influencia directa y significativa en el desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019 y según la prueba de Tau-b de Kendall la relación es moderada porque el coeficiente de asociación es 0,407. Se puede afirmar entonces que a mayor nivel de inteligencia emocional es posible alcanzar mayores estadios de juicio moral.

SEGUNDA: Del estadístico descriptivo de la variable inteligencia emocional se concluye que la inteligencia emocional de la mayoría de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019 se encuentra en el nivel aspecto a desarrollar que equivale al 72,3 % de la muestra, seguido por el nivel competente que equivale al 27,7 % de la muestra.

TERCERA: De los estadístico descriptivos que halla la media y desviación estándar de la variable desarrollo moral se concluye que el desarrollo moral de la mayoría de estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019, se encuentra en el nivel convencional que alcanza una media de 60,07 %, seguido por el nivel pos convencional con 24,94 % y el nivel pre convencional con un 5,92 %; así mismo, la mayoría de estudiantes se encuentran en el estadio 4 que obtiene una media de 37,23; seguido por el estadio 3 que obtiene una puntuación media de 22,84; y el estadio 5A que obtiene un puntaje promedio de 15,20. Esta conclusión queda ratificada con el estadístico descriptivo del nivel y estadio predominante, donde el 98,8 % de estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac en el año 2019, tienen un juicio moral en un nivel convencional, el 7,7% en el nivel pos convencional y en un 1,5% en el nivel pre convencional; así mismo, el 70,8 % de estudiantes prefiere utilizar el estadio 4 de juicio moral, el 20 % prefiere el estadio 3, el 6,2 % prefiere el

estadio 5A; el 1,5% prefieren el estadio 2 y el estadio 5B, finalmente en ningún estudiante utiliza argumentos del estadio 6.

CUARTA: Como el P-valor de la prueba Chi-cuadrado es igual a $0,022 < 0,05$ se rechaza la hipótesis nula y se concluye que los niveles de inteligencia emocional tienen una influencia significativa con los niveles de juicio moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019 y según la prueba de Tau-b de Kendall la relación es baja porque el coeficiente de asociación es 0,334. Por lo tanto, se puede afirmar que a mayor nivel de inteligencia emocional se puede alcanzar mayor nivel de juicio moral.

QUINTA: Como el P-valor de la prueba Chi-cuadrado es igual a $0,448 > 0,05$ y el P-valor de la prueba Tau-b de Kendall es igual a $0,100 > 0,05$ se acepta la hipótesis nula y se concluye que el área experiencial de inteligencia emocional no influye ni tiene relación significativa con el nivel de juicio moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019. Por lo tanto, se puede afirmar que a mayor nivel en el área experiencial de inteligencia emocional se utilizan argumentos de cualquier nivel de desarrollo moral, lo que nos indica que no hay influencia y relación significativa.

SEXTA: Como el P-valor de la prueba Chi-cuadrado es igual a $0,031 < 0,05$ se rechaza la hipótesis nula y se concluye que el área estratégica de inteligencia emocional influye significativamente en el nivel de juicio moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019 y según la prueba de Tau-b de Kendall la relación es baja porque el coeficiente de asociación es 0,259. Por lo tanto, se puede afirmar que a mayor nivel en el área estratégica de inteligencia emocional se puede alcanzar mayor nivel de juicio moral, habiendo claramente una influencia y relación. Además, se puede concluir que la rama comprensión de inteligencia emocional tiene influencia significativa y una relación en el nivel bajo con los niveles de juicio moral mas no ocurre lo mismo con la rama manejo emocional donde no existe ninguna asociación ni relación.

RECOMENDACIONES

PRIMERA: Se recomienda la realización de nuevos trabajos de investigación de las variables en estudio, con muestras diferentes y con mayor número de participantes para determinar si la influencia y relación de la inteligencia emocional con el desarrollo moral sigue comportándose de la misma forma.

SEGUNDA: Considerando puntualmente los resultados de inteligencia emocional de los estudiantes del quinto grado de secundaria de la educación básica regular donde la mayoría obtiene el nivel aspecto a desarrollar, se recomienda que los docentes de la educación básica regular desarrollen con mayor énfasis sesiones vinculadas al desarrollo de las cuatro dimensiones y habilidades de inteligencia emocional en las áreas de Personal Social, Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica y en programas de acompañamiento como Tutoría.

TERCERA: Tomando en cuenta los resultados del desarrollo moral de los estudiantes del estudiante del quinto grado de secundaria de la educación básica regular en el que la mayoría se encuentra en el estadio 4 del nivel convencional, se recomienda que los docentes de la educación básica regular desarrollen sesiones prolongadas y vinculadas a la resolución de dilemas socio morales de tal manera abarque diferentes problemas de la vida real y situaciones hipotéticas, haciendo que los estudiantes comprendan la importancia de los principios éticos universales y por tanto eleven su razonamiento moral al nivel post convencional. Se recomienda también dar mayor énfasis y tiempo a programas y proyectos de aprendizaje que permitan el desarrollo y fortalecimiento del nivel post convencional de los estudiantes, es decir, desarrollar habilidades como el consenso, valoración de los derechos humanos individuales y colectivos, los valores éticos universales en las relaciones sociales, la autonomía racional y moral, resolución de conflictos, etc.

CUARTA: En esta investigación, se ha encontrado que a mayor nivel de inteligencia emocional se puede alcanzar mayor nivel de juicio moral. Por tanto, se recomienda a los docentes de educación básica regular que desarrollen proyectos de aprendizaje que vinculen la inteligencia emocional y el desarrollo moral. Así mismo, es necesario que el Ministerio de Educación involucre en el Currículo

Nacional no solo como enfoques transversales para que sean tratados en todas las áreas, sino como competencias del área de desarrollo personal, ciudadanía y cívica, de tal manera se desarrollen con más amplitud y prolongación. Es necesario también que los docentes y padres de familia fortalezcan sus capacidades a través de cursos, talleres y tomar conciencia de la importancia que tiene inteligencia emocional y el desarrollo moral en la vida cotidiana de los educandos y de la sociedad en general.

QUINTA: Se recomienda la realización de nuevos trabajos de investigación con mayor número de participantes y muestras diferentes para determinar si el área experiencial de inteligencia emocional mantiene su nula influencia en el juicio moral.

SEXTA: Por otra parte, en la muestra estudiada existe incidencia significativa del área estratégica de inteligencia emocional en el desarrollo moral, de donde se recomienda que, fortaleciendo el desarrollo de las dimensiones del área estratégica de inteligencia emocional, sobre todo de la dimensión comprensión emocional, se puede mejorar el nivel del razonamiento moral.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, E. E., & De la Torre, D. C. (2019). *Metodología de la investigación científica*. Lima : Moshera S.R.L.
- Apel, K. (1994). *Ética de la discusión (traducida como: teoría de la verdad y ética del discurso)*. Paris.
- Barba, b. (2001). *Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y bachillerato*. Aguas Calientes, Mexico: Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 6 .
- Bar-On, R. (1997). *The emotional quotient inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems .
- Barra, A. E. (1987). *El desarrollo moral: Una Introducción a la teoría de Kohlberg*. Bogota.
- Barreto Ruiz, P. D. (2018). *Estudio comparativo del juicio moral de los estudiantes del primer y tercer ciclo de la Facultad de Ingeniería Civil*. Lima : Universidad Cayetano Heredia.
- Bisquerra Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Bonilla, B. A. (2005). *Análisis comparativo de cinco tesis sobre desarrollo moral*. Bogota, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Carazco Diaz, S. (2018). *Metodología de Investigación*. Lima: San Marcos E.I.R.L., editor.
- Cardenas, R. D. (2013). *Desarrollo moral y actitudes ambientales en la comunidad escolar de una Institución Educativa de Colombia*. Piura, Peru.: Universidad de Piura.
- Castillo, P. M., & Sanclemente, G. M. (2010). *Influencia de la inteligencia emocional en la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las ciencias naturales, en estudiantes del décimo grado, sección A de una Institución Educativa del Municipio de Pradera*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.
- Castro, C. C., & Cuba, C. Z. (2017). *Inteligencia emocional y su relación con la expresión oral de los estudiantes de tercer grado de secundaria*. Cusco: Universiada Nacional San Antonio Abad del Cusco.
- Cifuentes, S. E. (2017). *Influencia de la inteligencia emocional en el rendimiento matemático de los alumnos de educación secundaria*. Madrid: Universidad Camilo José Cela.
- Cooper, R., & Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivo*. Barcelona: Martínez Roca.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza: Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Díaz, S. J. (2015). *El desarrollo del juicio moral de Kohlberg como factor condicionante del rendimiento académico en ciencias sociales de un grupo de estudiantes de educación secundaria*. España: Revista Electrónica Educare, vol, 19.
- Escobedo de la Riva, P. (2015). *Relación entre inteligencia emocional y rendimiento académico de los alumnos del nivel básico de un colegio privado*. Guatemala de la Asunción: Universidad Rafael Landívar.

- Escobedo, d. l. (2015). *Relacion entre la inteligencia emocional y el rendimiento academico de los alumnos de secundaria*. Guatemala : Universidad Rafael Landivar.
- Extremera, P. N., & Fernandez, B. P. (2013). *Inteligencia emocional en adolescentes*. España: EOS.
- Extremera, P. N., Fernandez, B. P., Mestre, N. J., & Guil, B. R. (2004). Medidas de evaluacion de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicologia*, Vol.36, N° 2, 209-228.
- Fernández, B. P., & Ruiz, A. D. (2008). *La Inteligencia Emocional en la Educacion*. España: 2008.
- Fernández, P., & Ramos, N. (2002). *Corazones inteligentes*. Barcelona: kairós.
- Fernández, V. K. (2014). *Inteligencia social y conducta ocial en estudiantes del quinto grado de secundaria de una Institucion Educativa de Trujillo*. Trujillo: Universidad Privada Antenor Orrego.
- Fernandez, V. K. (2014). *Inteligencie emocional y conducta social en estudiantes de quinto año de secundaria de una Institucion Educativa de Trujillo*. Trujillo: Universidad Privada Antenor Orrego.
- Fonseca, P. E., Pérez, A. A., Ortuño, S. J., & Lucas, M. B. (2017). *Efectos de una intervencion de educacion emocional en alumnos de un programa universitario para mayores*. Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Fundacion Marcelino Botin . (2011). *INTELIGENCIA EMOCIONAL:20 AÑPOS DE INVESTIGACION Y DESARROLLO* . Santander: Fundación Botín.
- Garcia - Fernandez, M. (2010). La inteligenciaemo emocional y sus principales modelos, Propuesta de un modelo integrador. *Revista digital del centro del profesorado*. Vol. 3., 50-62.
- Garcia Alandete, J. (2002). *Actitudes religiosas, valores y razonamiento moral* . Valencia: España.
- Garcia, A. J. (2002). *Actitudes religiosas, valores y razonamiento moral*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Book.
- Gardner, H. (1994). *Siete inteligencias, la teoria en la practica*. Mexico: Fondo de la cultura economica .
- Geldres, V. N. (2016). *Inteligencia emocional y depresion en adolescentes victimas y no victimas de violencia familiar* . Lima: Universidad Nacional Mayor de Sana Marcos.
- Goleman. (2006). *Inteligencia social, la nueva ciencia de las relaciones humanas* . Mexico: Planeta Mexicana, S.A.
- Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Ediciones B Argentina S.A.
- Goleman, D. (1998). *La practica de la inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairos S.A.
- Goleman, D. (1998). *La Practica de la inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairos.
- Goleman, D. (2017). *Liderazgo*. Barcelona: Ediciones B, S.A.

- Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península .
- Hernandez-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2019). *Metodología de la investigación*. Mexico: Edamsa Impresiones, S.A. de C.V.
- Hersch, R., Reimer, J., & Paolito, D. (1984). *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid : Narcea.
- Iriarte, R. C., & Alonso, G. N. (2005). *Programa educativo de crecimiento emocional y moral: PECEMO*. Malaga: Imagraf.
- Kant, E. (1949). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres (trabajo original publicado en 1785)*. Barcelona: Ariel.
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral (trabajo original publicado en 1985)*. Bilbao: Editorial Desclee de Brouwer.
- Laorden, G. C. (1995). *El desarrollo moral en la infancia y la adolescencia*. Madrid: Universidad Complutense.
- LeDoux, J. (1996). *El Cerebro Emocional*. Barcelona : Planeta.
- Lind, G. (1999). *Una Introducción al Test de Juicio Moral (MJT)*.
- Lind, G. (2007). *La moral puede enseñarse: Manual teórico - práctico de la formación moral y democrática*. Trillas.
- Mamani, P. R., & Valle, S. C. (2018). *Inteligencia emocional, hábito de estudio y rendimiento académico en estudiantes de quinto año de secundaria del distrito de Arequipa*. Arequipa: Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa.
- Marquez, A. G. (2019). *Desarrollo moral en estudiantes de ciencias de la comunicación de la región de Junín*. Lima Perú: Universidad de San Martín de Porres.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.
- Mayer, J., & Salovey, P. (2016). *Manual del test de inteligencia emocional Mayer-Salovey-Caruso*. Madrid: TEA Ediciones .
- Merchán, R. I. (2017). *Test de Habilidad de Inteligencia Emocional en la Escuela - THInEmE*. Portugal: Universidad de Extremadura.
- Minedu. (2007). *Fascículo 4: Formación ética y moral*. Lima: El comercio.
- MINEDU. (2016). *Curriculo Nacional de la Educación Básica*. Lima: Ministerio de Educación.
- Miranda, V. M. (2017). *Inteligencia emocional según género en adolescentes de 13 a 16 años de una Institución Educativa de la ciudad de Cajamarca 2017*. Cajamarca, Perú: Universidad Privada del Norte.
- Moreno, A. (2010). *Los estudiantes de educación secundaria: características y contextos de desarrollo y contextualización*. Barcelona: Grao.

- Narvaez, D. (2003). *Educacion y desarrollo moral*. .
- Nuevaloz, R. C. (1997). *El desarrollo moral y valores ambientales*. Valencia: Universidad de Valencia.
- OCDE, O. p. (2017). *Neurociencia, la comprensión del cerebro*. Santiago: UCSH General Jofre 462.
- Oporto, A. M. (2018). *Juicio morla en estudiantes universitarios de la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa* . Arequipa: Universidad Nacional San Agustín de Arequipa .
- P. (s.f.).
- Palomo, A. (1989). *Laurence Kohlberg: Teoria y practica del desarrollo moral en la escuela*. Revista Interuniversitaria de Formacion Profesional .
- Palomo, G. A. (1989). *Teoria y practica del desarrollo moral en la escuela*. Castilla: Rev. Interuniv. Form. Profr.
- Perez, D. E., & Retuerto, P. A. (2003). *Influencia de las variables sexo, edad y educacion formal en el razonamiento moral de adolescentes y jovenes*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Perez, V. O., & Valois, A. C. (2009). *La formacon de la conciencia moral en el grado octavo del colegio los Alpes*. Bogota, Colombia: Universidad la Salle.
- Perez-Delgado, E. (1996). *Traduccion y Adaptacion del Cuestionario de Problemas Sociomorales* . España.
- Pérez-González, J., Petrides, K., & Furnham, A. (2007). Pérez-González, J. On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21, 26-55.
- Piaget, J. (1932). *El criterio moral del niño*. Barcelona : Editorial Fontanella.
- Pino, G. R. (2018). *Metodologia de la investigacion: elaboracion de diseños para contrstar hipotesis*. Lima, Peru: Editorial San Marcos E.I.R.L., editor.
- RAE. (2011). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Fundacion y estatutos de la Real Academia Española.
- Regalado, B. G., & Rojas, I. M. (2018). *La inteligencia emocional y su relación con el logro del aprendizaje en el área de Ciencia, Tecnología y Ambiente de los estudiantes del Quinto Grado "D" de Educación Secundaria de la Institución Educativa "San Carlos" - Bambamarca, 2018*. Bambamarca: Universidad Cesar Vallejo.
- Rest, J. (1986). *Moral Development. Advances in research and theory*. New York: Preager.
- REVISTA TAMBOHUACSINA, I. (2017). *Revista Cultural Tambohuacsina Bodas de Oro*. Pisac.
- Romero, H. R. (2012). *Desarrollo moral segun genero en estudiantes de tercero de primaria de una escuela publica de Callao*. Callao: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Romo, M. J. (2004). *Desarrollo moral en adolescentes de Aguascalientes*. Aguascalientes, Mexico: Calei-Doscopio, Num. 15.

- Rosa, T. N. (2010). *Niveles de inteligencia emocional en estudiantes de quinto año de secundaria de colegios mixtos y diferenciados de Callao*. Callao: Universidad San Ignacio de Loyola.
- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, cognition and personality*, vol. 9, 185-211.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man: their nature and measurement*. Nueva York: Macmillan.
- Sternberg, R. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. Nueva York : Penguin.
- Thorndike, E. (1920). Intelligence and its uses. *Harpers Magazine*, 227-235.
- Thurstone, L. (1947). *Thurstone interest schedule*. Nueva York: Psychological Corporation .
- Unicef. (2007). *Pobreza infantil en perspectiva: Un panorama de bienestar infantil en los países ricos*. Florencia.
- Villamediana, J., Donado, A., & Zerpa, C. (2015). *Estilo de manejo de conflictos, inteligencia emocional y desarrollo moral*. Caracas: Revista Dimensión Empresarial, vol.13.
- Zaccagnini, S. J. (2006). *Que es la inteligencia emocional*. Madrid: Biblioteca nueva.
- Zambrano, M. P. (2016). *Relación entre inteligencia emocional y desarrollo moral en niños de 8 a 12 años*. Bogota, Colombia: Universidad de La Sabana, Psicología, Facultad de Psicología.
- Zerpa, C. E. (2007). *Tres teorías de desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest y Lind*. Venezuela: Revista de educación Laurus, vol. 13, núm 23.
- Zerpa, C. E., & Ramirez, J. (2013). *Moralidad, empatía, inteligencia emocional y liderazgo transformacional: un modelo de rutas en estudiantes de posgrados gerenciales en una universidad venezolana*. Baruta, Venezuela: Divers: perspect. Píscol. vol. 9.

ANEXOS.

ANEXO 1. MATRIZ DE CONSISTENCIA.

TÍTULO: INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO MORAL DE LOS ESTUDIANTES DE 5° GRADO DE SECUNDARIA DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA BERNARDO TAMBOHUACSO DE PISAC, 2019.

PLANTEO DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS
<p>PROBLEMA GENERAL:</p> <p>¿Cuál es la influencia de la inteligencia emocional en el desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019?</p> <p>PROBLEMA ESPECÍFICO.</p> <p>1: ¿Cuál es el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019?</p> <p>2: ¿Cuál es el nivel de desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019?</p> <p>3: ¿Cuál es la influencia de los niveles de inteligencia emocional en los niveles de desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019?</p>	<p>OBJETIVO GENERAL:</p> <p>Determinar la influencia de la inteligencia emocional en el desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p> <p>1: Determinar el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019.</p> <p>2: Determinar el nivel de desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019.</p> <p>3: Determinar la influencia de los niveles de inteligencia emocional en los niveles de desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019.</p>	<p>HIPÓTESIS GENERAL:</p> <p>La inteligencia emocional tiene una influencia directa y significativa en el desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019.</p> <p>HIPÓTESIS ESPECÍFICOS:</p> <p>1: la inteligencia emocional de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019; posiblemente esté en el <i>nivel aspecto a desarrollar</i>.</p> <p>2: El desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019. <i>Estaría en el nivel convencional, en los estadios tres y cuatro</i></p> <p>3: Existe influencia significativa de los niveles de inteligencia emocional en los niveles de desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019.</p>

<p>4: ¿Cuál es la influencia del área experiencial de inteligencia emocional en el desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019?</p> <p>5: ¿Cuál es la influencia del área estratégica de inteligencia emocional en el desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019?</p>	<p>4: Determinar la influencia del área experiencial de inteligencia emocional en el desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019.</p> <p>5: Determinar la influencia del área estratégica de inteligencia emocional en el desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019.</p>	<p>4: Existe influencia significativa del área experiencial de inteligencia emocional en el desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019.</p> <p>5: Existe influencia significativa del área estratégica de inteligencia emocional en el desarrollo moral de los estudiantes de 5° grado de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, en el año 2019.</p>
--	--	--

VARIABLES			METODOLOGÍA
VARIABLE INDEPENDIENTE:	INTELIGENCIA		<p>MÉTODO: Cuantitativo.</p> <p>TIPO DE INVESTIGACIÓN: Básico</p> <p>NIVEL DE LA INVESTIGACIÓN: El nivel de investigación corresponde al descriptivo – explicativo.</p> <p>DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: El diseño de investigación es el no experimental, transeccional, descriptivo – causal porque se establece la relación de ambas variables.</p> <p>POBLACIÓN: La población de estudio es finita, porque está conformado por 558 estudiantes de secundaria de la I.E. Bernardo Tambohuacso de Pisac.</p> <p>MUESTRA: La muestra es no probabilística, por consiguiente, la muestra inicial está conformada por 84 estudiantes que cursan el quinto grado de secundaria, de las secciones A, B Y C.</p> <p>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Test de Inteligencia Emocional de Mayer, Salovey, y Caruso (MSCEIT) • Test de Definición de Criterios - DIT de James Rest versión larga del DIT que fue traducida y adaptado al español por Esteban Pérez Delgado (1996) y la adaptación a la realidad peruana hecha por Pablo Daniel Barreto Ruiz (2018). <p>PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estadística Descriptiva • Estadística Inferencial
VARIABLE EMOCIONAL.			
<p><i>Dimensiones:</i></p> <p>Área experiencial</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Percepción emocional. ❖ Facilitación emocional <p>Área estratégica</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Comprensión emocional ❖ Manejo emocional <p><i>Indicadores/ niveles</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Necesita mejorar ❖ Aspecto a desarrollar ❖ Competente ❖ Muy competente ❖ Experto 			
<p>VARIABLE DEPENDIENTE: DESARROLLO DEL JUICIO MORAL.</p> <p><i>Dimensiones:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Juicio o razonamiento moral. <p><i>Indicadores/niveles</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Pre convencional ❖ Convencional ❖ Pos convencional 			

ANEXO 2. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

VARIABLES	ÁREAS	RAMAS DIMENSIONES	TAREAS, SUBDIMENSIONES INDICADORES	ÍTEMS
Inteligencia emocional	Área experiencial	Percepción emocional	Caras (SECCIÓN A) Dibujos (SECCIÓN E)	20 ÍTEMS 30 ÍTEMS
		Facilitación emocional	Facilitación (SECCIÓN B) Sensaciones (SECCIÓN F)	15 ÍTEMS 15 ÍTEMS
	Área estratégica	Comprensión emocional	Cambios (SECCIÓN C) Combinaciones (SECCIÓN G)	20 ÍTEMS 12 ÍTEMS
		Control emocional	Manejo emocional (SECCIÓN D) Relacione emocionales (SECCIÓN H)	20 ÍTEMS 09 ÍTEMS
Desarrollo moral	Sentimiento, sensibilidad o afectividad moral			
	Motivación moral			
	Juicio o razonamiento moral	Resolución de dilemas socio morales.	Opinión del encuestado sobre el protagonista del dilema (Parte A) Cuestiones para escoger por su importancia (Parte B) Cuestiones más importantes (Parte C)	18 ÍTEMS 72 ÍTEMS. 24 ÍTEMS
	Acción, comportamiento, o carácter moral.			

ANEXO 3. MEDIOS DE VERIFICACIÓN.

3.1. FOTOGRAFÍAS

Imagen 1: Fotografía que corresponde a los estudiantes de quinto grado de secundaria, sección B, de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, Cusco, completando el test de inteligencia emocional MSCEIT.



Fuente: Fotografía Propia.

Imagen 2: Fotografía que corresponde a los estudiantes de quinto grado de secundaria, sección A, de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, Cusco, completando el test de inteligencia emocional MSCEIT.



Fuente: Fotografía Propia.

Imagen 3: Fotografía que corresponde a los estudiantes de quinto grado de secundaria, sección C, de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, Cusco, completando el cuestionario de problemas socio morales, DIT.



Fuente: Fotografía Propia.

Imagen 3: Fotografía que corresponde a los estudiantes de quinto grado de secundaria, sección B, de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, Cusco, recibiendo los resultados del test de inteligencia emocional MSCEIT y del cuestionario de problemas socio morales, DIT.



Fuente: Fotografía Propia.

3.2. OFICIOS

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN ANTONIO ABAJ DEL CUSCO

<ul style="list-style-type: none"> • APARTADO POSTAL N° 921 - Cusco - Perú • FAX: 238156 - 238173 - 222512 • RECTORADO Calle Tigre N° 127 Teléfonos: 222271 - 224891 - 224181 - 254398 	<ul style="list-style-type: none"> • CIUDAD UNIVERSITARIA Av. De la Cultura N° 733 - Teléfonos: 228661 - 222512 - 232170 - 232375 - 232226 • CENTRAL TELEFÓNICA: 232398 - 252210 - 243835 - 243836 - 243837 - 243838 • LOCAL CENTRAL Plaza de Armas s/n Teléfonos: 227571 - 225721 - 224015 	<ul style="list-style-type: none"> • MUSEO INKA Cuesta del Almirante N° 103 - Teléfono: 237380 • CENTRO AGRONÓMICO K'AYRA San Jerónimo s/n Cusco - Teléfonos: 277145 - 277246 • COLEGIO "FORTUNATO L. HERRERA" Av. De la Cultura N° 721 "Estadio Universitario" - Teléfono: 227192
---	--	---

"AÑO DE LA LUCHA CONTRA LA CORRUPCION Y LA IMPUNIDAD"

Cusco, 16 de octubre del 2019.

OFICIO N° 0804/2019 - UNSAAC - D- FECCSS.

PROFESOR : WILLY RONDAN COANQUI.
DIRECTOR DE LA INSTITUCION EDUCATIVA "BERNARDO TAMBOHUACSO DE PISAC".


ASUNTO : APLICACIÓN DE LOS TEST DE INTELIGENCIA EMOCIONAL Y DESARROLLO MORAL CON MOTIVOS DE SUSTENTAR UNA TESIS EN LA UNSAAC.

REF. : RESOLUCION N° CU - 147-2019 - UNSAAC.


Previo un cordial saludo, mediante el presente me dirijo a Ud. Para saludarle muy cordialmente, y al mismo tiempo manifestarle lo siguiente: que, mediante la RESOLUCION N° CU - 147-2019 - UNSAAC, se aprobó los resultados de la primera convocatoria, del programa de fortalecimiento de investigación "Yacháyninchis Wiñarinanpaq" en el que el proyecto de investigación: "Inteligencia emocional y su influencia en el desarrollo moral de los estudiantes de 5° de secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, 2019", resultó como uno de los ganadores. Motivo por el cual solicito su colaboración, para la programación de la fecha de aplicación de los Test de inteligencia emocional y desarrollo moral en las 3 secciones de 5° de secundaria. Los resultados de estos Test solo se utilizaran con fines estadísticos por el investigador, sin embargo, si la Institución desea tener estos resultados se podrá compartir con los tutores de cada sección o con la Coordinación de Psicología.

Seguro de su aceptación, aprovecho la oportunidad para reiterarle las consideraciones de mi estima personal.

Atentamente,



Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco
FACULTAD DE EDUCACION Y CIENCIAS DE LA CULTURA
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACION REGIONAL



Dr. Angel Zenón Choquechanc
DIRECTOR

I.E.M. BERNARDO TAMBOHUACSO - PISAC

N° DE INGRESO: 1147

FECHA: 16/10/2019

3.3. CONSTANCIAS

CONSTANCIA

Él quien suscribe, Director de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso de Pisac, Provincia de Calca, Departamento de Cusco

HACE CONSTAR:

Que el señor Yuber Alejandro Choquehuanca Roque, mediante el oficio N° 0804-2019-UNSAAC-D-FED-CCSS solicitó la programación de las fechas para aplicar el test de inteligencia emocional y otro de desarrollo moral a los estudiantes de las tres secciones "A, B y C" de Quinto de Secundaria de la Institución Educativa Bernardo Tambohuacso - Pisac. En atención al mismo se programó las fechas y las horas de aplicación, tal como se adjunta al presente, cumpliéndose cabalmente la aplicación de los Test en las fechas programadas.

Por lo tanto, se le expide la presente constancia a petición del interesado para los fines que viéa por conveniente.

Pisac, 24 de octubre del 2019



UNSAAC - D - FED - CCSS
Cusco
INSTITUCIÓN EDUCATIVA
BERNARDO TAMBOHUACSO
Nº 0804-2019-UNSAAC-D-FED-CCSS
YUBER ALEJANDRO CHOQUEHUANCA ROQUE
DIRECTOR

CRONOGRAMA PARA APLICAR LOS TEST DE INVESTIGACION

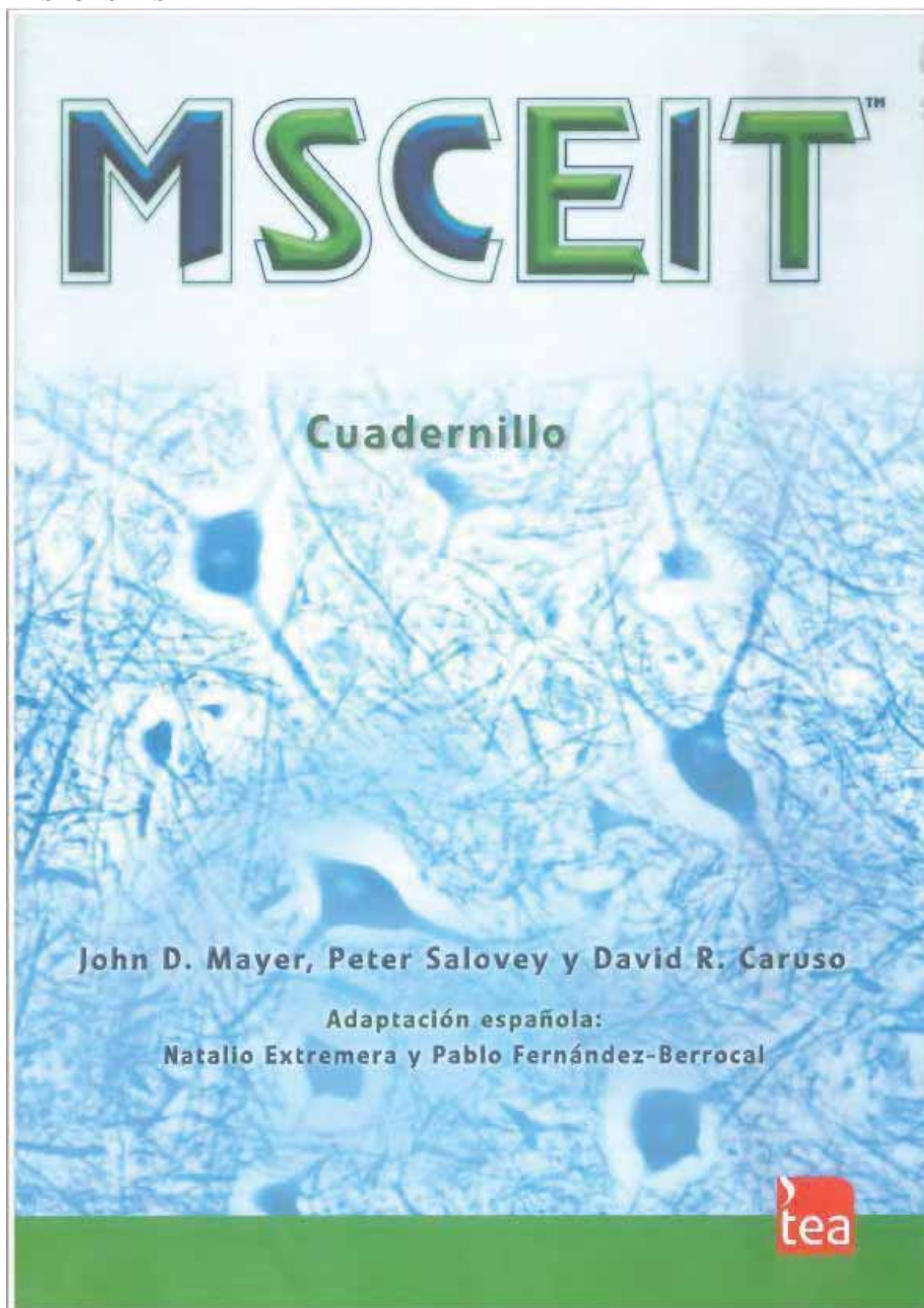
LUGAR DE APLICACIÓN: I.E. BERNARDO TAMBOHUACSO DE PISAC.

- TEST DE INTELIGENCIA EMOCIONAL (MSCEIT - TM) DE MAYER, SALOVEY Y CARUSO - VERSION ESPAÑOL.
- TEST DE PROBLEMAS SOCIOMORALES (DIT) - VERSION LARGA EN ESPAÑOL.

Nº HORA	HORA	LUNES 21 DE OCTUBRE-2019	MARTES 22 DE OCTUBRE-2019	MIÉRCOLES 23 DE OCTUBRE-2019	JUEVES 24 DE OCTUBRE-2019
1 2	8:00 9:30				TEST DE DESARROLLO MORAL-5°C
3 4	9:30 11:00	TEST DE DESARROLLO MORAL-5°B		TEST DE DESARROLLO MORAL-5°A	
5	11:30 12:15				
6	12:15 1:00	TEST DE INTELIGENCIA EMOCIONAL - 5°A	TEST DE INTELIGENCIA EMOCIONAL - 5° C	TEST DE INTELIGENCIA EMOCIONAL - 5° B	
7	1:00 1:45				

LA APLICACIÓN DE LOS TEST ESTARÁN A CARGO DEL BACH. YUBER ALEJANDRO CHOQUEHUANCA ROQUE (ESPECIALIDAD CIENCIAS SOCIALES - UNSAAC)



ANEXO 4. INSTRUMENTOS:**MSCEIT, CONSTANCIA DE HABER ADQUIRIDO EL TEST ORIGINAL Y HOJA DE RESPUESTAS**

Lima, 25 de septiembre de 2019

PSY CLOUD CONSULTORES S.A.C., institución peruana especializada en test psicológicos con RUC 20602391141, como representante oficial y distribuidor autorizado de TEA Ediciones deja

CONSTANCIA

De que **YUBER ALEJANDRO CHOQUEHUANCA ROQUE** ha adquirido el **test original**

MSCEIT, Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso

- ✓ Juego completo (Manual, 10 Cuadernillos, Kit corrección 25 usos).
- ✓ 03 kit de corrección 25 usos

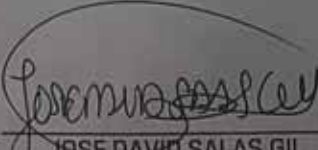
Felicitemos sus buenas prácticas en psicología al trabajar con test originales, actuales y con evidencias de fiabilidad y validez, siguiendo los estándares de la ciencia y la ética.

Los materiales indicados son originales, no son fotocopias ni impresiones a color o blanco negro. Esta versión no se debe aplicar ni calificar a través de algún tipo de software que no sea oficial en el manual.

Este documento solo es una constancia de haber comprado el test original, NO es una autorización para el uso del mismo en investigación.

En esta compra se ha consignado 10 cuadernillos originales reutilizables, lo que permite evaluar de forma colectiva a grupos de 10 personas, no a más.

Se puede verificar la existencia de este documento y solicitar una copia digital a contacto@psycloud.com.pe.




JOSE DAVID SALAS GIL
 Director general


MSCEIT


APELLIDOS Y NOMBRE: Benito Lopez Lopez
 CENTRO: Universidad de Salamanca
 SEXO: M F Edad: 23 Fecha: 23/10/18

CONTESTE SIEMPRE EN ESTA HOJA DE RESPUESTAS RODEANDO CON UN CÍRCULO LA OPCIÓN ELEGIDA.

Sección A

1  1. Felicidad 1 2 **3** 4 5
 2. Miedo 1 **2** 3 4 5
 3. Sorpresa **1** 2 3 4 5
 4. Asco **1** 2 3 4 5
 5. Entusiasmo 1 **2** 3 4 5

2  1. Felicidad 1 2 3 **4** 5
 2. Tristeza 1 **2** 3 4 5
 3. Miedo 1 2 **3** 4 5
 4. Sorpresa 1 2 3 **4** 5
 5. Entusiasmo 1 2 **3** 4 5

3  1. Felicidad **1** 2 3 4 5
 2. Tristeza 1 2 3 **4** 5
 3. Miedo 1 2 3 **4** 5
 4. Sorpresa 1 **2** 3 4 5
 5. Entusiasmo 1 2 **3** 4 5

4  1. Felicidad 1 2 3 4 **5**
 2. Tristeza **1** 2 3 4 5
 3. Miedo **1** 2 3 4 5
 4. Enojo **1** 2 3 4 5
 5. Asco 1 **2** 3 4 5

Sección C

1.	a	b	c	d	e
2.	a	b	c	d	e
3.	a	b	c	d	e
4.	a	b	c	d	e
5.	a	b	c	d	e
6.	a	b	c	d	e
7.	a	b	c	d	e
8.	a	b	c	d	e
9.	a	b	c	d	e
10.	a	b	d	e	
11.	a	b	c	d	e
12.	a	b	c	d	e
13.	a	b	c	d	e
14.	a	b	c	d	e
15.	a	b	c	d	e
16.	a	b	c	d	e
17.	a	b	c	d	e
18.	a	b	c	d	e
19.	a	b	c	d	e
20.	a	b	c	d	e

Sección B

1 1. Fastidio **1** 2 3 4 5
 2. Aburrimiento **1** 2 3 4 5
 3. Alegría 1 2 3 4 **5**

2 1. Enojo **1** 2 3 4 5
 2. Entusiasmo 1 2 3 **4** 5
 3. Frustración 1 **2** 3 4 5

3 1. Tensión **1** 2 3 4 5
 2. Pena **1** 2 3 4 5
 3. Animo neutral 1 2 3 4 **5**

4 1. Felicidad **1** 2 3 4 5
 2. Sorpresa 1 2 **3** 4 5
 3. Tristeza 1 2 **3** 4 5

5 1. Felicidad 1 **2** 3 4 5
 2. Animo neutral 1 2 3 **4** 5
 3. Enojo y desafío **1** 2 3 4 5

Sección D

1 Acción 1. a b c d **e**
 Acción 2. a b c **d** e
 Acción 3. a **b** c d e
 Acción 4. a b c d **e**


2 Acción 1. a b c **d** e
 Acción 2. a b **c** d e
 Acción 3. a b c **d** e
 Acción 4. a b c d **e**

3 Acción 1. a b c **d** e
 Acción 2. a b c **d** e
 Acción 3. a b c **d** e
 Acción 4. a b **c** d e

4 Acción 1. a b c **d** e
 Acción 2. a b c **d** e
 Acción 3. a b **c** d e
 Acción 4. a **b** c d e

5 Acción 1. **a** b c d e
 Acción 2. a b **c** d e
 Acción 3. a **b** c d e
 Acción 4. a b **c** d e


Sección E

1 


1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Tristeza	1	2	3	4	5
3. Miedo	1	2	3	4	5
4. Enojo	1	2	3	4	5
5. Asco	1	2	3	4	5

2 

1. Tristeza	1	2	3	4	5
2. Enojo	1	2	3	4	5
3. Sorpresa	1	2	3	4	5
4. Asco	1	2	3	4	5
5. Entusiasmo	1	2	3	4	5

3 

1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Miedo	1	2	3	4	5
3. Enojo	1	2	3	4	5
4. Sorpresa	1	2	3	4	5
5. Asco	1	2	3	4	5

4 

1. Tristeza	1	2	3	4	5
2. Miedo	1	2	3	4	5
3. Enojo	1	2	3	4	5
4. Sorpresa	1	2	3	4	5
5. Asco	1	2	3	4	5

5 

1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Tristeza	1	2	3	4	5
3. Miedo	1	2	3	4	5
4. Enojo	1	2	3	4	5
5. Asco	1	2	3	4	5

6 

1. Felicidad	1	2	3	4	5
2. Tristeza	1	2	3	4	5
3. Enojo	1	2	3	4	5
4. Sorpresa	1	2	3	4	5
5. Asco	1	2	3	4	5

Sección F

1

1. Frio	1	2	3	4	5
2. Azul	1	2	3	4	5
3. Dulce	1	2	3	4	5

2

1. Cálido	1	2	3	4	5
2. Púrpura	1	2	3	4	5
3. Salado	1	2	3	4	5

3

1. Desafiado	1	2	3	4	5
2. Aislado	1	2	3	4	5
3. Sorprendido	1	2	3	4	5

4

1. Entusiasmado	1	2	3	4	5
2. Celoso	1	2	3	4	5
3. Asustado	1	2	3	4	5

5

1. Triste	1	2	3	4	5
2. Contento	1	2	3	4	5
3. Calmado	1	2	3	4	5

Sección G

1.	a	b	c	d	e
2.	a	b	c	d	e
3.	a	b	c	d	e
4.	a	b	c	d	e
5.	a	b	c	d	e
6.	a	b	c	d	e
7.	a	b	c	d	e
8.	a	b	c	d	e
9.	a	b	c	d	e
10.	a	b	c	d	e
11.	a	b	c	d	e
12.	a	b	c	d	e

Sección H

1

Respuesta 1.	a	b	c	d	e
Respuesta 2.	a	b	c	d	e
Respuesta 3.	a	b	c	d	e

2

Respuesta 1.	a	b	c	d	e
Respuesta 2.	a	b	c	d	e
Respuesta 3.	a	b	c	d	e

3

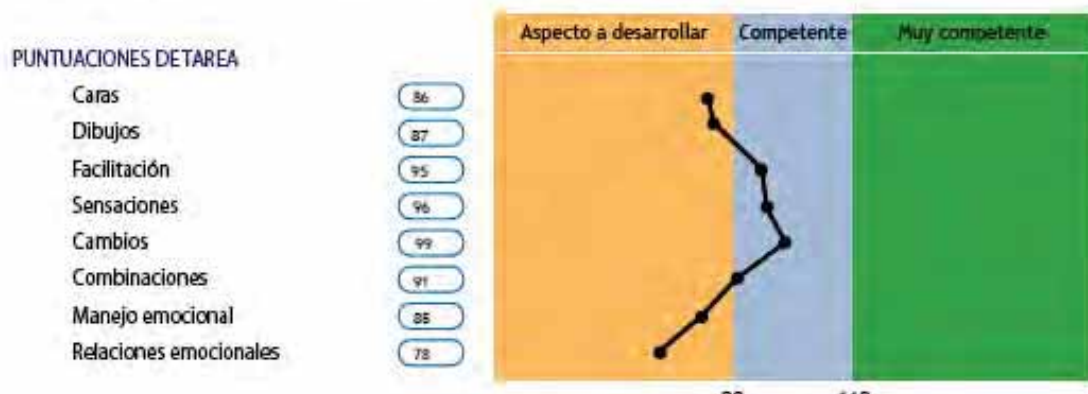
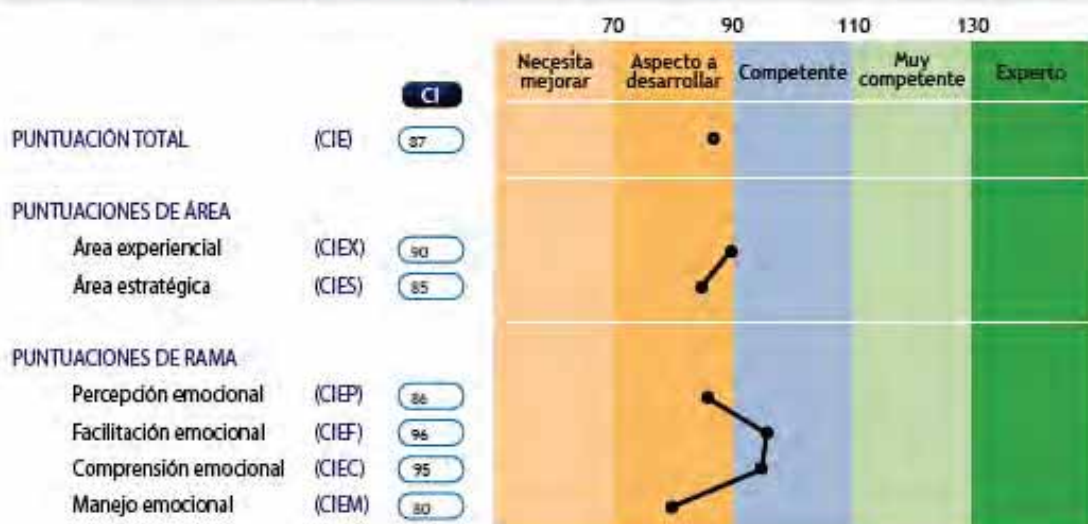
Respuesta 1.	a	b	c	d	e
Respuesta 2.	a	b	c	d	e
Respuesta 3.	a	b	c	d	e



PERFIL



Nombre: ZAPATA ALVAREZ LEONETH
Edad: 17 años **Sexo:** Varón **Fecha de aplicación:** 21/10/2019
Baremo: Latinoamérica, baremo general, varones y mujeres
Responsable de la aplicación: YUBER ALEJANDRO CHOQUEHUANCA ROQUE



Nota: CI, escala típica con media=100 y desviación típica=15:

Observaciones:

DIT

Cuestionario de Problemas Sociomorales DIT.
(Pérez-Delgado *et al.*, 1996)



UNIVERSIDAD NACIONAL SAN ANTONIO ABAD DEL CUSCO.

MODIFICADO PARA LA REALIDAD SOCIO CULTURAL DEL CUSCO – PERU.

DEFINING ISSUES TEST - D.I.T.

CUESTIONARIO SOBRE PROBLEMAS SOCIOMORALES

Este cuestionario trata de conocer cómo piensan las personas sobre problemas sociales. Por lo general, las personas tienen diferentes opiniones acerca de lo que es correcto o incorrecto, justo o injusto. En este cuestionario la respuesta no puede tener la misma exactitud como en matemáticas. A continuación, te presentamos varios problemas en forma de historias y nos gustaría que nos contaras lo que piensas sobre ellas.

Las respuestas serán analizadas mediante ordenador. Por favor, danos la información siguiente y anótala en la **HOJA DE RESPUESTAS**:

Nombre, Edad, Sexo, Distrito de procedencia, Aspiración, Profesión de Padre / Madre

En este cuestionario te pedimos tu opinión sobre varios problemas. **He aquí un ejemplo:**

“Jaime está pensando en comprarse un coche familiar. Jaime está casado, tiene dos niños pequeños y su sueldo es de tipo regular. El vehículo que compre será el único coche familiar. Se va a utilizar principalmente para ir al trabajo y desplazarse dentro de la ciudad, pero también algunas veces para viajes más largos. Mientras decide que coche es el que debe comprar, Jaime se da cuenta de que hay varios aspectos a tomar en cuenta: por ejemplo: ¿debe comprar un carro grande pero usado o uno nuevo pero pequeño más o menos al mismo precio?”.

INSTRUCCIONES PARA LA PARTE A DEL CUESTIONARIO

Expresa tu opinión acerca de lo que la persona debe hacer. Si te inclinas por una acción u otra, indícalo, aunque no estés completamente seguro (a). Si no te inclinas por alguna, marque con una **X** el espacio de "no puedo decidir".

Debe comprar un carro nuevo	
Debe comprar un carro usado	X
Estoy indeciso (a)	

INSTRUCCIONES PARA LA PARTE B DEL CUESTIONARIO

Si tú fueras Jaime, a la hora de comprarte el coche ¿Qué nivel de importancia tendría cada una de las cuestiones planteadas en la parte de abajo? En la parte inferior hay una lista de cuestiones, señala con una cruz la importancia que tiene cada una de ellas.

Por ejemplo, si tú piensas que la 1ª afirmación no es importante para tomar una decisión a la hora de comprar el coche, pon una cruz en el recuadro *Ninguna*, o si piensas que la cuestión 5ª tiene muchísima importancia, pon una cruz en el recuadro *Muchísimo*, y así sucesivamente. Veamos un ejemplo de la *Parte B*.

N° de ítem	CUESTIONES <i>A la hora de comprar el coche, es importante ...</i>	Niveles de Importancia				
		Muchísima	Mucha	Alguna	Poca	Ninguna
1.	Si el vendedor de coches está en la misma cuadra donde vive Jaime				X	
2.	Sería más conveniente y económico un carro de segundo uso	X				
3.	Si el color es verde, que es el color favorito de Jaime.		X			
4.	Si la eslora del coche es de 200				X	
5.	Si un carro espacio y más grande sería mucho mejor que un pequeño.	X				
6.	Si los frontales son diferentes				X	

INSTRUCCIONES PARA LA PARTE C DEL CUESTIONARIO

De la *lista de preguntas del ejemplo anterior selecciona las cuatro más importantes de todo el grupo por orden de importancia, escribiendo el número de ítems en el recuadro de la cuestión que consideres la más importante* y así sucesivamente para la segunda cuestión más importante, para la tercera y para la cuarta.

Debes tener presente que las preguntas más importantes se han marcado más a la izquierda que las menos importantes. En el ejemplo anterior el enunciado 2 y el 5 se marcaron como de muchísima importancia, el enunciado 3 se marcó como de mucha importancia, el enunciado 1 con poca importancia y los enunciados 4 y 6 los marcó como de ninguna importancia porque la persona no tenía claro lo que éstos significaban o no tenían sentido. *Para decidir ahora cuales son las cuatro importantes por orden de importancia, debes releer la 2° y la 5° para ver cuál de las dos es más importante y seguir con las siguientes hasta jerarquizar las cuatro preguntas más importantes, como se muestra en el ejemplo.*

SEÑALA LAS 4 CUESTIONES QUE SON MÁS IMPORTANTES PARA TI

ANOTA TU RRESPUESTA EN LA HOJA DE RESPUESTAS

LAS CUESTIONES MAS IMPORTANTES	1°	2°	3°	4°
N° DE ÍTEM	2	5	3	1

RECUERDA QUE SIEMPRE DEBES ANOTAR TU RESPUESTA EN LA HOJA DE RESPUESTAS QUE TE HEMOS FACILITADO.

POR FAVOR, NO HAGA OTRAS MARCAS, NI ENSUCIE EL CUADERNILLO DE DILEMAS.

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACION.

1. DILEMA DEL ENRIQUE Y EL MEDICAMENTO

En una ciudad del Perú, una mujer estaba a punto de morir debido a una clase especial de cáncer. Había una medicina que los médicos pensaban que podría salvarla. Era un tipo de medicina que un farmacéutico de esa misma ciudad había descubierto recientemente. El medicamento era costoso de hacer, por eso el farmacéutico cobraba cinco veces lo que le costaba. Gastaba 6.000 soles y cobraba 30.000 soles por una pequeña dosis del medicamento. Enrique, el marido de la mujer enferma, se fue a ver a todos sus amigos y conocidos para pedirles dinero por prestado, pero solo pudo juntar 15.000 soles, la mitad de lo que costaba. Entonces le dijo al farmacéutico que su mujer se estaba muriendo, y le pidió que le vendiera la medicina más barato o que le permitiera pagársela más tarde. Pero el farmacéutico le dijo: “No, yo he descubierto el medicamento y quiero sacar dinero de esto”. Así que Enrique, desesperado, pensó entrar en la farmacia por la noche y robar el medicamento para su mujer.

¿Enrique debe robar la medicina? Elija una de las alternativas (si debe; no puedo decidir; no debe) y anótela en la **HOJA DE RESPUESTAS**.

Lea las siguientes cuestiones y **elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas** (Muchísima; Mucha; Bastante; Poca; Ninguna). Anótela también en la HOJA DE RESPUESTAS.

N° CUESTIONES: ¿Es importante tener en cuenta que:

1. Las leyes del país están para ser respetadas.
2. Es natural que un esposo que ama a su mujer cuide de ella hasta el extremo de robar para ayudarla
3. Enrique debe arriesgarse a que le disparen mientras roba o ir a la cárcel, a cambio de que robando el medicamento pudiera ayudar.
4. Si Enrique es un boxeador profesional, o tiene considerable influencia entre boxeadores profesionales.
5. Si Enrique roba para bien de sí mismo o lo hace únicamente para ayudar a otra persona.
6. Si los derechos de los farmacéuticos sobre su invención (patente) han de ser respetados.
7. Si la esencia de la vida va más allá de la muerte, colectiva e individualmente.
8. Existen valores que son básicos para regular el comportamiento de las personas con otros.
9. Si al farmacéutico se le ha de permitir ampararse bajo una ley despreciable que sólo protege a los ricos.
10. Si la ley en este caso protege las necesidades más básicas de cualquier miembro de la sociedad.
11. Si el farmacéutico merece que le roben por ser tan codicioso y cruel.
12. Si robando en un caso como éste se aportaría un mayor bien en la sociedad en general o no.

	POR ÚLTIMO, NO OLVIDE SEÑALAR LAS CUATRO CUESTIONES QUE, SEGÚN SU OPINIÓN, SON MÁS IMPORTANTES EN LA HOJA DE RESPUESTAS	
--	--	--

2. LA OCUPACION DE LOS ESTUDIANTES

En la ciudad del Cusco, una Universidad hace buen tiempo que no invertía su dinero en mejorar las instalaciones deportivas. De este modo, año tras año, los estudiantes tenían que practicar en espacios muy antiguos y con equipos cada vez más gastados, e incluso no todos los estudiantes podían hacer deporte, ya que no había sitio para ellos. Por estas razones, un año, el conjunto de profesores y alumnos, votaron una resolución por la que se exigía a la Administración de la Universidad el gasto suficiente para mejorar las instalaciones deportivas. Sin embargo, el Rector de la Universidad, que es la máxima autoridad, se opuso a invertir ese dinero, diciendo que era necesario para otras cosas. Así que, un día, doscientos estudiantes se encaminaron hacia el local del Rectorado, donde está la oficina de administración, y lo ocuparon, diciendo que no se marcharían hasta que el Rector hiciera caso a lo que los alumnos y profesores le habían pedido.

¿Debían los estudiantes ocupar el local? Elija una de las alternativas (si debían; no lo sé; no debían) y anota en la **HOJA DE RESPUESTAS**.

Lea las siguientes cuestiones y ***elijá una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas*** (Muchísima; Mucha; Bastante; Poca; Ninguna). Anótela también en la **HOJA DE RESPUESTAS**.

N°	CUESTIONES: ¿Es importante tener en cuenta que:
1.	¿Están haciendo esto los estudiantes realmente para ayudar a otra gente o lo hacen sólo para protestar?
2.	¿Tienen los estudiantes algún derecho a ocupar un local que no es suyo?
3.	¿Se dan cuenta los estudiantes de que podrían ser arrestados e incluso expulsados de la Universidad?
4.	¿La ocupación del local podría a la larga beneficiar a mucha gente?
5.	Si el Rector de la Universidad se mantuvo dentro de los límites de su autoridad ignorando la voluntad democrática.
6.	¿Puede la acción asustar al público y dar mala fama a los estudiantes?
7.	¿Ocupar un local que no es propio está de acuerdo con los principios de la justicia?
8.	¿Permitir a un estudiante ocupar un local alentaría a otros estudiantes a hacer lo mismo?
9.	¿Tuvo el Rector esta postura de desacuerdo por ser irracional y no cooperativo?
10.	Si la administración de la Universidad debe estar en manos de la autoridad o de todos los universitarios.
11.	¿Los estudiantes siguen principios que ellos creen que están por encima de la ley?
12.	Si las decisiones de la Universidad deben ser respetadas por los estudiantes

	POR ÚLTIMO, NO OLVIDE SEÑALAR LAS CUATRO CUESTIONES QUE, SEGÚN SU OPINIÓN, SON MÁS IMPORTANTES EN LA HOJA DE RESPUESTAS	
--	--	--

3. DILEMA DEL PRESO EVADIDO

Un hombre fue sentenciado a 10 años de prisión. Después de un año, sin embargo, se escapó de la cárcel, se fue a otra parte del país y tomó el Apellido de Martínez. Durante 8 años trabajó mucho y poco a poco ahorró bastante dinero para montar un negocio propio. Era cortés con sus clientes, les pagaba un sueldo alto a sus empleados y la mayoría de sus ganancias los empleaba en obras de caridad. Un día la Sra. García, su antigua vecina, le reconoció como el hombre que había escapado de la prisión 8 años antes, y a quien la policía estaba buscando.

¿Debía la señora García denunciar al Sr. Martínez a la policía para que este volviera a la cárcel? Elija una de las alternativas (no debía; no lo sé; si debía) y anótela en la **HOJA DE RESPUESTAS**.

Lea las siguientes cuestiones y ***elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas*** (Muchísima; Mucha; Bastante; Poca; Ninguna). Anótela también en la **HOJA DE RESPUESTAS**.

N°	CUESTIONES: ¿Es importante tener en cuenta que:
1.	¿El Sr. Martínez no ha tenido suficiente tiempo para demostrar que no es una mala persona?
2.	Cada vez que alguien escapa del castigo por un delito ¿no se fomenta que se cometa más delitos?
3.	Pensar si estaríamos mejor sin cárceles y sin la opresión de nuestro sistema legal.
4.	¿Ha pagado realmente el Sr. Martínez su deuda con la sociedad?
5.	Estará fallando la sociedad en lo que el Sr. Martínez debe esperar justamente de ella.
6.	Si exceptuamos a la sociedad. ¿Qué beneficio aportan las cárceles, particularmente a personas buenas y caritativas?
7.	¿Hasta qué punto uno puede ser tan cruel y sin sentimientos como para enviar de nuevo en la cárcel al Sr. Martínez?
8.	¿Sería justo que los demás presos cumplan la condena, cuando el Sr. Martínez se escapa?
9.	¿La Sra. García se comportó como una buena amiga del Sr. Martínez?
10.	Es un deber del ciudadano denunciar a un delincuente fugado sin considerar las circunstancias.
11.	¿Cómo se cumpliría mejor la voluntad popular y se protegería mejor el bien común?
12.	Situar en la cárcel al Sr. Martínez ¿aportarían a este algún bien o serviría para proteger a alguna otra persona?

	POR ÚLTIMO, NO OLVIDE SEÑALAR LAS CUATRO CUESTIONES QUE, SEGÚN SU OPINIÓN, SON MÁS IMPORTANTES EN LA HOJA DE RESPUESTAS	
--	--	--

4. DILEMA DEL DOCTOR

Una mujer se estaba muriendo de un cáncer del que no podía curarse. Solo le quedaban 6 meses de vida. Tenía terribles dolores, pero estaba tan débil que una buena dosis de calmantes, como la morfina, por ejemplo, le haría morir pronto. Estaba al borde del delirio y casi loca del dolor, y en sus periodos de calma, pedía al doctor que le diera la suficiente morfina para acabar con la vida. Decía que no podía aguantar el dolor y que, de todas formas, iba a morir en unos meses.

¿Qué debería hacer el doctor? Elija una de las alternativas (le debería dar una sobredosis; no lo sé; no debería dar una sobredosis) y anótela en la **HOJA DE RESPUESTAS**.

Lea las siguientes cuestiones y ***elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas*** (Muchísima; Mucha; Bastante; Poca; Ninguna). Anótela en la **HOJA DE RESPUESTA**.

N°	CUESTIONES: ¿Es importante tener en cuenta que:
1.	Si la familia de la mujer está a favor o no de la sobredosis.
2.	¿Las leyes obligan al doctor como a cualquier ciudadano, de forma que si le da una sobredosis sería lo mismo que matarla?
3.	Si la gente sería mejor si la sociedad no reglamentaria sus vidas ni incluso sus muertes.
4.	Si el doctor pudiese dar sobre dosis como si hubiera sido consecuencia de un accidente o percance.
5.	¿Puede el Estado forzar a que alguien continúe su vida si este no quiere?
6.	¿Qué valor tendrá la muerte ante una perspectiva social sobre valores personales?
7.	Si el doctor se deja llevar por el sufrimiento de la mujer o se preocupa más de lo que pueda pensar la gente.
8.	Ayudar a alguien a terminar con su vida es siempre un acto responsable de cooperación.
9.	Si solo Dios puede decidir cuándo debe terminar la vida de una persona.
10.	Por qué valores se rige el doctor en su propia vida personal.
11.	¿Puede la sociedad permitir que cada uno termine su vida cuando quiera?
12.	¿Puede la sociedad permitir el suicidio o la eutanasia y la vez proteger la vida de los quieren vivir?

	POR ÚLTIMO, NO OLVIDE SEÑALAR LAS CUATRO CUESTIONES QUE, SEGÚN SU OPINIÓN, SON MÁS IMPORTANTES EN LA HOJA DE RESPUESTAS	
--	--	--

5. DILEMA DEL SR. GOMEZ

El Sr. Gómez era el propietario y el encargado de un taller mecánico. Quería contratar otro mecánico para que le ayudara, pero era difícil encontrar buenos mecánicos. La única persona que encontró que parecía ser un buen mecánico era el Sr. Vargas, pero era de raza afroperuana. Aunque el Sr. Gómez, no tenía nada en contra de los afroperuanos. Temía contratar al Sr. Vargas porque a muchos de sus clientes no les gustaban los afroperuanos. Sus clientes podrían dejar de serlo si el Sr. Vargas trabaja en el taller mecánico. Cuando el Sr. Vargas preguntó al Sr. Gómez si podía trabajar, este le dijo que ya había encontrado a otro. Pero era falso porque no había encontrado a nadie tan bueno como el Sr. Vargas.

¿Qué debería de haber hecho el Sr. Gómez? Elija una de las alternativas (debería haber contratado; no lo sé; no debería haberlo contratado) y anótalo en la **HOJA DE RESPUESTAS**.

Lea las siguientes cuestiones y ***elijá una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas*** (Muchísima; Mucha; Bastante; Poca; Ninguna). Anótela en la **HOJA DE RESPUESTA**

N°	CUESTIONES: ¿Es importante tener en cuenta que:
1.	¿Tiene el propietario de un negocio derecho a tomar sus decisiones en su propio negocio o no?
2.	Si hay una ley que prohíba la discriminación racial en todo los contratados de trabajo.
3.	Si el Sr. Gómez tiene prejuicios contra los de raza afroperuana o si por el contrario no tiene ninguna aversión personal al negarle trabajo.
4.	Si contratar un buen mecánico o hacer caso a los deseos de los clientes sería mejor para su negocio.
5.	¿Qué diferencias individuales deben ser relevantes para decidir cuáles son los roles de cada uno en la sociedad?
6.	Si el sistema capitalista competitivo debe ser totalmente abolido.
7.	¿La mayoría de las personas piensan como los clientes del Sr. Gómez o están en contra de los prejuicios raciales?
8.	Si contratar a personas eficientes como el Sr. Vargas sería aprovechar talentos que de otra forma se perdería.
9.	¿Sería coherente con los pensamientos y creencias propias del Sr. Gómez rechazar al Sr. Vargas para el puesto de trabajo?
10.	¿Sería el Sr. Gómez tan duro de sentimiento como para negar el trabajo al Sr. Vargas, sabiendo lo importante que es para éste el tener un trabajo?
11.	Si el mandamiento cristiano de "amarás a tu prójimo" se aplica a este caso.
12.	Si alguien está necesitado debería ser ayudado a pesar de lo que se tenga contra él.

	POR ÚLTIMO, NO OLVIDE SEÑALAR LAS CUATRO CUESTIONES QUE, SEGÚN SU OPINIÓN, SON MÁS IMPORTANTES EN LA HOJA DE RESPUESTAS	
--	--	--

6. DILEMA DE LA REVISTA (PERIODICO)

Alfredo, un estudiante de 5to de secundaria, quería publicar una revista escolar con mayor alcance al público para que los estudiantes del colegio pudieran expresar sus opiniones. Quería escribir para criticar la política del colegio y contra algunas reglas de la Institución, como la que prohibía asistir a clase con el pelo largo. Para comenzar con la publicación de la revista, Alfredo le pidió permiso al director. Este le dijo que la idea le parecía bien, pero que antes de publicarlo debía llevarle todos los artículos para que los aprobara. Alfredo estuvo de acuerdo y le llevó varios artículos para que los aprobase. El director los aprobó todos y Alfredo publicó dos números de la revista en las dos semanas siguientes. El director no esperaba que la revista de Alfredo tuviera tan buena acogida entre los estudiantes. Estos estaban tan ilusionados por la revista que comenzaron a organizar actos de protesta contra la norma que prohibía el pelo largo y otras normas de la institución educativa. Los padres de los estudiantes, enfadados, se opusieron a las opiniones del Alfredo y llamaron al director diciéndole que la revista era ofensiva y que no debía ser publicada. Como resultado de la creciente tensión, el director ordenó a Alfredo que cesara la publicación de la revista. La principal razón era que las actividades de Alfredo entorpecían la marcha normal del colegio.

¿Debía el director impedir la publicación de la revista? Elija una de las alternativas (debía suspender la revista; no lo sabe; no debía suspender la revista) y anótela en la **HOJA DE RESPUESTAS**.

Lea las siguientes cuestiones y elija una de las alternativas según la importancia que le da a cada una de ellas (Muchísima; Mucha; Bastante; Poca; Ninguna). Anótela en la **HOJA DE RESPUESTA**.

N°	CUESTIONES: ¿Es importante tener en cuenta que:
1.	El director tiene más responsabilidad ante los estudiantes o ante los padres.
2.	¿El Director dio su palabra de que la revista podía ser publicado durante largo tiempo o sólo permitió que aprobase cada vez la publicación de la revista
3.	Considerar si los estudiantes van a protestar a un más cuando el director suspenda la revista.
4.	Cuando el bienestar del colegio está amenazado ¿tiene derecho el director a dar órdenes a los estudiantes?
5.	¿El Director es libre para decir, “no” en este caso?
6.	Si con la prohibición de la revista el director impediría la discusión profunda de problemas importantes
7.	Si la orden del director haría perder a Alfredo su confianza en el mismo director
8.	Si Alfredo es realmente leal con su centro y buen ciudadano con su país
9.	¿Qué efecto produciría la suspensión de la revista en la educación del pensamiento crítico de los estudiantes y en sus valores?
10.	Si Alfredo está violando de alguna manera los derechos de los demás al publicar sus propias opiniones.
11.	Si el director debiera dejarse influenciar por unos padres enfadados cuando es el mismo quien conoce mejor lo que está pasando en el colegio.
12.	Si Alfredo está utilizando la revista para crear descontento y odio.

	POR ÚLTIMO, NO OLVIDE SEÑALAR LAS CUATRO CUESTIONES QUE, SEGÚN SU OPINIÓN, SON MÁS IMPORTANTES EN LA HOJA DE RESPUESTAS	
--	--	--

HOJA DE RESPUESTAS - DIT (CUESTIONARIO DE PROBLEMAS SOCIO MORALES)									
NOM. Y APELLIDOS:	Thadira Iturriaga Coballero			GRADO:	5 ^{ta} A.	EDAD:	17 años	PROF. PADRE:	Comerciante
DIST. DE RESIDENCIA:	Pisac.			SEXO:	Femenino	ASPIRACION:	Contadora	PROF. MADRE:	Comerciante

PARTE A

	1. DILEMA DEL ENRIQUE Y EL MEDICAMENTO	2. LA OCUPACION DE LOS ESTUDIANTES	3. DILEMA DEL PRESO EVADIDO	4. DILEMA DEL DOCTOR	5. DILEMA DEL SR. GOMEZ	6. DILEMA DEL PERIÓDICO
MARQUE SI LO DEBE	Si debe	Si debía	Si debía	Debería dar una jeringa a un...	Debería haberlo contratado	Debería suspender el periódico
	No puedo decidir	No lo sé	No lo sé	No lo sé	No lo sé	No lo sé
	No debe	No debía	No debía	No debería dar una jeringa a un...	No debería haberlo contratado	No debería suspender el periódico

PARTE B

ITEM	Niveles de importancia					ITEM	Niveles de importancia					ITEM	Niveles de importancia					ITEM	Niveles de importancia					ITEM	Niveles de importancia				
	Muchísima	Mucha	Alguna	Poca	Ninguna		Muchísima	Mucha	Alguna	Poca	Ninguna		Muchísima	Mucha	Alguna	Poca	Ninguna		Muchísima	Mucha	Alguna	Poca	Ninguna		Muchísima	Mucha	Alguna	Poca	Ninguna
1	X					1		X			1	X				1	X				1			X					
2			X			2			X		2	X				2		X			2		X						
3				X		3				X	3			X		3			X		3	X							
4				X		4		X			4			X		4			X		4		X						
5				X		5			X		5			X		5			X		5			X					
6			X			6			X		6			X		6			X		6			X					
7				X		7			X		7			X		7			X		7		X						
8		X				8		X			8			X		8	X				8	X							
9			X			9			X		9	X				9	X				9			X					
10	X					10			X		10		X			10			X		10				X				
11				X		11			X		11			X		11	X				11	X			X				
12				X		12	X				12	X				12	X				12	X			X				

PARTE C

	1. DILEMA DEL ENRIQUE Y EL MEDICAMENTO				2. LA OCUPACION DE LOS ESTUDIANTES				3. DILEMA DEL PRESO EVADIDO				4. DILEMA DEL DOCTOR				5. DILEMA DEL SR. GOMEZ				6. DILEMA DEL PERIÓDICO							
	Por orden de importancia				Por orden de importancia				Por orden de importancia				Por orden de importancia				Por orden de importancia				Por orden de importancia							
ORDEN	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
N° DE ITEM	10	1	8	2	12	1	8	4	2	12	1	6	9	2	1	7	12	11	8	1	8	3	7	2				

HOJA DE DATOS

NOMBRE DEL ESTUDIANTE: Jhadira Iturriaga Caballero GRADO: 5º SECCIÓN: A

HISTORIA	ESTADIOS									
	2	3	4	5A	5B	6	A	M	P	D
Dilema del Enrique y el medicamento.		1	3	4		2				
Dilema la ocupación de estudiantes.		3	4+2	1						
Dilema del preso evadido.		2	4	3				1		
Dilema del doctor.		2+1	4+3							
Dilema del Sr. Gómez.		4+2	3+1							
Dilema del periódico.	3	4+2	1							
PUNTAJE BRUTO	3	21	25	8	0	2	0	1	10	59
PORCENTAJES	5	35	41.7	13.3	0	3.3	0	1.7	18.3	100

