



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

ESCUELA DE POSGRADO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN



TESIS

**DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN
ESTUDIANTES DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL
DEL ALTIPLANO, 2023**

PRESENTADA POR:

BEATRIZ VILMA MAMANI MARON

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:

DOCTOR EN EDUCACIÓN

PUNO, PERÚ

2024

Reporte de similitud

NOMBRE DEL TRABAJO

DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO, 2023

AUTOR

BEATRIZ VILMA MAMANI MARON

RECuento DE PALABRAS

20331 Words

RECuento DE CARACTERES

115241 Characters

RECuento DE PÁGINAS

86 Pages

TAMAÑO DEL ARCHIVO

3.0MB

FECHA DE ENTREGA

Aug 5, 2024 4:04 PM GMT-5

FECHA DEL INFORME

Aug 5, 2024 4:05 PM GMT-5

● **6% de similitud general**

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para cada base de datos.

- 5% Base de datos de Internet
- Base de datos de Crossref
- 4% Base de datos de trabajos entregados
- 1% Base de datos de publicaciones
- Base de datos de contenido publicado de Crossref

● **Excluir del Reporte de Similitud**

- Material bibliográfico
- Material citado
- Material citado
- Coincidencia baja (menos de 12 palabras)



Dr. Percy Samuel Yábar Miranda
Director de la Escuela Profesional de Educación Secundaria
FCEDUC - UNAP



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO
ESCUELA DE PROFESIONALES DE EDUCACIÓN
GOBIERNO REGIONAL PUNO
PUNO - PERÚ - ONPE
Walter Jared Cuyte Coyá
ING. ESTADÍSTICO E INFORMATIVO
C.P. 116925

Resumen



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO
ESCUELA DE POSGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

TESIS

**DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN
ESTUDIANTES DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL
DEL ALTIPLANO, 2023**



PRESENTADA POR:
BEATRIZ VILMA MAMANI MARON
PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE:
DOCTOR EN EDUCACIÓN

APROBADA POR EL JURADO SIGUIENTE:

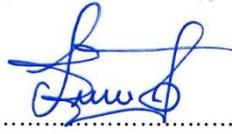
PRESIDENTE


.....
Dr. FORTUNATO NUÑEZ RODRIGUEZ

PRIMER MIEMBRO


.....
Dr. YONY ABELARDO QUISPE MAMANI

SEGUNDO MIEMBRO


.....
Dr. KATIA PEREZ ARGOLLO

ASESOR DE TESIS


.....
Dr. PERCY SAMUEL YABAR MIRANDA

Puno, 31 de enero del 2024

ÁREA: Ciencias Sociales.

TEMA: Diferencias de género en la inteligencia emocional.

LÍNEA: Educación y Dinámica Educativa.



DEDICATORIA

A Dios por su infinita bondad, por darme la fe, la esperanza y darme la fuerza, sabiduría cada día a pesar de los grandes obstáculos que en el devenir se convirtieron en fortalezas para mi superación profesional.

A la memoria de mi padre Hermenegildo, que siempre está presente que desde el infinito guía mis pasos, a mi madre, mi familia en especial a mi razón de ser, mi hija Daniela por ser mi fortaleza en todo momento.

Beatriz Vilma Mamani Maron



AGRADECIMIENTO

A Dios, por guiar mis pasos; bendecirme con su infinita bondad, ser mi apoyo y fortaleza.

A la Universidad Nacional del Altiplano, a la Escuela de Posgrado, al Programa de Doctorado en Educación y a todos los docentes catedráticos quienes con su experiencia profesional fortalecieron mi formación profesional.

Al Dr. Percy Samuel Yabar Miranda, quien con su sabiduría, conocimiento y apoyo que me brindo en todo momento motivaron a desarrollarme y cumplir con mi propósito.

A los miembros del jurado Dr. Fortunato Nuñez Rodríguez, al Dr. Yony Abelardo Quispe Mamani y a la Dra. Katia Pérez Argollo. Gracias por sus enseñanzas en la construcción y elaboración de mi Tesis.

Beatriz Vilma Mamani Maron



ÍNDICE GENERAL

	Pág.
DEDICATORIA	i
AGRADECIMIENTO	ii
ÍNDICE GENERAL	iii
ÍNDICE DE TABLAS	iii
ÍNDICE DE FIGURAS	v
ÍNDICE DE ANEXOS	vi
ACRÓNIMOS	vii
RESUMEN	1
ABSTRACT	2
INTRODUCCIÓN	3

CAPÍTULO I

REVISIÓN DE LITERATURA

1.1	Marco teórico	5
	1.1.1 Inteligencia Emocional	5
	1.1.2 Diferencias de género en inteligencia emocional	17
1.2	Antecedentes	19
	1.2.1 Internacionales	19
	1.2.2 Nacionales	21
	1.2.3 Locales	22

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1	Identificación del problema	23
2.2	Enunciados del problema	24
	2.2.1 Problema general	24
	2.2.2 Problemas específicos	25
2.3	Justificación	25
2.4	Objetivos	26
	2.4.1 Objetivo general	26
	2.4.2 Objetivos específicos	26
2.5	Hipótesis	27
	2.5.1 Hipótesis general	27



2.5.2	Hipótesis específicas	27
CAPÍTULO III		
MATERIALES Y MÉTODOS		
3.1	Lugar de estudio	28
3.2	Población	28
3.3	Muestra	29
3.4	Método de investigación	29
3.5	Descripción detallada de métodos por objetivos específicos	30
CAPÍTULO IV		
RESULTADOS Y DISCUSIÓN		
4.1	Resultados	33
4.1.1	Características demográficas	33
4.1.2	Establecer las dimensiones de la inteligencia emocional según semestres en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano, 2023.	34
4.1.3	Diferenciar las dimensiones de la inteligencia emocional según género masculino y femenino en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano, 2023	38
4.1.4	Comparar las dimensiones de la inteligencia emocional en estudiantes según las Escuelas Profesionales de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano, 2023.	44
4.1.5	Prueba de hipótesis	50
4.2	Discusión	51
	CONCLUSIONES	55
	RECOMENDACIONES	57
	BIBLIOGRAFÍA	58
	ANEXOS	66



ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
1. Modelos principales de inteligencia emocional	11
2. Escuelas Profesionales de Ciencias Sociales de la UNA-Puno	29
3. Muestra estratificada para las Escuelas Profesionales de Ciencias Sociales de la UNA-Puno	29
4. Género, edad, semestre y escuela profesional de los alumnos de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional dl Altiplano	33
5. Dimensión 1: Atención emocional de los estudiantes de ciencias sociales de la Universidad Nacional del Altiplano Puno	34
6. Dimensión 2: Claridad emocional de los estudiantes de ciencias sociales de la Universidad Nacional del Altiplano Puno	35
7. Dimensión 3: Reparación emocional de los estudiantes de ciencias sociales de la Universidad Nacional del Altiplano Puno	37
8. Atención emocional según género en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano	38
9. Claridad emocional según género en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano	40
10. Reparación emocional según género en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano	43
11. Atención emocional según género masculino estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano	44
12. Claridad emocional según género masculino estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano	45
13. Reparación emocional según género masculino estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano	46
14. Atención emocional según género femenino estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano	47
15. Claridad emocional según género femenino estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano	48
16. Reparación emocional según género femenino estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano	49



17. Prueba de muestras independientes de las tres dimensiones de la Inteligencia emocional 50



ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
1. Macro localización del ámbito de estudio	28



ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
1. Matriz de consistencia	66
2. Operacionalización de variables	67
3. Instrumento de recolección de datos	68
4. Puntos de corte	69
5. Base de datos	70
6. Acta de aprobación de proyecto de tesis	74



ACRÓNIMOS

AE	: Atención Emocional
IE	: Inteligencia Emocional
MINSA	: Ministerio de Salud
PBC	: Pasta Básica de Cocaína
RE	: Reparación Emocional
TMMS -24	: Trait Meta Mood Scale
UNESCO	: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia



RESUMEN

En la Universidad Nacional del Altiplano se observan disparidades de género en la Inteligencia Emocional de los estudiantes, influenciadas por diversos factores como edad, roles de género y expectativas culturales. Comprender estas diferencias es esencial para mejorar el desempeño y bienestar estudiantil. El propósito del estudio fue determinar las diferencias de género en la inteligencia emocional en estudiantes. La metodología es cuantitativa, descriptiva comparativa y no experimental de corte transversal, con una muestra de 326 estudiantes de Ciencias Sociales. Se usaron encuestas y el cuestionario TMMS-24 para medir la inteligencia emocional. Las diferencias según género y escuela profesional se analizaron con las pruebas de U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis. Los hallazgos demostraron que el 80.7% de estudiantes, tanto del género masculino (87.9%) y femenino (71.5%) señalan que la atención emocional que tienen es adecuada, el 92.0% de los estudiantes tanto masculinos (88.5%) como femeninos (96.5%) consideran tener una claridad emocional adecuada y la totalidad (100%) de los estudiantes tanto masculinos como femeninos consideran tener una reparación emocional escasa, también se descubrió con la prueba de Levene la igualdad de medias para todas las dimensiones es $p > 0.05$ (0.883, 0.126 y 0.507), en conclusión las medias de Atención, Claridad y Reparación entre géneros son muy similares con un 26.88 vs 26.77, 29.72 vs 29.59, y 12.40 vs 12.38 respectivamente, la prueba de Levene y la prueba t muestran valores $p > 0.05$, indicando que no hay diferencias significativas en las medias de estas dimensiones entre hombres y mujeres.

Palabras clave: Atención emocional, claridad emocional, género, inteligencia emocional, estudiantes universitarios, reparación de las emociones.



ABSTRACT

At the National University of the Altiplano, gender disparities are observed in the Emotional Intelligence of students, influenced by various factors such as age, gender roles and cultural expectations. Understanding these differences is essential to improving student performance and well-being. The purpose of the study was to determine gender differences in emotional intelligence in students. The methodology has is a quantitative approach, non-experimental type and comparative descriptive design, the research was carried out with a sample of 326 Social Sciences students. Surveys and the TMMS-24 questionnaire were used to measure emotional intelligence. Differences according to gender and professional school were analyzed with the Mann-Whitney and Kruskal-Wallis U tests. The findings showed that 80.7% of male (87.9%) and female (71.5%) students show adequate emotional attention, 92.0% of male (88.5%) and female (96.5%) students consider they have clarity adequate emotional repair and all (100%) of the students, both male and female, consider themselves to have poor emotional repair. The equality of means for all dimensions was also identified with Levene's test, $p > 0.05$ (0.883, 0.126 and 0.507), in conclusion the means of Attention, Clarity and Repair between genders are very similar with 26.88 vs 26.77, 29.72 vs 29.59, and 12.40 vs 12.38 respectively, the Levene test and the t test show p values > 0.05 , indicating that no There are significant differences in the means of these dimensions between men and women.

Keywords: Emotional attention, emotional clarity, gender, emotional intelligence, college students, emotion repair.

INTRODUCCIÓN

La inteligencia emocional ha cobrado importancia en la educación en las últimas décadas, ya que favorece la salud psicológica de los estudiantes y les proporciona una mayor comprensión de su entorno, dotándoles de las herramientas necesarias para enfrentarse a la vida cotidiana (Puertas-Molero et al., 2019), asimismo, en el dinámico panorama de la sociedad contemporánea, la IE ha surgido como un componente crítico que afecta a los logros de las personas en diversos contextos sociales y laborales. La inteligencia emocional, que se basa en la capacidad de reconocer, regular y manejar eficazmente las emociones propias y ajenas, es esencial para el desarrollo de las relaciones interpersonales, las habilidades comunicativas y el bienestar general (Lone y Lone, 2018). Las ciencias sociales, como campo diverso e interdisciplinar, atraen a personas con perspectivas, trayectorias y experiencias únicas. Comprender cómo se manifiesta la inteligencia emocional en el contexto de la instrucción de las ciencias sociales es crucial para desentrañar las complejidades asociadas a la dinámica de género. Por ende, el estudio procura contribuir al conjunto de conocimientos existentes analizando las posibles diferencias en inteligencia emocional entre estudiantes de ciencias sociales de ambos sexos.

La importancia de estudiar la inteligencia emocional en la formación de los futuros profesionales de las ciencias sociales, es el creciente énfasis en la empatía, la comunicación y la colaboración en el mundo globalizado de hoy en día hace que un análisis en profundidad de los patrones específicos de género en la inteligencia emocional pueda arrojar luz sobre posibles áreas de fortaleza y áreas de mejora. Al desentrañar los entresijos de cómo el género se cruza con la inteligencia emocional, este estudio pretende proporcionar valiosas perspectivas que puedan informar las prácticas educativas, el desarrollo curricular y las intervenciones pretende aumentar la inteligencia emocional de los estudiantes de ciencias sociales. Además, es particularmente importante que los estudiantes desarrollen estas habilidades de inteligencia emocional mientras están en la universidad porque les ayudarán a rendir mejor académicamente y a adaptarse a los diversos entornos laborales que encontrarán más adelante, ya que estarán listos para la sociedad del mañana (Arias-Chávez et al., 2020; Liébana-Presa et al., 2017).

En consonancia con esto, numerosos estudios han examinado el valor del desarrollo de la inteligencia emocional (IE) para los estudiantes universitarios que cursan



carreras de ciencias sociales, ya que estos estudiantes pasan gran parte de su tiempo interactuando con otras personas y lidiando con circunstancias cargadas de emociones. Para ofrecer una atención eficaz, desenvolverse en situaciones sociales o administrativas y resolver los inevitables conflictos que surgen en su entorno, es imprescindible poseer inteligencia emocional y habilidades de autogestión (Jiménez-Rodríguez et al., 2022).

La investigación se desarrolla de la siguiente manera: el primer capítulo se profundiza en la revisión literaria con el marco teórico que respalda la inteligencia emocional, el segundo capítulo aborda el bosquejo del problema, la justificación, las hipótesis y objetivos de la investigación. En el tercer capítulo se da a conocer la metodología empleada en este estudio. En el capítulo cuatro se desarrolla los hallazgos obtenidos, la discusión y las conclusiones a los que se arribó. Finalmente se evidencia las recomendaciones y la bibliografía existente sobre las diferencias de género en la inteligencia emocional, esta tesis aspira a contribuir al discurso en curso en torno a la inteligencia emocional en el contexto de la educación en ciencias sociales, fomentando una comprensión matizada de las intersecciones entre el género y este aspecto crucial del desarrollo personal y profesional.

CAPÍTULO I

REVISIÓN DE LITERATURA

1.1 Marco teórico

1.1.1 Inteligencia Emocional

A. Inteligencia

El concepto de inteligencia se remonta al verbo latino *intellegere*, que significa adquisición, procesamiento y almacenamiento de informaciones. A partir de esta perspectiva, la inteligencia restringe las capacidades cognitivas, mentales del ser humano (Resing, 2005). Por tanto, la inteligencia puede definirse en sentido amplio como la habilidad para adquirir, entender y emplear conocimientos y destrezas de forma útil y eficaz. Implica la facultad de pensamiento crítico, razonar lógicamente, resolver problemas, extraer enseñanzas de la experiencia y lograr la adaptación a situaciones nuevas. La inteligencia abarca diversas aptitudes cognoscitivas, por ejemplo, la memoria, la concentración, el lenguaje, la comprensión y la resolución de conflictos (Eysenck, 1988; Neisser, 1979).

Las teorías modernas de la inteligencia, como la de Howard Gardner sobre múltiples inteligencias, proponen las inteligencias no como un concepto único y unitarios, más bien como una serie de habilidades diferentes. Gardner identificó varios tipos de inteligencia: lenguaje, lógica-matemática, espacio, música, cuerpo-cinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalística. Estas inteligencias constituyen un modo diferente en que los individuos destacan y demuestran sus capacidades cognitivas (Schonemann, 2005). Es importante señalar que las inteligencias no son fijas pudiendo ser perfeccionadas y desarrolladas por medio de las instrucciones, la práctica y la experiencia. Las personas pueden tener puntos fuertes y débiles en distintas áreas de la inteligencia, y ésta puede verse influida por diversos factores (Eysenck, 1988; Neisser, 1979).

B. Inteligencia emocional

La IE hace referencia la combinación de afectos y cogniciones que permiten al ser humano funcionar adaptándose al ambiente que le rodea (Salavera et al., 2018a). El conocimiento emotiva, según Goleman (1995) radica en la comprensión de emociones de sí mismos, la gestión afectiva, la motivación misma, el reconocimiento afectivo de las ajenos y el establecimiento de vínculos.

La IE describe una variedad de destrezas cognoscitivas, emotivas y social que inciden en la manera en que las personas se ven a sí mismas, se expresan, manejan situaciones estresantes, desarrollan relaciones sociales y enfrentan desafíos (Siegling et al., 2015). Por otro lado, la IE hace referencia a una serie de atributos relacionados con la manera en que los individuos observan, dicen, comprenden y manejan sus sentimientos, así como las emociones de los demás. Aunque hay varias modelos y definiciones de IE, existe una superposición considerable entre ellos. Las diversas definiciones y modelos se pueden clasificar en términos generales en dos constructos diferentes: IE rasgo (autoeficacia emocional rasgo), que se refiere a las percepciones emocionales medidas a través de informes propios o de observadores, y IE de capacidad (autoeficacia emocional-cognitiva y habilidad), que se refiere a las capacidades cognitivo-emocionales que deberían medirse mediante pruebas de enorme desempeño (K. V. Petrides, 2017).

El conocimiento emotivo también está determinado como la pericia de escuchar y empatizar, detectar y controlar los sentimientos propios y ajenos, y comunicarse con éxito de manera efectiva. Cha y Nock (2009) observa cinco dominios de la IE: la propia conciencia, autocontrol, automotivación, empatía y destrezas sociales. Estas capacidades de la Inteligencia Emocional, los líderes deberían poder adoptar un enfoque proactivo a los problemas que podrían estar surgiendo dentro de la organización o un empleado. La capacidad de crear una cultura en el lugar de trabajo que fomente la interacción entre las personas y desarrolle valores de servicio compartido entre los compañeros de trabajo crea

buenos líderes. Cuando se comparten los valores del servicio, los empleados se sienten responsables de su contribución a su lugar de trabajo y esto, a su vez, los motiva a involucrarse más en sus tareas. Con inteligencia emocional, los líderes pueden liderar con influencia y comprensión y lograr objetivos (Kumaran, 2012).

Por su parte Collins (2018) en su libro define como la conciencia y la facultad de comprender los afectos de los otros, incluidos los propios, y cómo utilizar este conocimiento para entablar relaciones interpersonales de manera eficaz un amplio repertorio de situaciones y escenarios. La gente que tiene un alto grado de inteligencia emotiva es más exitosa, disfrutan de una red más amplia de colegas, son más respetadas y pueden negociar soluciones a los problemas con mayor facilidad. Debido a que, en última instancia, el liderazgo se trata de motivar y empoderar a las personas y los equipos, la ausencia de inteligencia emocional es una barrera formidable para el progreso.

C. Dimensiones de la inteligencia emocional

Las dimensiones de la IE según la Salovey et al. (1995) son tres: la atención a los sentimientos, claridad de sentimientos y reparación del estado de ánimo, sin embargo estas son medidas por la Escala Trait Meta Mood que es un sondeo de autoinforme elaborado para evaluar la percepción y la conciencia de un individuo sobre sus propios cambios afectivos y la habilidad de regularización efectiva, y fue desarrollado por Mayer y Salovey en colaboración con David Caruso, Geraldine Downey y Laura Epstein.

- Atención a los sentimientos: esta dimensión se centra en la disposición en que los sujetos son consecuentes de sus propios sentimientos y les prestan atención. Es decir, implica sintonizar con nuestras propias emociones, reconocerlas, aceptarlas y comprender su origen y significado. También requiere capacidad de comprensión y empatía hacia los sentimientos de los demás (Salovey et al., 1995).

- Claridad de Sentimientos: Evalúa la capacidad de identificar y comprender con precisión los propios sentimientos. Implica una mayor conciencia y comprensión de las emociones que experimentamos en un momento dado (Salovey et al., 1995).
- Reparación del estado de ánimo: esta dimensión examina la eficacia de las técnicas aplicadas para regular y gestionar las conmociones con el fin de mejorar o conservar el bienestar emocional. Es el proceso de sanar y restaurar el bienestar emocional después de una experiencia emocionalmente dolorosa o traumática. Implica tomar acciones para abordar y resolver las emociones negativas, procesar la experiencia y promover la curación emocional (Salovey et al., 1995).

El TMMS generalmente se presenta en un formato de cuestionario, donde las personas responden a una serie de declaraciones relacionadas con sus experiencias emocionales y la autopercepción. Brinda información sobre cómo las personas perciben y manejan sus emociones, y se ha utilizado ampliamente en entornos académicos y de investigación para evaluar la inteligencia emocional (Gonzalez et al., 2020). El TMMS-24 es una adaptación del TMMS, desarrollado por Extremera, Fernández y Ramos en 2004. Consta de 24 ítems y se considera más práctico y eficiente en el tiempo sin dejar de capturar los aspectos esenciales de la evaluación del conocimiento emotivo.

D. Modelos teóricos de la inteligencia emocional

Varios modelos diferentes de inteligencia emotiva han surgido desde 1990, y tal diversidad ha contribuido a cierta controversia. Aunque hay diferencias importantes entre los modelos, también hay muchas similitudes. De hecho, probablemente haya tanto consenso sobre el constructor de conocimiento emocional como sobre la noción de entendimiento general, por tanto, la inteligencia emotiva engloba diversos modelos y perspectivas que pretenden comprender y explicar la IE (Kumaran, 2012). A continuación, se define algunos de los modelos teóricos de la IE:



- **Modelo de habilidades o capacidades:** Planteado por Salovey y Mayer, contempla la Inteligencia Afectiva como variedad de destrezas cognitivas asociadas al proceso y la gestión afectiva. Incluye cuatro ramas: observar los sentimientos, hacer uso de la emoción para un fácil pensamiento, entender los sentimientos y gestionar la emoción con eficacia. Según este modelo, la IE es un rasgo mensurable que puede evaluarse mediante test y tareas basadas en el rendimiento (K. V. Petrides, 2017).
- **Modelos de rasgos:** Desarrollado por psicólogos como Reuven Baron y Daniel Goleman, este método de rasgos hace hincapié en cualidades de la persona y las destrezas asociadas al conocimiento emotivo. Sugiere que la inteligencia emotiva es una serie de cualidades de una persona, como la conciencia propia, empatía, regulación y las destrezas sociales. Los individuos con una inteligencia emocional elevada muestran estos rasgos de forma consistente en diferentes situaciones rodea (Salavera et al., 2018a).
- **Modelo mixto o de competencia:** Propuesto por Daniel Goleman, este modelo integra elementos de los modelos de capacidad y rasgo. Sugiere que la inteligencia emotiva implica una composición de capacidades cognoscitivas, cualidades de la persona y competencias emocionales. El modelo de Goleman incluye 5 elementos: conciencia propia, empatía, regulación, motivacional y destrezas sociales. Según este marco, la inteligencia afectiva puede aprenderse y desarrollarse mediante la práctica y el entrenamiento rodea (Salavera et al., 2018a).
- **Modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey:** En una versión actualizada de su modelo original de habilidades, Salovey y Mayer introdujeron cuatro ramas que amplía el marco anterior. Las ramas incluyen la facultad de concebir el sentimiento, utilización de los afectos para fácil pensamiento, comprender la emoción y gestión de sentimientos. Cada rama representa un conjunto distinto de

capacidad emocional que contribuyen a la inteligencia emocional global (Siegling et al., 2015).

Otro modelo que ha llamado mucho la atención es el modelo de Bar-On, que también se basa en aptitudes. Se constituye por 5 aspectos: La aptitud intrapersonal, que contienen la conciencia emotiva de uno mismo y el asertividad. Interpersonales, que comprenden la empatía y las relaciones interpersonales, entre otros aspectos. Gestión del estrés, que intuye la tolerancia al desgaste y el dominio del impulso. Adaptabilidad, que comprende la flexibilidad, la comprobación realista y la resolución del problema; y un estado general de optimismo y felicidad (Cherniss, 2004).

Una de las razones por las que los modelos son distintos es que fueron creados con métodos y objetivos diversos. El método de Mayer y Salovey fue desarrollado deductivamente. Esos investigadores partieron con una comprensión amplia de la IE y después determinaron los elementos que la componen en base a esa noción. En cambio, Goleman construyó su paradigma de manera inductiva. Evaluó las aptitudes que la investigación previa sugerían como las más predictoras del rendimiento sobresaliente y posteriormente las organizó en agrupaciones que parecían estar estrechamente relacionados con los componentes básicos de la IE. Bar-On aplicó también un sistema inductivo. Comenzando con el trabajo clínico sobre la adaptación a la vida, estableció una serie de destrezas aparentemente útiles para afrontar las exigencias y presiones. Luego, empleando técnicas de análisis factorial, terminó con su modelo de cinco dimensiones principales y 15 competencias (Cherniss, 2004).

Algunos investigadores ven la inteligencia emocional como un constructo pluridimensional, que incorpora varios aspectos como la percepción emocional, la comprensión emotiva, la facilitación emotiva del pensar, la gestión emotiva y la regulación emotiva. Esta perspectiva enfatiza la naturaleza compleja del conocimiento emotivo y destaca las diferentes componentes implicadas en su evaluación y desarrollo (Cherniss, 2004).

Tabla 1

Modelos principales de inteligencia emocional

Autor	Dimensiones o componentes	Modelo
Mayer y Salovey 1990	<ul style="list-style-type: none"> • Regulación emocional • Valoración y expresión emocional • Utilización de los sentimientos 	De habilidad
Goleman 1995	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Gestión de las relaciones • Autoconciencia • Automotivación • Autorregulación 	Mixto
Mayer y Salovey 1997	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión y análisis emocional; empleo de conocimiento de sentimientos • Regulación reflexiva emocional para promover el desarrollo de emociones e intelectual • Apreciación, estimación y expresión afectivo • Facilitación emocional de conocimiento 	De habilidad
Bar-On 1997	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptación • Manejo de estrés • Estado anímico general • Interpersonal • Intrapersonal 	Mixto
Cooper y Sawaf 1997	<ul style="list-style-type: none"> • Profundidad de emociones • Alquimia de emociones • Agilidad emocional • Alfabetización de las emociones 	De habilidad
Goleman 1998	<ul style="list-style-type: none"> • Empatía • Autorregulación • Autoconciencia • Automotivación • Habilidad social 	Mixto
Weisinger 1998	<ul style="list-style-type: none"> • Orientación de emociones • Habilidad de comunicación afectiva • Pericia interpersonal • Automotivación • Gestión de emociones • Autoconciencia 	Mixto
Higgs y Dulewicz 1999	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboradores • Limitadores • Orientadores 	Mixto
Petrides y Furnham 2001	<ul style="list-style-type: none"> • Asertividad • Autoestima 	Mixto

-
- Adaptabilidad
 - Automotivación
 - Expresión de emociones
 - Gestión de emociones del resto
 - Regulación de las emociones
 - Manejo de estrés
 - Felicidad
 - Optimismo
 - Competencia social
-

Nota. Palomo (2010, p. 50).

E. Evaluación de la inteligencia emocional

Según Extremera y Fernández-Berrocal (2016) la evaluación de la IE en el sector pedagógico puede realizarse a través de tres enfoques distintos.

- En primer lugar, se pueden utilizar instrumentos clásicos de autoinforme, donde el estudiante completa cuestionarios diseñados para medir su inteligencia emocional.
- En segundo lugar, se pueden emplear medidas de evaluación realizadas por observador externo, como compañeros de clase o el propio profesor, quienes completan cuestionarios sobre el estudiante en cuestión.
- Por último, existe un tercer enfoque que implica el uso de medidas de habilidades o realización de la IE. Estas medidas radican en varias tareas de afecto que el alumno debe solucionar de manera individual.

Es importante señalar que la inteligencia es un constructo polifacético y complicado que puede manifestarse de diferentes maneras. Tradicionalmente, la inteligencia se ha medido mediante pruebas estandarizadas, como las pruebas de Coeficiente Intelectual, que proporcionan una puntuación numérica conocida como Cociente Intelectual (CI). Sin embargo, los test de CI evalúan principalmente las capacidades cognitivas y pueden no captar toda la gama de la inteligencia humana (Cherniss, 2004). La inteligencia emocional se puede medir mediante autoinformes (donde los encuestados indican su acuerdo con afirmaciones descriptivas, similares a las pruebas de personalidad) y



pruebas basadas en habilidades que hacen preguntas sobre las emociones y tienen respuestas correctas e incorrectas (Ispas y Borman, 2015).

La evaluación de la IE se refiere al proceso de examinar la inteligencia emotiva de un individuo, lo que implica su habilidad para observar, comprender, expresar y regular la emoción de manera efectiva. Se pueden usar varios métodos y herramientas para la estimación del conocimiento emotivo, incluidos cuestionarios de autoinforme, calificaciones de observadores y tareas basadas en el desempeño (Ispas y Borman, 2015).

- **Cuestionarios de autoinforme:** estas evaluaciones generalmente implican que las personas respondan a una serie de declaraciones o cuestiones concernientes con sus experiencias emocionales, reacciones y habilidades interpersonales. Ejemplos de cuestionarios ampliamente empleados para la estimación de la IE incluyen el Inventario de Cociente Emocional (EQ-i) y la Prueba de Inteligencia Emocional de Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT).
- **Calificaciones del observador:** en este enfoque, los individuos son evaluados por otros que observan y califican sus habilidades emocionales y comportamientos. Los observadores pueden ser compañeros, supervisores o asesores capacitados que brindan retroalimentación en función de sus observaciones. La Escala de inteligencia emotiva multifactorial (MEIS) es un ejemplo de una medida de inteligencia emocional calificada por un observador.
- **Tareas basadas en el desempeño:** estas evaluaciones involucran a individuos que realizan tareas específicas o se involucran en escenarios simulados que requieren la aplicación de habilidades de inteligencia emocional. Estas tareas pueden evaluar habilidades como reconocer emociones en expresiones faciales, comprender señales emocionales, manejar conflictos interpersonales o tomar decisiones emocionalmente inteligentes (Ispas y Borman, 2015).

Según Vera (2017) en el enfoque basado en habilidades, se destaca por el uso frecuente del TMMS como un instrumento de autoinforme más empleados en investigaciones. Esta herramienta fue propuesta por Mayer, Goldman, Turvey, Salovey y Palfai. Además, preexiste una versión adaptada y abreviada en español llamada TMMS-24, creada por Extremera, Ramos y Fernández en 2004. Según estos autores, este instrumento examina la IE observada, centrándose en métodos pensativos asociados al estado de ánimo (metaconocimiento). Hoy en día, el TMMS-24 es ampliamente empleado en el sector pedagógico. En cuanto a las reglas de realización, se destaca el MSCEIT, que es una adaptación deducida y renovada del MEIS. Estas medidas de ejecución implican la realización de tareas específicas que evalúan distintos semblantes de la inteligencia emotiva.

Las evaluaciones de inteligencia afectiva tienen como objetivo proporcionar información sobre las fortalezas y debilidades emocionales de un individuo, ayudándolos a desarrollar la autoconciencia, mejorar sus relaciones interpersonales y mejorar su bienestar emocional general. En la investigación, optó por utilizar el TMMS-24 debido a su conveniencia, menor longitud, facilidad de aplicación y realización, lo que lo convierte en un instrumento, eficaz, eficiente y efectivo (Siegling et al., 2015).

F. Inteligencia emocional en educación

La IE en el sector educativo tiene raíces en dos divulgaciones importantes de la UNESCO: el Informe Faure de 1972, titulado "Aprender a ser: educarse para el futuro", y el Informe Delors de 1996, conocido como "La enseñanza encierra un tesoro" (UNESCO, 2015).

En el Informe Faure, se introdujeron dos conceptos interrelacionados: formación permanente y sociedad del conocimiento. En el informe se establece la relevancia de educarse a ser y aprender a entender como pilares fundamentales en la enseñanza de los individuos. Además, se resalta la relevancia de la formación continuo a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2015). Estas publicaciones dieron base para comprender la promoción del conocimiento emocional en el contexto

educacional, enfatizando la relevancia de desarrollar tanto habilidades emocionales como conocimientos en los individuos para su desarrollo integral.

La inteligencia emocional en la parte pedagógica se refiere al enfoque de integrar el desarrollo de capacidad afectiva en proceso de instrucción y aprendizaje. Se reconoce que la inteligencia emotiva cumple un rol decisivo en la salud emocional, el desempeño formacional y las destrezas sociales de los alumnos (Kumaran, 2012). En el ámbito pedagógico, se busca fomentar la consciencia de afectos, la regulación de afectos, la empatía y las destrezas de relación interpersonal en los estudiantes. Esto implica promover la capacidad de conocer y entender el sentimiento propio y de ajenos, así como conducir adecuadamente el sentimiento en diferentes situaciones (Cherry et al., 2014).

G. Inteligencia emocional en estudiantes universitarios

La inteligencia académica definida como el desempeño intelectual, dentro de un sistema cerrado, en tareas académicas o en problemas académicos que tienen metas fijas, una estructura fija y elementos conocidos, y se distingue de la inteligencia social, cotidiana, exitosa o práctica (Resing, 2005). Los individuos con alto grado de IE rasgo obtienen puntajes y calificaciones más altos en las pruebas y es menos probable que hayan sido excluidos de la escuela (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004). La IE rasgo está implicada en el desempeño de formación y la conducta desviado, con efectos que son particularmente relevantes para los estudiantes vulnerable (Nelis et al., 2009).

En consecuencia, la inteligencia emotiva en universitarios alude al fomento y la utilización de las aptitudes emocionales en el contexto académico y personal del estudiante que cursan estudios superiores. Reconociendo la pertinencia del conocimiento emotivo en el logro académico y en la vida en general, cada vez más se presta atención a cultivar y fortalecer estas habilidades en los estudiantes universitarios (Resing, 2005).



Goleman (1995) reconocido investigador por su estudio acerca de la inteligencia afectiva, en el que subraya la relevancia de las aptitudes afectivas y sociales en el éxito personal y profesional de jóvenes universitarios. La inteligencia emotiva en jóvenes del nivel universitario implica la facultad de percibir, entender y controlar sus emociones propias de manera efectiva, así como la capacidad de relacionarse empáticamente con ajenos. Esto incluye la conciencia emotiva, la autorregulación de sentimiento, la estimulación, la empatía y las facultades sociales.

Brackett y Rivers (2014) se centran en la aplicación de la IE en el entorno pedagógico, específicamente en educandos universitarios. Destacan la necesidad de enseñar y cultivar habilidades emocionales en el currículo universitario, promoviendo el bienestar emocional, la autorregulación y las habilidades de relación interpersonal. En el sector universitario, se reconoce que los educandos que poseen más inteligencia emotiva son más capaces de enfrentarse a problemas de índole académica y personal con resiliencia, adaptabilidad y eficacia. Además, la inteligencia afectiva mejoraría la toma de decisión, la gestión del estrés, la resolución de conflictos y relaciones positivas con compañeros y profesores.

Por tanto, los universitarios pueden desarrollar su inteligencia afectiva por medio de programas de formación y desarrollo personal, actividades extracurriculares, asesoramiento y apoyo emocional, así como a través de la práctica consciente de la autorreflexión y la autorregulación emocional. Cultivar la inteligencia afectiva en universitarios no favorece solamente a su bienestar personal, sino que también mejora su rendimiento académico, su capacidad de liderazgo y su preparación para confrontar los retos y demandas de la vida profesional después de la universidad. Duchatelet y Donche (2019) señalaron que el conocimiento emocional de los estudiantes influye en su motivación de aprendizaje, autoeficacia y rendimiento académico.

1.1.2 Diferencias de género en inteligencia emocional

Las diferencias de género en la IE pueden verse influenciadas por una combinación de factores sociales y biológicos. En el proceso de socialización, a las mujeres se les enseña a ser más expresivas emocionalmente, empáticas y cooperativas, mientras que a los hombres se les empuja a ser más competitivos, asertivos, autónomos y menos emocionales (Naghavi y Redzuan, 2011). Por tanto, una razón de la variación de género en la IE podría ser que hombres y mujeres socializan de manera diferente. Según Petrides y Furnham (2006), el género es un proceso social en el que ciertos comportamientos están más asociados con hombres o mujeres. Por ejemplo, la agresión es un rasgo masculino típico, mientras que la empatía es un rasgo femenino deseable. Las experiencias sociales tempranas en las niñas fomentan un valor más fuerte para el cuidado y la conexión humana, lo que les permite desarrollar más habilidades de IE. Generalmente, los estudios muestran que la socialización influye significativamente en las habilidades de IE de las mujeres (Craig et al., 2009).

Sin embargo, las variaciones biológicas entre hombres y mujeres también pueden contribuir a las disparidades de género en la inteligencia emocional. Según Joseph y Newman (2010) la bioquímica femenina es más sensible a las emociones propias y ajenas como mecanismo de supervivencia. Ciertas áreas de procesamiento emocional en el cerebro femenino son más grandes que las áreas correspondientes en los hombres, lo que resulta en diferencias en el procesamiento emocional cerebral (Craig et al., 2009) y conduce a una variación de género en la IE.

Algunas indagaciones aluden que las mujeres suelen poseer mayor destreza en la captación y expresión afectiva, así como en la empatía. Se ha propuesto que esto podría deberse a disparidad biológica, culturales y social que repercuten en la ejecución de las destrezas afectivas (Patel, 2017). Además, algunas características de las situaciones emocionales están ligadas al género, las mujeres son concebidas como más sensibles sentimentalmente y los hombres como expresivamente tranquilos y estables. Por otro lado, se ha sugerido que los hombres pueden resaltarse en la regulación de emoción y en el manejo del estrés. Esto podría estar relacionado con factores socioculturales que promueven la



expresión afectiva limitada en los hombres y la valoración de la competencia y el control emocional (Shehzad y Mahmood, 2013).

Sin embargo, es importante tener en cuenta que estas diferencias son generales y no se aplican a todos los individuos. Además, la inteligencia emotiva es la facultad que se puede desarrollar y mejorar en el tiempo, indistintamente del género. Es crucial evitar generalizaciones y reconocer que las diferencias individuales dentro de cada género son mucho más significativas que las disparidades promedio entre masculinos y femeninas en términos de inteligencia emocional (Duchatelet y Donche, 2019).

De otro lado, algunos autores señalan que las disparidades de género se relacionan con las divergencias sociales según la perspectiva del construccionismo social, que sostiene que estas diferencias se originan principalmente a partir de las expectativas sociales. Se argumenta que tanto varones como mujeres mayormente aprenden a comportarse según las expectativas de figuras de autoridad, compañeros y medios de comunicación. Es decir, de las disparidades entre varones y mujeres pueden derivar de (a) divergencias genuinas en las habilidades entre ambos sexos, (b) expectativas culturales sobre los roles que deben desempeñar hombres y mujeres, o (c) concepciones preconcebidas sobre las características asociadas a cada género. En ocasiones, los estereotipos y roles de género pueden reflejar efectivamente diferencias reales entre los géneros, pero en otros casos, no guardan correspondencia con estas diferencias (Fischer et al., 2018). Por consiguiente, las diferencias de género son importantes para comprender los factores de riesgo y de protección. Los varones tienen una mayor probabilidad de pertenecer a un subgrupo de riesgos y de mostrar patrones crecientes principalmente durante la adolescencia y la edad adulta temprana. Los varones adolescentes tienen más probabilidades de exhibir conductas externalizantes, como agresión o delincuencia, conductas que son factores de riesgo (Maggs et al., 2013).

1.2 Antecedentes

1.2.1 Internacionales

Stiglic et al. (2019) investigaron diferencias de género de la IE entre educandos universitarios, obteniendo en los hallazgos que la IE fue mayor en universitarias de ciencias sociales ($n = 113$) que en estudiantes de ingenierías ($n = 104$) en ambas medidas [TEIQue $t = 3.972$; $p < 0,001$; SSEIT $t = 8,288$; $p < 0,001$]. Aunque las estudiantes de ciencias sociales lograron puntajes de inteligencia emocional más altos que los estudiantes varones en ambas medidas, la disparidad estadísticamente no fue significativo [TEIQue $t = -0.839$; $p = 0,403$; SSEIT $t = -1,159$; $p = 0,249$]. En consecuencia, la inteligencia emocional fue más alta en universitarias de ciencias sociales que en educandos ingenieros, y ligeramente más alto en las mujeres que en los varones.

Deng et al. (2023) investigaron las desigualdades de género en inteligencia emocional y empatía entre educandos universitarios. Los hallazgos mostraron que las mujeres tenían mayor IE que los varones, además, las diferencias de género se reflejan no solamente en el nivel de IE, sino también en las relaciones entre IE y empatía. Los educadores de enfermería deben ser conscientes de cómo las diferencias de género pueden afectar estos tres rasgos; esto es particularmente importante para la enseñanza basada en las aptitudes de los estudiantes. Por otro lado, Ali et al. (2021) mostraron que los estudiantes varones de ciencias sociales eran emocionalmente más inteligentes que las alumnas. Los estudiantes varones también eran más inteligentes en los factores autorregulación emocional y autoconciencia emocional que las mujeres, mientras que no había diferencias de modo significativo en la subescala de habilidades interpersonales. diferencia significativa en la subescala de habilidades interpersonales.

Encinas y Chauca (2020) investigaron la IE en estudiantes de ingeniería, donde, encontraron disparidad de género en la inteligencia emocional, siendo mayor la puntuación de los hombres ($M = 15.42$, $DE = 3.01$) que mujeres ($M = 14,46$, $DE = 3,41$). Del mismo modo, hubo diferencias en la autorregulación emocional con valor más alto los masculinos ($M = 14.55$, $DE = 3.06$) que las mujeres ($M = 13,49$, $DE = 3,39$). En consecuencia, mostraron diferencias de sexo

en 2 componentes de la IE: valoración de sentimientos y regulación de sentimientos, calificando los varones por encima de mujeres.

Salavera et al. (2018) en su estudio comprobó que el sexo no influye en la autosuficiencia y la inteligencia emotiva. La autoeficacia se asoció con la inteligencia emotiva en educandos de Educación Secundaria, sin embargo, la asociación no ha sido sensible al sexo. Vasefi et al. (2019) en su estudio determinó que hay una notable diferencia significativa entre inteligencias emocionales de los educandos universitarios. No hallaron significativa diferencia entre la IE de los colaboradores varones y mujeres y no hubo asociación entre la IE y el rango de Konkoor, el promedio de calificaciones acumulado y la región educativa. Meshkat y Nejati (2019) en su artículo la inteligencia del éxito, determinaron que la inteligencia emocional, es diferente en hombres y mujeres, demostrando que no había variaciones apreciables en las puntuaciones generales de inteligencia emocional de los géneros; sin embargo, había una tendencia a que los géneros difirieran en términos de autoconciencia emotiva, conexiones interpersonales, automotivación y empatía, obteniendo las mujeres mejores puntuaciones que los hombres en estas áreas. La autoestima fue un área en la que los hombres obtuvieron mejores resultados.

Del Rosal (2018) en su estudio determinó que en la atención de la emoción las mujeres obtuvieron mayor puntaje que los varones y de acuerdo al TMMS-24 los varones como las mujeres presentaron un adecuado nivel. En cuanto a la resarcimiento emocional, por el contrario, los varones obtuvieron mayor puntuación, a los índices de la norma TMMS-24, ambos sexos registran adecuados niveles y, tras utilizar las pruebas de la U de Mann-Whitney, se descubrió que no había diferencia alguna con respecto a la atención ($p = 0,190$) en función del sexo; sin embargo, en lo referente a la restauración emocional, la puntuación ($p = 0,035$) vinculada a la prueba de la U de Mann-Whitney es inferior a 0,05; indicando que los varones obtienen mayor puntuación que las mujeres, por tanto, hay diferencia significativa en cuanto al género.

Berrios et al. (2020) y Gartzia et al. (2017) revelan que las cualidades de expresión que aceptan las mujeres explican sus elevadas calificaciones en inteligencia afectiva, mostrando diferencias estadísticas significativas en función

al género, asimismo, Aquino (2018) reveló que no se encontraron disparidades significativo en el grado general del conocimiento emotivo en consideración de la edad y del sexo. Por su parte Cazallo et al. (2020) demostró que la habilidad de reconocer y el control emocional marcan disparidad desde la perspectiva del género. Para Zeidner et al. (2016) los estudiantes en campos más orientados a las relaciones interpersonales, como ciencias sociales o humanidades, pueden tener puntuaciones sutilmente altas en inteligencia emotiva a contraste con aquellos en campos más técnicos, como ingeniería o matemáticas.

1.2.2 Nacionales

Fernández et al. (2020) mostró que la IE parece ser mayormente en mujeres y concluyó que las destrezas de emociones aportan de forma relevante a la inteligencia de emociones. Sanmartín et al. (2017) también determinó que hay diferencia en el componente de reparación y humor general en función de edad, asimismo, hay diferencia significativa entre el género y el conocimiento afectivo. Rao y Komala (2018) afirman que en su estudio sobre jóvenes la IE de los varones fue mayor que la de mujeres, pero el resultado no fue estadísticamente significativo. Ahmad et al. (2009) afirman que los varones tienen un mayor IE que las mujeres.

Suárez et al. (2012) determinó que los componentes de IE manifiesta que en mujeres la atención es: el 15,6% proporciona escasa consideración a la emoción, el 46,9% una atención adecuada y el 6,3% excelente consideración. En cuanto a la reparación el 12,5% manifestaron que deben optimizar la reparación emocional, el 37,5% indica una reparación adecuada. En cuanto al género y la característica atención, los varones evidencian con 3,1% como poca atención, 28,1% atención adecuada, además, el 6,3% indica que deben optimizar la reparación y el 73,1% logra alcanzar una reparación excelente.

Eisenberg et al. (2019) en su artículo examinó la diferencia de sexo en las inteligencias emocionales en estudiantes de diferentes carreras profesionales. Los hallazgos revelaron en general, que las féminas tenían calificaciones ligeramente altas en la IE en contraste con varones. Sin embargo, estos efectos variaron dependiendo del componente específico del conocimiento emotiva y no fueron consistentes en todos los campos académicos. Saklofske et al. (2012) en su

revisión examinó las disparidades de sexo en el conocimiento emocional en educandos universitarios de diferentes carreras académicas en varios países. Los resultados indicaron que las mujeres consiguieron calificaciones ligeramente altas en componente de percepción emocional y regulación afectivo, mientras que los varones obtuvieron calificaciones ligeramente altas en la expresión emocional. Sin embargo, estos efectos fueron pequeños y se encontró una gran variabilidad individual.

Saavedra (2022) estudió la inteligencia emocional en estudiantes de ingeniería ambiental, cuyos hallazgos revelaron que los educandos de ingeniería se destacan por tener el porcentaje más alto de un adecuado nivel de inteligencia emotiva (46%), seguido de un nivel alto, aunque en menor medida (26%), en cuanto a la atención emocional presentan con 41% un nivel bajo y 59% adecuado y alto y respecto a la reparación el 46% destaca un nivel adecuado y 26% un nivel alto.

1.2.3 Locales

Vallejos (2022) examinó nivel de conocimiento emocional en educandos de psicología de una universidad, determinó que los varones presentan más altos niveles (43%) de inteligencia emotiva a comparación de las mujeres (22%), respecto a la edad, los estudiantes de 17 a 21 años con 34.30% destacan por tener nivel de IE muy baja, los de 22 a 26 años con 29% presentan alto nivel de IE, seguido de 27 a 31 años con 50% destacan por tener IE promedio.

Gallardo (2022) en su investigación de IE en estudiantes universitarios de ciencias sociales, los resultados demostraron que de acuerdo con el estudio estadístico de U de Mann Whitney, no se encontraron diferencia significativa entre sexo ($U = 1023; p > .05$). Por lo tanto, concluyó que tantos varones como mujeres desarrollaron habilidades emocionales similares.

Miranda (2017) en su investigación evidenció que no hay diferencia significativa de la inteligencia emotiva en el sexo de masculinos y femeninos estimados a todo nivel como en las características.

CAPÍTULO II

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 Identificación del problema

En los últimos años, la inteligencia emocional ha ganado una gran importancia en el ámbito educativo, los profesores han reconocido que al ser conscientes de sus propias emociones y saber cómo gestionarlas, pueden generar cambios positivos en su labor docente. Esto es especialmente relevante porque, a través de una actuación efectiva, se logra establecer conexiones de calidad con otras personas, creando entornos agradables tanto para los docentes como para los estudiantes en los que se desenvuelven. De esta manera, se promueve un desarrollo satisfactorio de la práctica educativa y se fomenta una excelente calidad en el desarrollo de la formación-aprendizaje. A nivel mundial, existe un interés creciente en comprender las variaciones de sexo en la inteligencia emotiva de los universitarios. La intelectualidad de las emociones, por otra parte, es una capacidad esencial para el triunfo personal y profesional, y comprender cómo estas diferencias pueden afectar a diferentes carreras académicas es importante para potenciar la preparación y el desempeño de los alumnos (Deng et al., 2023). Por inteligencia emotiva (IE) se entiende la perspectiva que tiene un sujeto de sus inclinaciones afectivas, así como de su facultad para reconocer, gestionar, emplear y comprender sentimientos propios y ajenos (K. V. Petrides et al., 2018). La inteligencia afectiva se ha asociado con resultados efectivos en la toma de decisiones profesionales entre estudiantes universitarios (Phang et al., 2020). Hoy en día, a nivel mundial se está experimentando la cuarta revolución industrial, promovida por la tecnología disruptiva, que incluye la inteligencia digital, los robots, la biotecnología, las impresiones en 3D y la nanotecnología. En este entorno, los empleadores buscan talentos blandos, como la inteligencia afectiva, en vez de habilidades duras, como el funcionamiento y el control técnicos (Encinas y Chauca, 2020).

La inteligencia emocional es un tema de creciente importancia en la educación en todo el mundo, y Perú no es una excepción. Muchos estudios e investigaciones destacaron el interés de impulsar las habilidades afectivos en universitarios para promover su bienestar emocional, desempeño escolar y triunfo en la vida. A nivel nacional, en un sondeo difundido en diversas plataformas sociales por el Ministerio de Salud y UNICEF, tres de cada diez jóvenes peruanos estarían en peligro de padecer enfermedades mentales en 2020. En Lima cuatro de cada diez presentaron (MINSa, 2020). Por otro lado, En

Perú, en un estudio epidemial realizado en Lima, se dio a conocer que los jóvenes comunican frecuentemente cambios de ánimo dañinos, irritación (52,5%), tedio (21,2%) o nerviosismo (12,2%) con niveles de perenemente y casi frecuente (Mercader-Rovira, 2020). Igualmente, en un informe efectuado por Solórzano-Gonzales (2019) con jóvenes limeños, se encontró que son atraídos por el alcoholismo y tabaco, con valores de 46,1% y el 73,2%. El 7,5% de los consumidores de drogas usan marihuana, el 2,2% utiliza PBC y el 1,2% consume cocaína. Además, se menciona que desde el año 2015 ha habido un aumento en las tasas por violencia juvenil, estos problemas se atribuyen, en gran medida, a la ausencia de fomento de destrezas y aptitudes brindadas por las inteligencias emocionales, por tanto, indican que existe un problema de inteligencia emocional en los jóvenes.

En Puno, existe escasas de investigación respecto a la variable en estudio, además, en la Universidad Nacional del Altiplano, se puede identificar disparidad de género en la IE de los estudiantes. Estas disparidades pueden estar influenciadas por diversos factores, como edad, áreas, escuelas profesionales, semestre académico, roles de género estereotipados, expectativas sociales y culturales, y la falta de enfoque y promoción de habilidades emocionales en los planes de estudio. Comprender cómo estas diferencias pueden influir en el desempeño escolar, el bienestar estudiantil y las relaciones interpersonales en el entorno universitario específico es esencial para brindar un apoyo adecuado. Además, el contexto cultural y socioeconómico local puede poseer un efecto considerable en la manera en que se desarrolla y se valora la inteligencia emocional. Por ello, es relevante examinar las diferencias de sexo en la inteligencia emotiva de los educandos de la carrera de ciencias sociales, puesto que es necesario entender cómo se manifiestan estas diferencias en el contexto particular de la institución y si existen factores específicos que influyen en ellas. Comprender estas disparidades permitirá implementar intervenciones y políticas más efectivas para impulsar la equidad de ambos sexos en la inteligencia de emociones y mejorar la experiencia de los universitarios.

2.2 Enunciados del problema

2.2.1 Problema general

¿Cuáles son las diferencias de género en la inteligencia emocional en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano, 2023?

2.2.2 Problemas específicos

- ¿Cómo se da las dimensiones de la inteligencia emocional según semestres en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano, 2023?
- ¿Cómo se da las dimensiones de la inteligencia emocional según género masculino y femenino en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano, 2023?
- ¿Cómo se da las dimensiones de la inteligencia emocional en estudiantes según las Escuelas Profesionales de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano, 2023?

2.3 Justificación

Se justifica porque, promoverá la equidad de género, pues la investigación contribuye a identificar posibles brechas de género en la inteligencia emotiva y generar conciencia sobre el interés de abordarlas. Al comprender las diferencias específicas en cada campo de estudio, se pueden implementar irrupciones y políticas que fomenten la imparcialidad de género y la equivalencia de oportunidad en lo educativo. Permitirá mejorar el desempeño académico y profesional, porque, se ha comprobado que la inteligencia afectiva posee efecto importante en el desempeño escolar y profesional de los educandos. Al comprender cómo las diferentes habilidades emocionales según el género en diferentes escuelas profesionales, se pueden diseñar programas de capacitación y apoyo específicos para coadyuvar a los educandos a desarrollar capacidades emocionales que sean relevantes para su campo de estudio y futura carrera. El bienestar emocional, contribuye al éxito educativo y las conexiones entre los sujetos dependen de la inteligencia blanda. Comprender cómo se despliega y se manifiesta en diversos grupos de estudiantes, como aquellos del área de ciencias sociales, proporcionan información valiosa para mejorar su experiencia universitaria y prepararlos para futuros desafíos profesionales. En el contexto específico del área ciencias sociales presentan características distintas en cuanto a su contenido académico, entorno laboral y dinámica social, por lo que investigar la disparidad de género en la inteligencia de emociones dentro de esta área de estudio específica arroja luz sobre los patrones y desafíos emocionales particulares que enfrentan en cada campo.

Por otro lado, estudiar las variaciones de género que presenta la inteligencia afectiva sirve para ayudar a contribuir y comprender la inequidad de género en el ámbito académico y profesional. Identificar posibles brechas o disparidades en la explicación de habilidades emocionales entre masculinos y femeninos de las escuelas profesionales puede ayudar a desarrollar estrategias y programas de intervención que promuevan la imparcialidad de género y la igualdad en la educación y el empleo. En consecuencia, aunque la inteligencia emocional y las diferencias de género han sido ampliamente investigadas, la gran totalidad de estudios se centraron en muestras generales de estudiantes o en poblaciones específicas. Investigar las diferencias de género en estudiantes del área de ciencias sociales puede agregar información valiosa al cuerpo de conocimiento existente y ayudar a ampliar nuestra comprensión sobre cómo la inteligencia emocional se manifiesta en contextos académicos y profesionales específicos.

2.4 Objetivos

2.4.1 Objetivo general

Determinar las diferencias de género en la inteligencia emocional en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano, 2023.

2.4.2 Objetivos específicos

- Establecer las dimensiones de la inteligencia emocional según semestres en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano, 2023.
- Diferenciar las dimensiones de la inteligencia emocional según género masculino y femenino en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano, 2023.
- Comparar las dimensiones de la inteligencia emocional en estudiantes según las Escuelas Profesionales de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano, 2023.



2.5 Hipótesis

2.5.1 Hipótesis general

Existe diferencias significativas de género en la inteligencia emocional en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano, 2023.

2.5.2 Hipótesis específicas

- Existe diferencia significativa entre los semestres con respecto a las dimensiones de inteligencia emocional en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano, 2023.
- Existe diferencia significativa entre las dimensiones de inteligencia emocional según género masculino y femenino en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano, 2023.
- Existe diferencia significativa en las dimensiones de la inteligencia emocional en estudiantes según las Escuelas Profesionales de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano, 2023.

CAPÍTULO III

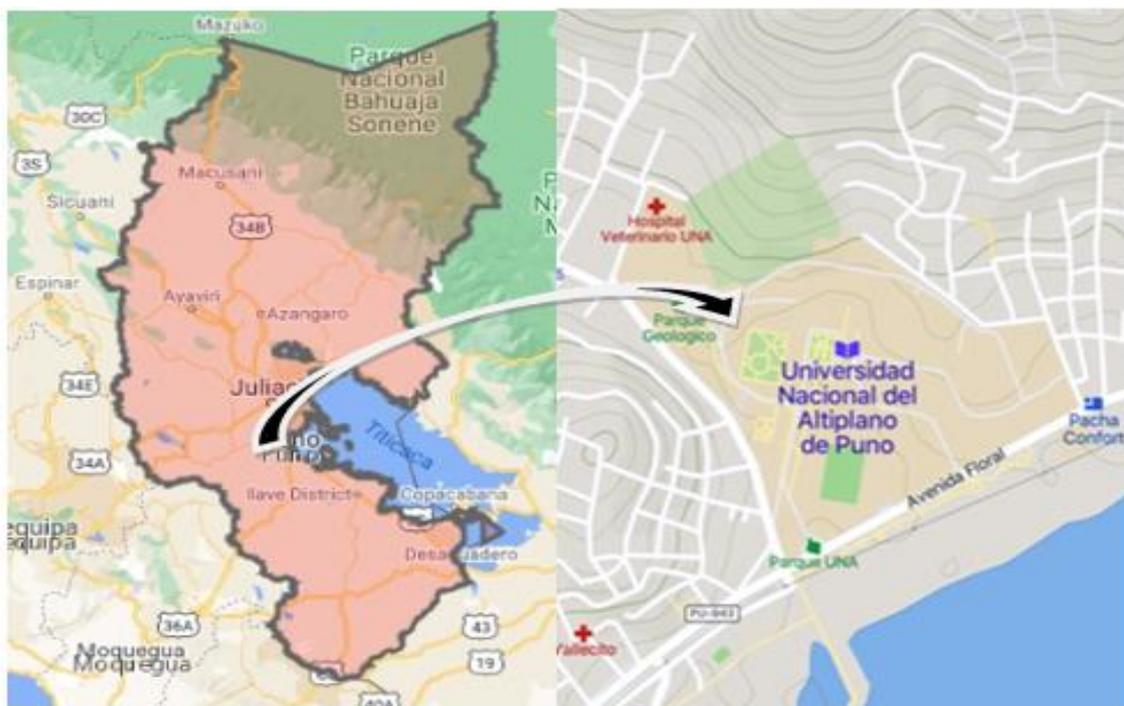
MATERIALES Y MÉTODOS

3.1 Lugar de estudio

La Universidad Nacional del Altiplano (UNAP) se encuentra ubicada en la ciudad de Puno, en el altiplano peruano. Fue establecida en 1856, convirtiéndose en una de las primeras instituciones universitarias públicas en ser fundadas. Es una entidad de educación superior reconocida en el país y brinda una extensa variedad de programas académicos en varias áreas de estudio. La UNAP en la actualidad se organiza en 20 facultades que engloba a 37 escuelas profesionales acreditadas. La dirección exacta de la universidad es Av. Floral 1150, Puno, Perú.

Figura 1

Macro localización del ámbito de estudio



Nota. www.depuno.com

3.2 Población

La población es todo el conjunto de personas, cosas o entidades que son objeto de estudio y tienen características similares (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). En este caso, la población está conformada por los estudiantes de pregrado de las Escuelas Profesionales de Ciencias Sociales de la UNA-Puno.

Tabla 2*Escuelas Profesionales de Ciencias Sociales de la UNA-Puno*

Escuelas	Estudiantes
Antropología	366
Comunicación	438
Arte	461
Sociología	486
Turismo	399
Total	2150

Nota. Coordinación académica de Ciencias Sociales.

La población está compuesta por:

$$N = 2150 \text{ estudiantes}$$

3.3 Muestra

La muestra se utiliza para representar y generalizar los resultados conseguidos de la población (Bernal, 2016). El tamaño muestral probabilístico y estratificado es:

Tabla 3*Muestra estratificada para las Escuelas Profesionales de Ciencias Sociales de la UNA-Puno*

Escuelas	Población	Muestra
Antropología	366	56
Comunicación	438	66
Arte	461	69
Sociología	486	74
Turismo	399	61
Total	2150	326

Nota. Referencia tabla 2.

$$n = 326$$

3.4 Método de investigación

El estudio adopta un enfoque cuantitativo, específicamente descriptivo comparativo. El diseño es de naturaleza no experimental y sigue un enfoque transversal, ya que se llevó a cabo en un solo momento específico (Bernal, 2010).

3.4.1 Descriptiva

Como señalan Hernández et al. (2014) los estudios descriptivos tienen como fin identificar y describir las propiedades, peculiaridades y perfiles de individuos, localidades, procesos, u otros fenómenos sujetos a análisis. En estos estudios, se recopila información de forma conjunta o independiente sobre las variables.

La finalidad de los estudios descriptivos es identificar las peculiaridades clave de las personas, los grupos, las localidades o cualquier otra entidad objeto de estudio. Cuantifican o evalúan numerosas características, dimensiones de los fenómenos investigados. Describir es medir, según la ciencia. Es decir, en el estudio, se eligió una serie de preguntas y se evaluó por separado cada una de ellas para definir.

3.4.2 Comparativa

Los estudios comparativos se refieren a un enfoque metodológico que busca examinar y comparar sistemáticamente las similitudes y diferencias entre dos o más grupos, situaciones, variables o fenómenos (Baena, 2017). En el diseño comparativo, se seleccionan dos o más grupos o unidades de análisis que difieren en una o más características relevantes para la investigación. Estos grupos pueden ser comparados en términos de sus características, comportamientos, resultados u otros aspectos relevantes. También, para Ñaupas (2018) el diseño comparativo explora de forma paralela las similitudes y disparidades utilizando la contrastación.

3.5 Descripción detallada de métodos por objetivos específicos

3.5.1 Inteligencia emocional

Facultad de una persona para identificar, entender y manejar lo que siente, así como observar, analizar y reaccionar ante las emociones de un tercero.

- **Atención a los sentimientos:** Implica sintonizar con nuestras propias emociones, reconocerlas, aceptarlas y comprender su origen y significado. También requiere capacidad de comprensión y empatía hacia los sentimientos de los demás

- **Claridad emocional:** Evalúa la capacidad de identificar y comprender con precisión los propios sentimientos. Implica una mayor conciencia y comprensión de las emociones que experimentamos en un momento dado.
- **Reparación emocional:** Es el proceso de sanar y restaurar el bienestar emocional después de una experiencia emocionalmente dolorosa o traumática. Implica tomar acciones para abordar y resolver las emociones negativas, procesar la experiencia y promover la curación emocional.

3.5.2 Variables de atributo

Estas variables son aquellas que varían entre los individuos o elementos de la muestra y que se utilizan para analizar las relaciones, efectos o diferencias entre los grupos o condiciones de estudio. En la investigación, las variables de atributo son:

- Género
- Semestre
- Escuelas Profesionales de Ciencias Sociales.
- Edad

3.5.3 Aplicación de prueba estadística inferencial

El procesamiento y análisis de los datos se usó la estadística descriptiva a través de tablas se dio a conocer los hallazgos. Además, Para estimar la diferencia de inteligencia emocional según género y escuelas profesionales se utilizó el estadístico de prueba U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis respectivamente.

3.5.4 Tabla de recolección de datos por objetivos específicos

La recolección de datos se realizó mediante el test de autoinforme TMMS-24, adaptación de Fernández-Berrocal et al. (2004) del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) de Salovey et al. (1995).

La Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24) es una herramienta psicométrica diseñada para evaluar la inteligencia emocional, específicamente centrada en la autorregulación emocional. Este instrumento se deriva de la versión original TMMS, que fue desarrollada por Salovey y Mayer en 1995. La TMMS-

24, como su nombre indica, es una versión más corta con 24 ítems que busca medir tres dimensiones principales de la inteligencia emocional:

- Atención Emocional (AE)
- Claridad Emocional (CE)
- Reparación Emocional (RE)

Las características psicométricas del instrumento TMMS-24 incluyen aspectos como su confiabilidad y validez:

Confiabilidad: La TMMS-24 ha demostrado tener una buena confiabilidad, medida a través de coeficientes como el alfa de Cronbach, que indican la consistencia interna de las preguntas.

Validez de Contenido: En el caso de la TMMS-24, las preguntas están diseñadas para evaluar las tres dimensiones clave de la inteligencia emocional.

Validez Concurrente y Predictiva: La validez concurrente evalúa la relación entre las puntuaciones del instrumento y otras medidas que miden conceptos similares. La validez predictiva se refiere a la capacidad del instrumento para predecir comportamientos o resultados futuros. Estudios han respaldado la validez concurrente y predictiva de la TMMS-24.

Estructura Factorial: La TMMS-24 ha demostrado tener una estructura factorial coherente con las tres dimensiones propuestas.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1 Resultados

4.1.1 Características demográficas

Tabla 4

Género, edad, semestre y escuela profesional en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano

		N	%
Género	Masculino	182	55,8
	Femenino	144	44,2
Edad	17 a 19	106	32,5
	20 a 22	174	53,4
	23 a 25	43	13,2
	26 a 27	3	0,9
Semestre	I	8	2,5
	II	35	10,7
	III	41	12,6
	IV	37	11,4
	V	43	13,2
	VI	49	15,0
	VII	29	8,9
	VIII	27	8,3
	IX	31	9,5
	X	26	8,0
Escuela profesional	Antropología	56	17,2
	Comunicación	66	20,3
	Arte	69	21,2
	Sociología	74	22,7
	Turismo	61	18,7
Total		326	100

Nota. Cuestionario Inteligencia Emocional de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis.

En la tabla 4, se presenta las características demográficas de los estudiantes encuestados del área Ciencias Sociales. Donde 55.8% son del género masculino y 44.2% del género femenino. Respecto a la edad, del 53.4% de estudiantes sus edades oscilan entre 20 a 22 años, del 32.5% entre 17 a 19 años, del 13.2% entre 23 a 25 años y solo del 0.9% entre 26 a 27 años de edad. En cuanto al semestre académico, el 15,0% pertenece al VI semestre, el 13.2% al V semestre,

el 12.6% a III semestre, el 11.4% al IV semestre, el 10.7% al II semestre, el 9.5% al IX semestre, el 8,9% a VII, el 8,3% a VIII, el 8,0% a X semestre y solo el 2.5% al I semestre académico. Todos ellos distribuidos en las escuelas profesionales de Antropología 17.2%, Comunicación 20.3%, Arte 21.2%, Sociología 22.7% y Turismo 18.7%.

4.1.2 Establecer las dimensiones de la inteligencia emocional según semestres en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano, 2023.

Tabla 5

Dimensión I: Atención emocional según semestres en estudiantes de ciencias sociales de la Universidad Nacional del Altiplano Puno

Semestres	Atención emocional							
	Escasa		Adecuada		Excelente		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
I	0	0,0	7	2,1	1	0,3	8	2,5
II	0	0,0	22	6,7	13	4,0	35	10,7
III	0	0,0	27	8,3	14	4,3	41	12,6
IV	0	0,0	23	7,1	14	4,3	37	11,3
V	0	0,0	35	10,7	8	2,5	43	13,2
VI	0	0,0	33	10,1	16	4,9	49	15,0
VII	0	0,0	20	6,1	9	2,8	29	8,9
VIII	0	0,0	20	6,1	7	2,1	27	8,3
IX	1	0,3	24	7,4	6	1,8	31	9,5
X	0	0,0	20	6,1	6	1,8	26	8,0
Total	1	0,3	231	70,9	94	28,8	326	100

Nota. Cuestionario de Inteligencia Emocional TMMS-24.

La tabla 5 enfoca la dimensión de atención emocional de la inteligencia emocional de estudiantes de ciencias sociales diferenciados por semestre. Destacan las diferencias significativas en los niveles de atención emocional entre los distintos semestres. En general, el 70.9% de los estudiantes, tanto de primero a décimo semestre, consideran que su atención emocional es adecuada, sugiriendo una tendencia general hacia una gestión emocional efectiva y equilibrada. Este alto porcentaje indica que la mayoría de los estudiantes perciben tener una capacidad satisfactoria para manejar sus emociones. Sin embargo, se observan

diferencias notables entre los semestres. Por ejemplo, el 10.7% de los estudiantes de V semestre indica tener una adecuada atención emocional, y el 4.9% del VI semestre indica tener una excelente atención emocional. En comparación, solo el 2.1% de los estudiantes de I semestre indica tener una adecuada atención emocional y el 0.3% del I semestre indica tener una excelente atención emocional. Esta disparidad podría sugerir que las competencias emocionales varían significativamente a lo largo de la carrera, posiblemente debido a diferentes desafíos y experiencias académicas y personales que enfrentan los estudiantes en cada semestre. Además, el dato de que un pequeño porcentaje de estudiantes específicamente el IX semestre un 0.3% reporta una escasa atención emocional plantea que, aunque en general los estudiantes tienen un manejo adecuado de sus emociones, existen algunos que podrían necesitar apoyo adicional para desarrollar estas competencias. Esto podría deberse a factores individuales o contextuales que afectan su capacidad para gestionar sus emociones de manera efectiva. Estos resultados resaltan la importancia de considerar intervenciones específicas y personalizadas para aquellos estudiantes que reportan niveles bajos de atención emocional.

Tabla 6

Dimensión 2: Claridad emocional según semestres en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano Puno

Semestres	Claridad emocional							
	Escasa		Adecuada		Excelente		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
I	0	0,0	4	1,2	4	1,2	8	2,5
II	0	0,0	18	5,5	17	5,2	35	10,7
III	0	0,0	26	8,0	15	4,6	41	12,6
IV	0	0,0	18	5,5	19	5,8	37	11,3
V	0	0,0	14	4,3	29	8,9	43	13,2
VI	0	0,0	27	8,3	22	6,7	49	15,0
VII	0	0,0	17	5,2	12	3,7	29	8,9
VIII	0	0,0	7	2,1	20	6,1	27	8,3
IX	1	0,3	18	5,5	12	3,7	31	9,5
X	0	0,0	12	3,7	14	4,3	26	8,0
Total	1	0,3	161	49,4	164	50,3	326	100

Nota. Cuestionario de Inteligencia Emocional TMMS-24.

La tabla 6 enfoca la dimensión de claridad emocional de la inteligencia emocional de estudiantes de ciencias sociales diferenciados por semestre. Destacan las diferencias significativas en los niveles de claridad emocional entre los distintos semestres. En general, el 50.3% de los estudiantes, tanto de primero a décimo semestre, consideran que su claridad emocional es excelente, sugiriendo una alta percepción y comprensión de sus propias emociones entre la mayoría de los estudiantes. Este alto porcentaje indica que muchos estudiantes tienen una claridad notable sobre sus estados emocionales. Por ejemplo, el 8.3% de los estudiantes de VI semestre indica tener una adecuada claridad emocional, y el 8.9% del V semestre indica tener una excelente claridad emocional. En comparación, solo el 1.2% de los estudiantes de I semestre indica tener una adecuada claridad emocional y otro 1.2% del I semestre indica tener una excelente claridad emocional. Esta disparidad podría sugerir que, a medida que los estudiantes avanzan en sus estudios, desarrollan una mayor comprensión y claridad sobre sus emociones, posiblemente debido a una mayor exposición a experiencias académicas y personales que requieren introspección y manejo emocional. Además, el dato de que un pequeño porcentaje de estudiantes del IX semestre un 0.3% reporta una escasa claridad emocional esto sugiere que, aunque la mayoría de los estudiantes tienen una buena comprensión de sus emociones, hay una minoría que podría beneficiarse de apoyo adicional. Esto plantea la necesidad de intervenciones específicas para ayudar a estos estudiantes a desarrollar una mayor claridad emocional y, por ende, mejorar su inteligencia emocional en general. Estos resultados resaltan la importancia de continuar implementando programas de desarrollo emocional que no solo enfoquen la gestión emocional, sino también la comprensión y claridad de las emociones, asegurando que todos los estudiantes, independientemente de su semestre, tengan las herramientas necesarias para interpretar y manejar sus emociones de manera efectiva.

Tabla 7

Dimensión 3: Reparación emocional según semestres en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano Puno

Semestres	Reparación emocional							
	Escasa		Adecuada		Excelente		Total	
I	0	0,0	4	1,2	4	1,2	8	2,5
II	0	0,0	4	1,2	31	9,5	35	10,7
III	1	0,3	14	4,3	26	8,0	41	12,6
IV	0	0,0	11	3,4	26	8,0	37	11,3
V	0	0,0	11	3,4	32	9,8	43	13,2
VI	0	0,0	20	6,1	29	8,9	49	15,0
VII	0	0,0	13	4,0	16	4,9	29	8,9
VIII	0	0,0	6	1,8	21	6,4	27	8,3
IX	0	0,0	7	2,1	24	7,4	31	9,5
X	0	0,0	8	2,5	18	5,5	26	8,0
Total	1	0,3	98	30,1	227	69,6	326	100

Nota. Cuestionario de Inteligencia Emocional TMMS-24.

La tabla 7 enfoca la dimensión de reparación emocional de la inteligencia emocional en estudiantes de ciencias sociales diferenciados por semestre. Destacan las diferencias significativas en los niveles de reparación emocional entre los distintos semestres. En general, el 69.6% de los estudiantes, tanto de primero a décimo semestre, consideran que su reparación emocional es excelente, sugiriendo una alta capacidad de recuperación emocional entre la mayoría de los estudiantes. Este alto porcentaje indica que muchos estudiantes tienen habilidades fuertes para manejar y recuperarse de situaciones emocionalmente desafiantes. Por ejemplo, el 6.1% de los estudiantes del VI semestre indica tener una adecuada reparación emocional, y el 9.8% del V semestre indica tener una excelente reparación emocional. En comparación, solo el 1.2% de los estudiantes del I semestre indica tener una adecuada reparación emocional y otro 1.2% del I semestre indica tener una excelente reparación emocional. Esta disparidad podría sugerir que las competencias de reparación emocional se desarrollan y fortalecen a medida que los estudiantes avanzan en su carrera, probablemente debido a una mayor exposición a experiencias y desafíos que requieren resiliencia emocional. Además, el dato de que un pequeño porcentaje de estudiantes del III semestre el 0.3% reporta una escasa reparación emocional esto sugiere que, aunque en general los estudiantes tienen una alta capacidad de recuperación emocional, algunos

podrían necesitar apoyo adicional para desarrollar estas competencias. Esto podría deberse a factores individuales o contextuales que afectan su capacidad para manejar y recuperarse de situaciones adversas. Estos resultados en general resaltan la importancia de proporcionar recursos y programas continuos de apoyo emocional a lo largo de toda la carrera universitaria. Esto asegurará que todos los estudiantes, independientemente de su semestre, tengan las herramientas necesarias para mantener un equilibrio emocional saludable y desarrollar habilidades de reparación emocional efectivas.

4.1.3 Diferenciar las dimensiones de la inteligencia emocional según género masculino y femenino en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano, 2023

Tabla 8

Atención emocional según género en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano

Atención emocional	Género						
	Masculino		Femenino		Total		
	N	%	N	%	N	%	
Presto mucha atención a los sentimientos.	1	3	0,9	1	0,3	4	1,2
	2	16	4,9	16	4,9	32	9,8
	3	74	22,7	57	17,5	131	40,2
	4	75	23,0	62	19,0	137	42,1
	5	14	4,3	8	2,5	22	6,7
	Total	182	55,8	144	44,2	326	100
Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	4	1,2	3	0,9	7	2,1
	2	16	4,9	15	4,6	31	9,5
	3	71	21,8	60	18,4	131	40,2
	4	74	22,7	62	19,0	136	41,7
	5	17	5,2	4	1,2	21	6,4
	Total	182	55,8	144	44,2	326	100
Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	20	6,1	14	4,3	34	10,4
	2	101	31,0	94	28,8	195	59,8
	3	44	13,5	24	7,4	68	20,9
	4	13	4,0	9	2,8	22	6,7
	5	4	1,2	53	0,9	7	2,1
	Total	182	55,8	144	44,2	326	100
Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones	1	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	2	16	4,9	14	4,3	30	9,2
	3	7	2,1	8	2,5	15	4,6
	4	156	47,9	119	36,5	275	84,4
	5	3	0,9	3	0,9	6	1,8
	Total	182	55,8	144	44,2	326	100

Atención emocional		Género					
		Masculino		Femenino		Total	
		N	%	N	%	N	%
	Total	182	55,8	144	44,2	326	100
Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	13	4,0	9	2,8	22	6,7
	2	39	12,0	31	9,5	70	21,5
	3	39	12,0	34	10,4	73	22,4
	4	86	26,4	64	19,6	150	46,0
	5	5	1,5	6	1,8	11	3,4
	Total	182	55,8	144	44,2	326	100
Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	38	11,7	27	8,3	65	19,9
	2	87	26,7	60	18,4	147	45,1
	3	32	9,8	30	9,2	62	19,0
	4	22	6,7	23	7,1	45	13,8
	5	3	0,9	4	1,2	7	2,1
	Total	182	55,8	144	44,2	326	100
A menudo pienso en mis sentimientos.	1	49	15,0	32	9,8	81	24,8
	2	86	26,4	71	21,8	157	48,2
	3	36	11,0	29	8,9	65	19,9
	4	8	2,5	10	3,1	18	5,5
	5	3	0,9	2	0,6	5	1,5
	Total	182	55,8	144	44,2	326	100
Presto mucha atención a cómo me siento.	1	16	4,9	18	5,5	34	10,4
	2	130	39,9	102	31,3	232	71,2
	3	27	8,3	18	5,5	45	13,8
	4	5	1,5	4	1,2	9	2,8
	5	4	1,2	2	0,6	6	1,8
	Total	182	55,8	144	44,2	326	100
Tengo claros mis sentimientos.	1	32	9,8	20	6,1	52	16,0
	2	118	36,2	104	31,9	222	68,1
	3	21	6,4	10	3,1	31	9,5
	4	9	2,8	10	3,1	19	5,8
	5	2	0,6	0	0,0	2	0,6
	Total	182	55,8	144	44,2	326	100
Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	21	6,4	22	6,7	43	13,2
	2	131	40,2	98	30,1	229	70,2
	3	23	7,1	20	6,1	43	13,2
	4	7	2,1	3	0,9	10	3,1
	5	0	0,0	1	0,3	1	0,3
	Total	182	55,8	144	44,2	326	100

Nota. Cuestionario de Inteligencia Emocional TMMS-24.

Los resultados de la tabla 8 revelan patrones interesantes en la dimensión 1 de la inteligencia emocional entre estudiantes de ciencias sociales, diferenciados por género. En general, se observa que un porcentaje significativo de ambos sexos

muestra una alta atención emocional, con el 42,1% tanto para estudiantes masculinos como femeninos. Además, se destaca que el 84.4% de los estudiantes, tanto hombres como mujeres, consideran que vale la pena prestar atención a sus emociones, indicando una valoración común de la importancia de la inteligencia emocional. Sin embargo, se evidencian algunas diferencias en áreas específicas, como el hecho de que un mayor porcentaje de estudiantes masculinos 26,4% que femeninos 19.6% permite que sus sentimientos afecten sus pensamientos. Este fenómeno se alinea con las teorías que sugieren que la atención emocional implica la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas. Sin embargo, se observan algunas disparidades, como el mayor porcentaje de estudiantes masculinos que permiten que sus sentimientos afecten a sus pensamientos en comparación con las estudiantes femeninas. Estas variaciones podrían interpretarse a la luz de las teorías de roles de género, que sugieren que las expectativas culturales pueden influir en la forma en que hombres y mujeres expresan y procesan emociones. Estos resultados sugieren la necesidad de investigaciones adicionales para comprender más profundamente cómo se manifiesta la inteligencia emocional en diferentes contextos y cómo los roles de género pueden influir en esta dinámica.

Tabla 9

Claridad emocional según género en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano

Claridad emocional		Género					
		Masculino		Femenino		Total	
		N	%	N	%	N	%
Casi siempre sé cómo me siento.	1	11	3,4	8	2,5	19	5,8
	2	88	27,0	72	22,1	160	49,1
	3	65	19,9	47	14,4	112	34,4
	4	17	5,2	17	5,2	34	10,4
	5	1	0,3	0	0,0	1	0,3
	Total	182	55,8	144	44,2	326	100
Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	14	4,3	6	1,8	20	6,1
	2	46	14,1	30	9,2	76	23,3
	3	83	25,5	86	26,4	169	51,8
	4	37	11,3	22	6,7	59	18,1
	5	2	0,6	0	0,0	2	0,6
	Total	182	55,8	144	44,2	326	100
	1	14	4,3	9	2,8	23	7,1

Claridad emocional		Género					
		Masculino		Femenino		Total	
		N	%	N	%	N	%
A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	2	77	23,6	57	17,5	134	41,1
	3	82	25,2	63	19,3	145	44,5
	4	9	2,8	15	4,6	24	7,4
	5	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Total	182	55,8	144	44,2	326	100
Siempre puedo decir cómo me siento.	1	26	8,0	22	6,7	48	14,7
	2	100	30,7	94	28,8	194	59,5
	3	46	14,1	21	6,4	67	20,6
	4	10	3,1	7	2,1	17	5,2
	5	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Total	182	55,8	144	44,2	326	100
A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	9	2,8	3	0,9	12	3,7
	2	10	3,1	11	3,4	21	6,4
	3	25	7,7	16	4,9	41	12,6
	4	121	37,1	103	31,6	224	68,7
	5	17	5,2	11	3,4	28	8,6
	Total	182	55,8	144	44,2	326	100
Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	5	1,5	3	0,9	8	2,5
	2	20	6,1	10	3,1	30	9,2
	3	33	10,1	28	8,6	61	18,7
	4	118	36,2	101	31,0	219	67,2
	5	6	1,8	2	0,6	8	2,5
	Total	182	55,8	144	44,2	326	100
Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	0,6	4	1,2	6	1,8
	2	11	3,4	10	3,1	21	6,4
	3	56	17,2	33	10,1	89	27,3
	4	109	33,4	95	29,1	204	62,6
	5	4	1,2	2	0,6	6	1,8
	Total	182	55,8	144	44,2	326	100
Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	7	2,1	6	1,8	13	4,0
	2	14	4,3	18	5,5	32	9,8
	3	54	16,6	45	13,8	99	30,4
	4	102	31,3	74	22,7	176	54,0
	5	5	1,5	1	0,3	6	1,8
	Total	182	55,8	144	44,2	326	100
Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	34	10,4	26	8,0	60	18,4
	2	97	29,8	76	23,3	173	53,1
	3	36	11,0	26	8,0	62	19,0
	4	14	4,3	14	4,3	28	8,6
	5	1	0,3	2	0,6	3	0,9
	Total	182	55,8	144	44,2	326	100
Intento tener pensamientos	1	19	5,8	8	2,5	27	8,3
	2	39	12,0	29	8,9	68	20,9

Claridad emocional		Género					
		Masculino		Femenino		Total	
		N	%	N	%	N	%
positivos, aunque me sienta mal.	3	35	10,7	41	12,6	76	23,3
	4	78	23,9	59	18,1	137	42,0
	5	11	3,4	7	2,1	18	5,5
	Total	182	55,8	144	44,2	326	100

Nota. Cuestionario de Inteligencia Emocional TMMS-24.

Los resultados presentados en la tabla 9, que examina la dimensión 2 de la inteligencia emocional en estudiantes de ciencias sociales, proporcionan una visión detallada sobre la capacidad de claridad emocional y la gestión de sentimientos en función del género. En general, se destaca que un porcentaje significativo tanto de estudiantes masculinos como femeninos muestra una capacidad sustancial para comprender y expresar sus emociones. Por ejemplo, el 49.1% de ambos géneros indica que casi siempre saben cómo se sienten. No obstante, se observan algunas diferencias notables, como el hecho de que un mayor porcentaje de estudiantes del sexo femenino 26,4% que del masculino 25,5% señala conocer sus sentimientos sobre las personas. Estos resultados se interpretan en el contexto de teorías que sugieren que los roles de género y las expectativas pedagógicas pueden influir en la forma en que las personas procesan y expresan sus emociones. Además, el dato de que el 33,4% de estudiantes masculinos y el 29,1% de estudiantes femeninas, aunque se sientan tristes, mantienen una visión optimista, sugiere la existencia de estrategias diferenciadas de afrontamiento emocional entre los géneros. Estos hallazgos resaltan la complejidad de la inteligencia emocional y subrayan la importancia de abordar estos aspectos desde una perspectiva de género en futuras investigaciones.

Tabla 10

Reparación emocional según género en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano

Reparación emocional	Género						
	Masculino		Femenino		Total		
	N	%	N	%	N	%	
Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	11	3,4	10	3,1	21	6,4
	2	32	9,8	24	7,4	56	17,2
	3	68	20,9	51	15,6	119	36,5
	4	69	21,2	57	17,5	126	38,7
	5	2	0,6	2	0,6	4	1,2
	Total	182	55,8	144	44,2	326	100
Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	33	10,1	21	6,4	54	16,6
	2	51	15,6	52	16,0	103	31,6
	3	37	11,3	25	7,7	62	19,0
	4	59	18,1	45	13,8	104	31,9
	5	2	0,6	1	0,3	3	0,9
	Total	182	55,8	144	44,2	326	100
Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	9	2,8	11	3,4	20	6,1
	2	39	12,0	24	7,4	63	19,3
	3	36	11,0	33	10,1	69	21,2
	4	91	27,9	71	21,8	162	49,7
	5	7	2,1	5	1,5	12	3,7
	Total	182	55,8	144	44,2	326	100
Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	10	3,1	4	1,2	14	4,3
	2	26	8,0	21	6,4	47	14,4
	3	52	16,0	42	12,9	94	28,8
	4	85	26,1	72	22,1	157	48,2
	5	9	2,8	5	1,5	14	4,3
	Total	182	55,8	144	44,2	326	100

Nota. Cuestionario de Inteligencia Emocional TMMS-24.

Los resultados presentados en la tabla 10, que aborda la dimensión 3 de la inteligencia emocional en estudiantes de ciencias sociales, se centran en la capacidad de reparación emocional. Se destaca que tanto estudiantes masculinos como femeninos muestran estrategias de afrontamiento emocional variadas. Por ejemplo, el 38.7% de ambos géneros indican que dan demasiadas vueltas a las cosas y tratan de calmarse cuando las complicaciones surgen. Este hallazgo sugiere una tendencia común hacia la reflexión y la búsqueda de tranquilidad en situaciones emocionalmente desafiantes. Sin embargo, se observa que un porcentaje significativo de estudiantes masculinos 18,1% y femeninos 16,0% se preocupan por mantener un buen estado de ánimo, lo que podría relacionarse con

diferentes expectativas culturales o sociales sobre la expresión emocional entre los géneros. Además, el dato de que el 48.2% de estudiantes, tanto hombres como mujeres, intentan cambiar su estado de ánimo cuando están enfadados destaca la importancia de la autorregulación emocional. Estos resultados subrayan la complejidad de las estrategias de reparación emocional entre estudiantes de ciencias sociales, apuntando a posibles diferencias basadas en el género que merecen una exploración más profunda.

4.1.4 Comparar las dimensiones de la inteligencia emocional en estudiantes según las Escuelas Profesionales de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano, 2023.

A. Inteligencia emocional en estudiantes de las Escuelas Profesionales de Ciencias Sociales por género masculino

Tabla 11

Atención emocional según género masculino en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano

		Atención emocional							
		Escasa		Adecuada		Excelente		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Escuela Profesional	Antropología	1	0,5	23	12,6	1	0,5	25	13,7
	Comunicación	1	0,5	27	14,8	1	0,5	29	15,9
	Arte	5	2,7	55	30,2	1	0,5	61	33,5
	Sociología	5	2,7	29	15,9	6	3,3	40	22,0
	Turismo	0	0,0	26	14,3	1	0,5	27	14,8
	Total	12	6,6	160	87,9	10	5,5	182	100

Nota. Cuestionario de Inteligencia Emocional TMMS-24.

Los resultados presentados en la tabla 11, enfocados en la atención emocional de estudiantes del género masculino en las cinco Escuelas profesionales de Ciencias Sociales, sugieren una tendencia mayoritaria hacia la percepción de una atención emocional adecuada con un 87,9%. En cada una de las cinco Escuelas profesionales analizadas, la mayoría de los estudiantes masculinos indica tener una atención emocional que consideran apropiada. Este hallazgo sugiere una consistencia en la evaluación de la capacidad de atención emocional entre los estudiantes de

diferentes disciplinas dentro del ámbito de Ciencias Sociales. Sin embargo, se observan pequeñas variaciones en los porcentajes de aquellos que perciben una atención emocional escasa en un 6,6% o excelente con un 5,5%, lo que podría indicar diferencias en las experiencias emocionales y las estrategias de manejo dentro de cada Escuela Profesional. La prevalencia de una percepción positiva sobre la atención emocional destaca la importancia de considerar y fomentar la salud emocional en el contexto académico, promoviendo estrategias efectivas de afrontamiento y bienestar para los estudiantes de Ciencias Sociales en la Universidad Nacional del Altiplano.

Tabla 12

Claridad emocional según género masculino en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano

		Claridad emocional							
		Escasa		Adecuada		Excelente		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Escuela Profesional	Antropología	4	2,2	21	11,5	0	0,0	25	13,7
	Comunicación	1	0,5	27	14,8	1	0,5	29	15,9
	Arte	4	2,2	55	30,2	2	1,1	61	33,5
	Sociología	4	2,2	36	19,8	0	0,0	40	22,0
	Turismo	5	2,7	22	12,1	0	0,0	27	14,8
	Total	18	9,9	161	88,5	3	1,6	182	100

Nota. Cuestionario de Inteligencia Emocional TMMS-24.

Los resultados presentados en la tabla 12, que aborda la claridad emocional de estudiantes del género masculino en las cinco Escuelas profesionales de Ciencias Sociales, revelan una prevalencia significativa de percepciones positivas en cuanto a la claridad emocional. La mayoría de los estudiantes varones en las cinco escuelas profesionales evaluadas indica tener una claridad emocional que consideran adecuada representada con un 88,5%, destacando la consistencia en la autoevaluación positiva de esta dimensión en el ámbito académico. Las variaciones en los porcentajes de aquellos que perciben una claridad emocional escasa en un 9,9% o excelente con un 1,6% son mínimas, sugiriendo una homogeneidad en la percepción de la capacidad de comprender y expresar las emociones. Estos

resultados sugieren que, en general, los estudiantes de Ciencias Sociales del género masculino en la Universidad Nacional del Altiplano tienen una buena comprensión de sus emociones, lo que podría contribuir positivamente a su bienestar emocional y su capacidad para enfrentar los desafíos académicos y personales.

Tabla 13

Reparación emocional según género masculino en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano

		Reparación emocional							
		Escasa		Adecuada		Excelente		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Escuela Profesional	Antropología	25	13,7	0	0,0	0	0,0	25	13,7
	Comunicación	29	15,9	0	0,0	0	0,0	29	15,9
	Arte	61	33,5	0	0,0	0	0,0	61	33,5
	Sociología	40	22,0	0	0,0	0	0,0	40	22,0
	Turismo	27	14,8	0	0,0	0	0,0	27	14,8
	Total	182	100	0	0,0	0	0,0	182	100

Nota. Cuestionario de Inteligencia Emocional TMMS-24.

Los resultados presentados en la tabla 13, enfocados en la reparación emocional de estudiantes del género masculino de las cinco Escuelas profesionales de Ciencias Sociales, destacan una tendencia significativa hacia el conocimiento de una reparación emocional escasa representado con un 100,0%. En cada una de las disciplinas evaluadas, la mayoría de los estudiantes varones indica poseer una reparación emocional que consideran insuficiente. Este hallazgo sugiere una preocupante homogeneidad en la evaluación de las estrategias de afrontamiento y la capacidad de gestionar las emociones entre los estudiantes de Ciencias Sociales del género masculino en la Universidad Nacional del Altiplano. La totalidad de los estudiantes reporta tener una reparación emocional escasa, lo que indica que no se preocupan por mantener un buen estado de ánimo, carecen de energía cuando se sienten felices, no buscan la calma cuando enfrentan situaciones complicadas y no intentan cambiar su estado de ánimo cuando están enfadados. Estos resultados resaltan la importancia de implementar intervenciones y apoyos

específicos para mejorar las habilidades de afrontamiento y promover la salud emocional entre los estudiantes masculinos en este contexto académico.

B. Inteligencia emocional en estudiantes de las Escuelas Profesionales de Ciencias Sociales por género femenino

Tabla 14

Atención emocional según género femenino en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano

		Atención emocional							
		Escasa		Adecuada		Excelente		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Escuela Profesional	Antropología	12	8,3	19	13,2	0	0,0	31	21,5
	Comunicación	8	5,6	28	19,4	1	0,7	37	25,7
	Arte	1	0,7	7	4,9	0	0,0	8	5,6
	Sociología	7	4,9	26	18,1	1	0,7	34	23,6
	Turismo	10	6,9	23	16,0	1	0,7	34	23,6
	Total	38	26,4	103	71,5	3	2,1	144	100

Nota. Cuestionario de Inteligencia Emocional TMMS-24.

Los resultados de la tabla 14, centrados en la atención emocional de estudiantes del género femenino de las cinco Escuelas profesionales de Ciencias Sociales, destacan una percepción mayoritaria de tener una atención emocional adecuada con un 71,5%. En todas las disciplinas analizadas, la mayoría de las estudiantes mujeres indica poseer una atención emocional que consideran apropiada. Aunque se observan variaciones en los porcentajes de aquellas que perciben una atención emocional escasa con un 26,4% o excelente en un 2,1%, la prevalencia general de una evaluación positiva sugiere una consistencia en la percepción de la capacidad de atención emocional dentro del ámbito académico. Estos resultados pueden interpretarse como indicativos de una sólida salud emocional entre las estudiantes femeninas en la Universidad Nacional del Altiplano. Sin embargo, las pequeñas variaciones también subrayan la importancia de considerar las diferencias individuales y disciplinarias en la gestión emocional para ofrecer apoyos específicos y promover el bienestar emocional en este grupo estudiantil.

Tabla 15

Claridad emocional según género femenino en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano

		Claridad emocional							
		Escasa		Adecuada		Excelente		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Escuela Profesional	Antropología	0	0,0	31	21,5	0	0,0	31	21,5
	Comunicación	0	0,0	35	24,3	2	1,4	37	25,7
	Arte	0	0,0	8	5,6	0	0,0	8	5,6
	Sociología	1	0,7	32	22,2	1	0,7	34	23,6
	Turismo	0	0,0	33	22,9	1	0,7	34	23,6
	Total	1	0,7	139	96,5	4	2,8	144	100

Nota. Cuestionario Inteligencia Emocional TMMS-24.

Los resultados de la tabla 15, que aborda la claridad emocional en estudiantes del género femenino en las cinco Escuelas profesionales de Ciencias Sociales, revelan con un 96,5% una tendencia generalizada hacia la percepción de una claridad emocional adecuada. En todas las disciplinas analizadas, la gran mayoría de las estudiantes mujeres indica poseer una claridad emocional que consideran apropiada, lo que sugiere una sólida comprensión y expresión de sus emociones. Aunque se observan pequeñas variaciones en los porcentajes de aquellas que perciben una claridad emocional escasa en un 0,7% o excelente con un 2,8%, la prevalencia general de una evaluación positiva destaca la consistencia en el conocimiento de la capacidad de comprender y expresar las emociones en el ámbito académico. Estos resultados indican que las estudiantes femeninas en la Universidad Nacional del Altiplano poseen, en su mayoría, una salud emocional robusta, lo cual puede tener implicaciones positivas para su bienestar y rendimiento académico.

Tabla 16

Reparación emocional según género femenino en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano

		Reparación emocional							
		Escasa		Adecuada		Excelente		Total	
		N	%	N	%	N	%	N	%
Escuela Profesional	Antropología	31	21,5	0	0,0	0	0,0	31	21,5
	Comunicación	37	25,7	0	0,0	0	0,0	37	25,7
	Arte	8	5,6	0	0,0	0	0,0	8	5,6
	Sociología	34	23,6	0	0,0	0	0,0	34	23,6
	Turismo	34	23,6	0	0,0	0	0,0	34	23,6
	Total	144	100	0	0,0	0	0,0	144	100

Nota. Cuestionario de Inteligencia Emocional TMMS-24.

Los resultados de la tabla 16, que aborda la reparación emocional en estudiantes del género femenino en las cinco Escuelas profesionales de Ciencias Sociales, revelan una preocupante uniformidad en la percepción de una reparación emocional escasa representada en un 100,0%. En cada disciplina evaluada, la mayoría de las estudiantes mujeres indica poseer una capacidad de reparación emocional que consideran insuficiente. Este hallazgo sugiere una homogeneidad en la evaluación de las estrategias de afrontamiento y la capacidad de gestionar las emociones entre las estudiantes de Ciencias Sociales del género femenino en la Universidad Nacional del Altiplano. La totalidad de las estudiantes reporta tener una reparación emocional escasa, lo que indica que no se preocupan por mantener un buen estado de ánimo, carecen de energía cuando se sienten felices, no buscan la calma cuando enfrentan situaciones complicadas y no intentan cambiar su estado de ánimo cuando están enfadadas. Estos resultados resaltan la necesidad de implementar intervenciones y apoyos específicos para mejorar las habilidades de afrontamiento y promover la salud emocional entre las estudiantes mujeres en este contexto académico.

4.1.5 Prueba de hipótesis

Tabla 17

Prueba de muestras independientes de las tres dimensiones de la Inteligencia emocional

Dimensión	Género	N	Media	Desviación estándar	<i>p</i>	
					Prueba de Levene de igualdad de varianzas	Prueba <i>t</i> para la igualdad de medias
Atención emocional	Masculino	182	26,88	3,73	0,883	0,784
	Femenino	144	26,77	3,70		
Claridad emocional	Masculino	182	29,59	3,16	0,126	0,690
	Femenino	144	29,72	2,83		
Reparación emocional	Masculino	182	12,38	2,12	0,507	0,937
	Femenino	144	12,40	1,98		

Nota. Cuestionario de Inteligencia Emocional TMMS-24.

La tabla 17 presenta un análisis comparativo de las medias de percepción entre los géneros masculino y femenino en las tres dimensiones estudiadas. En cuanto a la Atención emocional, se observa una ligera diferencia, siendo la media ligeramente más alta en el género masculino (26.88) en comparación con el femenino (26.77). Sin embargo, en la dimensión de Claridad emocional, se destaca que la media es más elevada para el género femenino (29.72) en comparación con el masculino (29.59), sugiriendo que las mujeres tienden a tener una mayor claridad en la comprensión de sus propios sentimientos. En lo que respecta a la Reparación emocional, se aprecia que, aunque la diferencia es mínima, la población femenina (12.40) muestra una percepción ligeramente superior en comparación con la masculina (12.38). Estos resultados sugieren que, en general, las mujeres tienen una mayor claridad emocional y una percepción marginalmente superior en la reparación emocional en comparación con los hombres en la población estudiada.

Por otro lado, dado que la prueba de Levene de igualdad de varianzas para todas las dimensiones es $p > 0.05$ (0.883, 0.126 y 0.507), no podemos rechazar H_0 , puesto que no hay diferencia de varianzas entre los grupos, y, por tanto, las varianzas pueden asumirse como iguales. Por lo tanto, al observar la prueba *t* para la igualdad de medias, notamos que todas las dimensiones (Atención, Claridad y

Reparación), tienen valores p mayores a 0.05 respectivamente (0.784, 0.690, 0.937); esto significa que no hay diferencia significativa en las medias de las tres dimensiones entre el género Masculino y Femenino. Es decir, la inteligencia emocional para las tres dimensiones analizadas es igual, tanto para varones como para mujeres.

4.2 Discusión

Los resultados obtenidos en relación al objetivo específico 1, que buscaba establecer la inteligencia emocional según las dimensiones, revelan hallazgos significativos en las percepciones de los estudiantes de ciencias sociales. En cuanto a la atención emocional se destaca un alto porcentaje, que el 84.4% de estudiantes masculinos (47.9%) y femeninos (36.5%) piensan que merece la pena prestar atención a sus emociones y estado de ánimo. Este resultado sugiere una valoración compartida de la importancia de la atención emocional en el contexto estudiantil. Para la claridad emocional, se logró demostrar que el 67.2% de alumnos del sexo masculino (36,2%) y femenino (31,0%) indican que pueden llegar a comprender sus sentimientos y para la reparación emocional de los sentimientos se demostró el 48.2% de estudiantes del área de ciencias sociales tanto del sexo masculino (26,1%) y femenino (22,1%) indican que cuando están enfadados intentan cambiar su estado de ánimo. Sin embargo, al comparar estos resultados con investigaciones previas, se observan discrepancias con estudios como el de Salavera et al. (2018b) que no encontraron influencia del sexo en la autosuficiencia y la inteligencia emocional. También, contrastan con los hallazgos de Vasefi et al. (2019) quienes no identificaron diferencias significativas entre la inteligencia emocional de colaboradores masculinos y femeninos en relación al rango de Konkoor. En este sentido, las diferencias en los resultados podrían deberse a particularidades contextuales y demográficas de la muestra estudiada. Adicionalmente, se observan conexiones con investigaciones previas, como la de Encinas y Chauca (2020) que evidenció diferencias en la autorregulación emocional, con puntuaciones más altas en estudiantes masculinos. Las contribuciones de Berrios et al. (2020) y Gartzia et al. (2017) también son relevantes al resaltar que las características de expresión aceptadas por las mujeres explican sus calificaciones superiores en inteligencia afectiva, mostrando diferencias estadísticas significativas según el género. Estos hallazgos respaldan la idea de que las expresiones emocionales pueden influir en la percepción de la inteligencia emocional. Cabe destacar que la investigación también se alinea con Cazallo et al. (2020)

quienes encontraron disparidades de género en la habilidad de reconocimiento y control emocional. Además, los resultados se vinculan con Ahmad et al. (2009) quienes afirmaron que los hombres poseen una inteligencia emocional superior a las mujeres. Estas concordancias y discrepancias con investigaciones previas resaltan la complejidad de la inteligencia emocional y su relación con el género, subrayando la necesidad de considerar factores contextuales y culturales en la interpretación de estos resultados.

En relación al objetivo específico 2, diferenciar las dimensiones de la inteligencia emocional según género en estudiantes de ciencias sociales, los resultados presentan una diversidad de percepciones entre los géneros. En primer lugar, destaca que un considerable porcentaje del 80.7% de estudiantes de ciencias sociales tanto del género masculino (87.9%) y femenino (71.5%) señalan que la atención emocional que tienen es adecuada, asimismo, el 92.0% de los educandos de ciencias sociales tanto masculinos (88.5%) como femeninos (96.5%) consideran tener una claridad emocional adecuada, por el contrario, la totalidad (100%) de los estudiantes tanto masculinos como femeninos consideran tener una reparación emocional escasa. Estos resultados discrepan con la investigación de Deng et al. (2023) que sugiere que las mujeres tienden a tener una mayor inteligencia emocional que los hombres, destacando también diferencias en las relaciones entre la inteligencia emocional y la empatía. Contrariamente, los hallazgos contradicen los resultados de Ali et al. (2021) quienes indicaron que los estudiantes varones exhibían una mayor inteligencia emocional que sus contrapartes femeninas. Del Rosal (2018) ofreció resultados mixtos, evidenciando que, mientras las mujeres obtenían puntuaciones más altas en la atención a la emoción, los hombres superaban en la reparación emocional según la norma TMMS-24. Adicionalmente, Aquino (2018) y Meshkat y Nejati (2019) no encontraron disparidades significativas en la inteligencia emocional en función del género. Sanmartín et al. (2017) y Suárez et al. (2012) también aportaron hallazgos contradictorios, indicando diferencias en componentes específicos de la inteligencia emocional en relación con el género, pero sin proporcionar una coherencia clara en los resultados. Estas variaciones podrían explicarse por la complejidad de la inteligencia emocional y la influencia de factores contextuales y culturales en las percepciones individuales. La discrepancia en los resultados destaca la necesidad de una comprensión más profunda de cómo se manifiesta la inteligencia emocional en distintos contextos y la importancia de considerar la diversidad de experiencias individuales al interpretar estos resultados.

En cuanto al objetivo específico 3, comparar las dimensiones de la inteligencia emocional en estudiantes según las escuelas profesionales de ciencias sociales, se logró descubrir que la gran mayoría de los estudiantes del sexo masculino (87.9%) y femenino de las cinco Escuelas profesionales de Ciencias Sociales poseen una atención emocional adecuada. el 88,5% de los educandos del sexo masculino de las cinco Escuelas profesionales de Ciencias Sociales poseen una claridad emocional adecuada al igual que las del sexo femenino de las cinco escuelas profesionales y la totalidad de los estudiantes del sexo masculino de las cinco Escuelas profesionales de Ciencias Sociales poseen una reparación emocional escasa al igual que las estudiantes del sexo femenino. Ante ello, Štiglic et al. (2019) investigaron diferencias de género de la IE entre educandos de enfermería, obteniendo en los hallazgos que la IE fue mayor en universitarias de ciencias sociales ($n = 113$) que en estudiantes de ingenierías ($n = 104$). Encinas y Chauca (2020) investigaron la IE en estudiantes de ingeniería, donde, encontraron disparidad de género en la inteligencia emocional, siendo mayor la puntuación de los hombres ($M = 15.42$, $DE = 3.01$) que mujeres ($M = 14,46$, $DE = 3,41$). Asimismo, Vasefi et al. (2019) en su estudio determinó que hay una notable diferencia significativa entre inteligencias emocionales de los educandos de medicina. Para Zeidner et al., (2016) los estudiantes en campos más orientados a las relaciones interpersonales, como ciencias sociales o humanidades, pueden tener puntuaciones sutilmente altas en inteligencia emotiva a contraste con aquellos en campos más técnicos, como ingeniería o matemáticas. Eisenberg et al. (2019) en su artículo examinó la diferencia de sexo en las inteligencias emocionales en estudiantes de diferentes carreras profesionales, donde, los hallazgos revelaron en general, que las mujeres tenían calificaciones ligeramente altas en la IE en contraste con varones. Saavedra (2022) en su estudio reveló que los educandos de ingeniería se destacan por tener el porcentaje más alto de un adecuado nivel de inteligencia emotiva (46%). Asimismo, Vallejos (2022) examinó nivel de conocimiento emocional en educandos de psicología, determinando que los varones presentan más altos niveles (43%) de inteligencia emotiva a comparación de las mujeres (22%).

En cuanto al objetivo general, se logró descubrir que la media de la Atención emocional para el género masculino con respecto al género femenino es (26.88 vs 26.77). Para la dimensión Claridad emocional se tiene que la media es más alta para el género femenino (29.72) que para el género masculino (29.59). Asimismo, la media de la Reparación emocional indica que la población femenina, a diferencia de la masculina



percibe con una media ligeramente superior (12.40 vs 12.38). La prueba de Levene de igualdad de medias para todas las dimensiones es $p > 0.05$ (0.883, 0.126 y 0.507), asimismo, la prueba t para la igualdad de medias, indica que todas las dimensiones tienen valores p mayores a 0.05 (0.784, 0.690, 0,937); esto significa que no hay diferencia significativa en las medias de las tres dimensiones entre el género. Al respecto, Gallardo (2022) en su investigación demostró que de acuerdo con el estudio estadístico de U de Mann Whitney, no se encontraron diferencia significativa entre sexo ($U = 1023; p > .05$). Por lo tanto, concluyó que tanto masculino como femenino desarrollaron habilidades emocionales similares. Štiglic et al. (2019) de mostró que TEIQue $t = 3.972; p < 0,001$; SSEIT $t = 8,288; p < 0,001$, indicando que aunque las estudiantes de ciencias sociales lograron puntajes de inteligencia emocional más altos que los estudiantes varones en ambas medidas, la disparidad estadísticamente no fue significativo. Fernández et al. (2020) mostró que la IE parece ser mayormente en mujeres y concluyó que las destrezas de emociones aportan de forma relevante a la inteligencia de emociones. Rao y Komala (2018) también afirman que en su estudio sobre jóvenes la IE de los varones fue mayor que las mujeres, pero el resultado no fue estadísticamente significativo. Miranda (2017) también evidenció que no hay diferencia significativa de la inteligencia emotiva en el sexo masculinos y femeninos estimados a todo nivel como en las características.

CONCLUSIONES

- PRIMERO:** Respecto a establecer la inteligencia emocional según las dimensiones, se logró descubrir para la dimensión 1 de la Inteligencia emocional, que en su mayoría el 42% de estudiantes de ciencias sociales tanto masculinos (23%) como femeninos (19%) prestan atención emocional y el 84.4% de estudiantes masculinos (47.9%) y femeninos (36.5%) piensan que merece la pena prestar atención a sus emociones y estado de ánimo. Para la dimensión 2, se logró demostrar que el 67.2% de estudiantes del sexo masculino (36,2%) y femenino (31,0%) indican que pueden llegar a comprender sus sentimientos, el 62.6% de estudiantes de ciencias sociales del sexo masculino (33,4%) y femenino (29,1%) señalan que, aunque se sienten triste, suelen tener una visión optimista. Para la dimensión 3, se demostró el 48.2% de estudiantes del área de ciencias sociales tanto del sexo masculino (26,1%) y femenino (22,1%) indican que cuando están enfadados intentan cambiar su estado de ánimo y el 38.7% de estudiantes de ciencias sociales tanto masculinos (21.2%) como femeninos (17.5%) indican que dan demasiadas vueltas a las cosas, y cuando lo complican tratan de calmarse.
- SEGUNDO:** En relación a señalar la inteligencia emocional según género en estudiantes de ciencias sociales, se descubrió que el 80.7% de estudiantes tanto del género masculino (87.9%) y femenino (71.5%) señalan que la atención emocional que tienen es adecuada, asimismo, el 92.0% de los estudiantes tanto masculinos (88.5%) como femeninos (96.5) consideran tener una claridad emocional adecuada, por el contrario, la totalidad (100%) de los estudiantes tanto masculinos como femeninos consideran tener una reparación emocional escasa.
- TERCERO:** En cuanto a la comparación de la inteligencia emocional en los estudiantes de las escuelas profesionales de ciencias sociales, se logró descubrir que la gran mayoría (87.9%) de los educandos del sexo masculino poseen una atención emocional adecuada, siendo las escuelas profesionales de Arte (30.2%) y Sociología (15.9%) con mayor porcentaje de atención adecuada, al igual que los educandos del sexo femenino, con la diferencia de que las

escuelas profesionales de Comunicación (19.4%), Sociología (18.1%) y Turismo (16%) tienen mayor atención adecuada. Respecto a la claridad emocional, el 88,5% de los educandos del sexo masculino de las cinco Escuelas profesionales de Ciencias Sociales poseen una claridad emocional adecuada, siendo las escuelas profesionales de Arte (30.2%) y Sociología (19.8%) con mayor porcentaje de claridad emocional adecuada, a diferencia de los educandos féminas las escuelas profesionales de Comunicación (24.3%), Turismo (22.2%) y Antropología (21.5%) quienes tienen mayor claridad emocional adecuada. Finalmente, la totalidad de los estudiantes del sexo masculino de las cinco Escuelas profesionales de Ciencias Sociales poseen una reparación emocional escasa al igual que los educandos féminas de las cinco escuelas profesionales de ciencias sociales quienes poseen una reparación emocional escasa.

CUARTO: Se logró descubrir que la media de la Atención para el género masculino con respecto al género femenino es (26.88 vs 26.77). Para la dimensión Claridad se tiene que la media es más alta para el género femenino (29.72) que para el género masculino (29.59). Asimismo, la media de la Reparación indica que la población femenina, a diferencia de la masculina percibe con una media ligeramente superior (12.40 vs 12.38). La prueba de Levene de igualdad de medias para todas las dimensiones es $p > 0.05$ (0.883, 0.126 y 0.507), por tanto, las medias pueden asumirse como iguales. Al observar la prueba t para la igualdad de medias, notamos que todas las dimensiones (Atención, Claridad y Reparación), tienen valores p mayores a 0.05 respectivamente (0.784, 0.690, 0,937); esto significa que no hay diferencia significativa en las medias de las tres dimensiones entre el género Masculino y Femenino.

RECOMENDACIONES

- PRIMERO:** Se sugiere implementar estrategias educativas que fomenten la conciencia emocional, como sesiones y actividades de reflexión. Además, considerando que un considerable porcentaje (70.2%) de estudiantes, tienden a definir sus sentimientos con frecuencia, se podría promover la expresión emocional abierta en entornos académicos y facilitar espacios para compartir experiencias. Asimismo, mediante la ayuda de profesionales, como psicólogos o terapeutas, para obtener orientación específica y apoyo en el desarrollo emocional. Además, con el fin de apoyar el aprendizaje de los estudiantes y evitar la deserción universitaria, la Oficina de Bienestar Universitario debe supervisar a los docentes asignados y llevar a cabo el plan de tutorías para los estudiantes.
- SEGUNDO:** Se sugiere implementar programas específicos de manejo del estrés y regulación emocional. Estrategias prácticas, como técnicas de respiración y ejercicios de relajación, podrían ser incorporadas para apoyar a los estudiantes en la gestión efectiva de sus emociones. Además, se sugiere a través del vicerrectorado académico implementar talleres prácticos para la mejora de la inteligencia emocional de los estudiantes en los cursos no lectivos que forman parte del plan de estudios de los estudiantes de escuelas profesionales.
- TERCERO:** Se recomienda tener en cuenta los resultados de esta investigación para mejorar la inteligencia emocional en sus tres dimensiones principalmente en la reparación emocional, ya que los estudiantes de ambos sexos consideran tenerlos escasos.
- CUARTO:** Se recomienda, a partir de esta investigación, realizar una investigación explicativa sobre las variables que influyen en la inteligencia emocional de los estudiantes. Esto facilitará una comprensión más profunda del tema y la aplicación de tácticas contundentes y asertivas.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahmad, S., Bangash, H., y Khan, S. (2009). Emotional intelligence and gender differences. *Sarhad Journal of Agricultural*, 25(1), 127–130. <https://www.sciepub.com/reference/45343>
- Ali, A., Saleem, N., y Rahman, N. (2021). Emotional Intelligence of University Students: Gender Based Comparison. *Bulletin of Education and Research*, 43(1), 255–265. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1320243.pdf>
- Aquino, A. (2018). Diferencias de Género y Edad en la Inteligencia Emocional de un Grupo de Internautas. *Psiquiatria general*. <https://psiquiatria.com/>
- Arias-Chávez, D., Vera-Buitrón, M. P., Ramos-Quispe, T., y Pérez-Saavedra, S. (2020). Engagement e Inteligencia emocional en estudiantes de una universidad privada en la ciudad de Arequipa. *Propósitos y Representaciones*, 8(1). <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.423>
- Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación* (3a ed.). Grupo Editorial Patria.
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación* (4 (ed.)). Pearson.
- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la Investigación : administración, economía, humanidades y ciencias sociales*. PERSON EDUCACIÓN.
- Berrios, M. P., Martos Montes, R., y Martos Luque, R. (2020). Influencia del género en las relaciones entre inteligencia emocional, estrés académico y satisfacción de los estudiantes. *Know And Share Psychology*, 1(4). <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4341>
- Brackett, M. A., y Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. En *International handbook of emotions in education*. <https://searchworks.stanford.edu/view/10426405>
- Cazallo, A., Bascón, M., Mudarra, A., y Salazar, E. (2020). La inteligencia emocional en los estudiantes universitarios Emotional intelligence in university students. *Espacios*, 41(23), 333–345. <https://www.revistaespacios.com/>
- Cha, C. B., y Nock, M. K. (2009). Emotional Intelligence Is a Protective Factor for

- Suicidal Behavior. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(4), 422–430. <https://doi.org/10.1097/CHI.0b013e3181984f44>
- Cherniss, C. (2004). Intelligence, Emotional. En *Encyclopedia of Applied Psychology* (pp. 315–319). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-12-657410-3/00565-1>
- Cherry, M. G., Fletcher, I., O’Sullivan, H., y Dornan, T. (2014). Emotional intelligence in medical education: a critical review. *Medical Education*, 48(5), 468–478. <https://doi.org/10.1111/medu.12406>
- Collins, J. (2018). Developing Future Leaders. En *HR Management in the Forensic Science Laboratory* (pp. 477–490). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-801237-6.00027-0>
- Craig, A., Tran, Y., Hermens, G., Williams, L. M., Kemp, A., Morris, C., y Gordon, E. (2009). Psychological and neural correlates of emotional intelligence in a large sample of adult males and females. *Personality and Individual Differences*, 46(2), 111–115. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.09.011>
- Del Rosal, I., Dávila, M. A., Sánchez, S., y Bermejo, M. L. (2018). La inteligencia emocional en estudiantes universitarios: diferencias entre el grado de maestro en educación primaria y los grados en ciencias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 2(1), 51. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v2.176>
- Deng, X., Chen, S., Li, X., Tan, C., Li, W., Zhong, C., Mei, R., y Ye, M. (2023). Gender differences in empathy, emotional intelligence and problem-solving ability among nursing students: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 120, 105649. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2022.105649>
- Duchatelet, D., y Donche, V. (2019). Fostering self-efficacy and self-regulation in higher education: a matter of autonomy support or academic motivation? *Higher Education Research & Development*, 38(4), 733–747. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1581143>
- Eisenberg, I. W., Bissett, P. G., Zeynep Enkavi, A., Li, J., MacKinnon, D. P., Marsch, L. A., y Poldrack, R. A. (2019). Uncovering the structure of self-regulation through data-driven ontology discovery. *Nature Communications*, 10(1), 2319.

<https://doi.org/10.1038/s41467-019-10301-1>

Encinas, J. J., y Chauca, M. (2020). Emotional intelligence can make a difference in Engineering Students under the Competency-based Education Model. *Procedia Computer Science*, 172, 960–964. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.05.139>

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2). <https://www.redalyc.org/pdf/155/15506205.pdf>

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2016). *Inteligencia emocional y educación*. Editorial Grupo 5.

Eysenck, H. J. (1988). The concept of “intelligence”: Useful or useless? *Intelligence*, 12(1), 1–16. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(88\)90019-0](https://doi.org/10.1016/0160-2896(88)90019-0)

Fernández, M. M., Brito, C. J., Miarka, B., y Díaz-de-Durana, A. L. (2020). Anxiety and Emotional Intelligence: Comparisons Between Combat Sports, Gender and Levels Using the Trait Meta-Mood Scale and the Inventory of Situations and Anxiety Response. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00130>

Fischer, A. H., Kret, M. E., y Broekens, J. (2018). Gender differences in emotion perception and self-reported emotional intelligence: A test of the emotion sensitivity hypothesis. *PLOS ONE*, 13(1), e0190712. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190712>

Gallardo, C. (2022). *Inteligencia emocional según género en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Privada de Trujillo* [Universidad Privada del Norte]. <https://hdl.handle.net/11537/30631>

Gartzia, L., Aritzeta Galan, A., Balluerka Lasa, N., y Barbera Heredia, E. (2017). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2). <https://doi.org/10.6018/analesps.28.2.124111>

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence* (10th ed.). Random House Publishing Group.

Gonzalez, R., Custodio, J. B., y Abal, F. J. P. (2020). Propiedades psicométricas del Trait

- Meta-Mood Scale-24 en estudiantes universitarios argentinos. *Psicogente*, 23(44), 1–26. <https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3469>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas Cuantitativa Cualitativa y Mixta. En *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. C., y Baptista, L. P. (2014). *Metodología de la investigación* (I. Editores (ed.)). Mc Graw Hill.
- Ispas, D., y Borman, W. C. (2015). Personnel Selection, Psychology of. En *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 936–940). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.22014-X>
- Jiménez-Rodríguez, D., Molero Jurado, M. del M., Pérez-Fuentes, M. del C., Arrogante, O., Oropesa-Ruiz, N. F., y Gázquez-Linares, J. J. (2022). The Effects of a Non-Technical Skills Training Program on Emotional Intelligence and Resilience in Undergraduate Nursing Students. *Healthcare*, 10(5), 866. <https://doi.org/10.3390/healthcare10050866>
- Joseph, D. L., y Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54–78. <https://doi.org/10.1037/a0017286>
- Kumaran, M. (2012). Leadership as defined by culture, profession and gender. *Leadership in Libraries*, 19–43. <https://doi.org/10.1016/B978-1-84334-658-6.50001-2>
- Liébana-Presa, C., Fernández-Martínez, M. E., y Morán Astorga, C. (2017). Relación entre la inteligencia emocional y el burnout en estudiantes de enfermería / Relationship between emotional intelligence and burnout in nursing students. *Psychology, Society & Education*, 9(3), 335–345. <https://doi.org/10.25115/psyse.v9i3.856>
- Lone, M. A., y Lone, A. H. (2018). Does Emotional Intelligence Predict Leadership Effectiveness? An Exploration in Non-Western Context. *South Asian Journal of Human Resources Management*, 5(1), 28–39. <https://doi.org/10.1177/2322093718766806>

- Maggs, J. L., Wray-Lake, L., y Schulenberg, J. E. (2013). Developmental Risk Taking and the Natural History of Alcohol and Drug Use among Youth. En *Principles of Addiction*, 535–544. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-398336-7.00056-5>
- Mercader-Rovira, A. (2020). Problemas en el adolescente, mindfulness y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria. Estudio preliminar. *Propósitos y Representaciones*, 8(1). <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.372>
- Meshkat, M., y Nejadi, R. (2019). Does Emotional Intelligence Depend on Gender? A Study on Undergraduate English Majors of Three Iranian Universities. *SAGE Open*, 7(3). <https://doi.org/10.1177/2158244017725796>
- MINSA. (2020). *Modelo peruano de atención comunitaria a la salud mental*. <https://www.gob.pe/minsa>
- Miranda, M. (2017). *Inteligencia emocional según género en adolescentes de 13 a 16 años de una institución educativa de la ciudad de Cajamarca - 2017* [Universidad Privada del Norte]. <https://hdl.handle.net/11537/10755>
- Naghavi, F., y Redzuan, M. (2011). The relationship between gender and emotional intelligence. *World Applied Sciences Journal*, 15(4), 555-561. <https://doi.org/10.1177/2158244017725>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., y Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación Cuantitativa – Cualitativa y Redacción de la Tesis* (5a ed.). Ediciones de la U.
- Neisser, U. (1979). The concept of intelligence. *Intelligence*, 3(3), 217–227. [https://doi.org/10.1016/0160-2896\(79\)90018-7](https://doi.org/10.1016/0160-2896(79)90018-7)
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., y Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47(1), 36–41. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.01.046>
- Palomo, M. (2010). *Liderazgo y motivación de equipos de trabajo*. Esic Editorial.
- Patel, S. (2017). Emotional intelligence of college level students in relation to their gender. *The International Journal of Indian Psychology*, 4, 2349–3429. <https://ijip.in/wp-content/uploads/2019/02/18.01.056.20170402.pdf>

- Petrides, K. V. (2017). Intelligence, Emotional☆. En *Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology*. Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809324-5.05601-7>
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2006). The Role of Trait Emotional Intelligence in a Gender-Specific Model of Organizational Variables 1. *Journal of Applied Social Psychology, 36*(2), 552–569. <https://doi.org/10.1111/j.0021-9029.2006.00019.x>
- Petrides, K. V., Sanchez-Ruiz, M.-J., Siegling, A. B., Saklofske, D. H., y Mavroveli, S. (2018). Emotional Intelligence as Personality: Measurement and Role of Trait Emotional Intelligence in Educational Contexts. En *Emotional Intelligence in Education: Integrating Research with Practice* (pp. 49–81). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1_3
- Phang, A., Fan, W., y Arbona, C. (2020). Secure Attachment and Career Indecision: The Mediating Role of Emotional Intelligence. *Journal of Career Development, 47*(6), 657–670. <https://doi.org/10.1177/0894845318814366>
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacon-Cuberos, R., Castro-Sanchez, M., Ramirez-Granizo, I., y Gonzalez Valero, G. (2019). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología, 36*(1), 84–91. <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>
- Rao, M., y Komala, M. (2018). Emotional Intelligence and Gender Differences: A Study among the Youth in Bangalore City, India. *International Journal of Indian Psychology, 4*(4). <https://doi.org/10.25215/0404.023>
- Resing, W. C. M. (2005). Intelligence Testing. En *Encyclopedia of Social Measurement* (pp. 307–315). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-12-369398-5/00083-9>
- Saavedra, P. (2022). *Perfil de inteligencia emocional en estudiantes de ingeniería ambiental de la región Lambayeque, 2021* [Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. https://tesis.usat.edu.pe/bitstream/20.500.12423/4870/1/TL_SaavedraOdarPriscilaDelPilar.pdf
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., y Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with

- student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 251–257. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.02.010>
- Salavera, C., Usán, P., y Jarie, L. (2018a). Emotional intelligence and social skills on self-efficacy in Secondary Education students. Are there gender differences? *Journal of Adolescence*, 60(1), 39–46. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.07.009>
- Salavera, C., Usán, P., y Jarie, L. (2018b). Emotional intelligence and social skills on self-efficacy in Secondary Education students. Are there gender differences? *Journal of Adolescence*, 60(1), 39–46. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.07.009>
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En *Emotion, disclosure, & health*. (pp. 125–154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
- Sanmartín, R., González, C., y Vicent, M. (2017). Emotional Intelligence of Vocational Training Students: Group, Gender and Age Differences. *Educar*, 54(1), 229. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.797>
- Schonemann, P. H. (2005). Psychometrics of Intelligence. En *Encyclopedia of Social Measurement* (pp. 193–201). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B0-12-369398-5/00524-7>
- Shehzad, S., y Mahmood, N. (2013). Gender Differences in Emotional Intelligence of University Teachers Pakistan. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 11(1), 16–21. <https://www.gcu.edu.pk/pages/gcupress/pjscp/volumes/pjscp20131-3.pdf>
- Siegling, A. B., Saklofske, D. H., y Petrides, K. V. (2015). Measures of Ability and Trait Emotional Intelligence. En *Measures of Personality and Social Psychological Constructs* (pp. 381–414). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386915-9.00014-0>
- Solórzano-Gonzales, P. (2019). Inteligencia emocional y bienestar psicológico en adolescentes limeños. *CASUS. Revista de Investigación y Casos en Salud*, 4(1). <https://doi.org/10.35626/casus.1.2019.160>

- Štiglic, G., Cilar, L., Novak, Ž., Vrbnjak, D., Stenhouse, R., Snowden, A., y Pajnkihar, M. (2019). Emotional intelligence among nursing students: Findings from a cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 66, 33–38. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.03.028>
- Suárez, Y., Guzmán, K., Medina, L., y Ceballos, G. (2012). Characteristics of Emotional Intelligence in Psychology Students and Business Administration of a Public University of Santa Marta, Colombia: A Pilot Study. *Problemas del Desarrollo. Revista Latinoamericana de Economía*, 37(5), 90. <https://repositorio.unimagdalena.edu.co/items/740a5bba-94ee-4ca5-91f3-b52dde48344c>
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿Hacia un bien común mundial?* UNESCO.
- Vallejos, C. D. (2022). Levels of emotional intelligence in psychology students at a Peruvian public university. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 22(3), 556–563. <https://doi.org/10.25176/RFMH.v22i3.5015>
- Vasefi, A., Dehghani, M., y Mirzaaghapoor, M. (2019). Emotional intelligence of medical students of Shiraz University of Medical Sciences cross sectional study. *Annals of Medicine and Surgery*, 32, 26–31. <https://doi.org/10.1016/j.amsu.2018.07.005>
- Vera, R. (2017). *La inteligencia emocional en adultos con trastorno por déficit de atención con hiperactividad y la relación con su calidad de vida* [Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/44531/>
- Zeidner, M., Matthews, G., y Roberts, R. D. (2016). The Emotional Intelligence, Health, and Well-Being Nexus: What Have We Learned and What Have We Missed? *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4(1), 1–30. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2011.01062.x>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de consistencia

Problema general	Objetivo general	Hipótesis general	VARIABLES/dimensiones	Metodología
¿Cuáles son las diferencias de género en la inteligencia emocional en estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano, 2023?	Determinar las diferencias de género en la inteligencia emocional en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano, 2023.	Existe diferencias significativas de género en la inteligencia emocional en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano, 2023.	Variable 1 Inteligencia emocional Dimensiones - Atención emocional. - Claridad emocional. - Reparación emocional	Enfoque: Cuantitativo. Tipo: Investigación básica. Método: Hipotético-deductivo. Nivel: Descriptivo-comparativo. Diseño: No experimental, de tipo transversal.
Problemas específicos	Objetivos específicos	Hipótesis específicas	VARIABLES de atributo - Género - Semestre - Escuelas de Ciencias Sociales. - Edad.	Población y muestra: Estudiantes de pregrado del área de Ciencias Sociales de la UNA-Puno. Técnica: Encuesta. Instrumentos: Cuestionario de encuesta. Inteligencia emocional: Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) adaptación de Fernández-Berrocal <i>et al.</i> (2004) del Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) de Salovey <i>et al.</i> (1995). Método de análisis de datos: U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis.
• ¿Cómo se da las dimensiones de la inteligencia emocional según semestres en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano, 2023?	• Establecer las dimensiones de la inteligencia emocional según semestres en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano, 2023	• Existe diferencia significativa entre los semestres con respecto a las dimensiones de inteligencia emocional en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano, 2023.		
• ¿Cómo se da las dimensiones de la inteligencia emocional según género masculino y femenino en estudiantes de la Universidad Nacional del Altiplano, 2023?	• Diferenciar las dimensiones de la inteligencia emocional según género masculino y femenino en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano, 2023.	• Existe diferencia significativa entre las dimensiones de inteligencia emocional según género masculino y femenino en estudiantes de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano, 2023.		
• ¿Cómo se da las dimensiones de la inteligencia emocional en estudiantes según las Escuelas Profesionales de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano, 2023?	• Comparar las dimensiones de la inteligencia emocional en estudiantes según las Escuelas Profesionales de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano, 2023.	• Existe diferencia significativa en las dimensiones de inteligencia emocional en estudiantes según las Escuelas Profesionales de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional del Altiplano, 2023.		

Anexo 2. Operacionalización de variables

Variable	Dimensiones	Indicadores	Escala	Rangos	Metodología
Inteligencia emocional	Atención emocional.	<ul style="list-style-type: none"> • Preocupación • Emociones • Estado de ánimo • Pensar en mi estado de ánimo • Prestar atención a mis sentimientos 	Ordinal con escalamiento Likert.	Escasa Adecuada Excelente	<p>Enfoque: Cuantitativo.</p> <p>Tipo: Investigación básica.</p> <p>Método: Hipotético-deductivo.</p> <p>Nivel: Descriptivo-comparativo.</p> <p>Diseño: No experimental, de tipo transversal.</p> <p>Población y muestra: Estudiantes de pregrado del área de Ciencias Sociales de la UNA-Puno.</p> <p>Técnica: Encuesta.</p> <p>Instrumentos: Cuestionario de encuesta:</p>
	Claridad emocional.	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender mis sentimientos • Definición de sentimientos • Saber cómo me siento • Conocer mis sentimientos • Decir cómo me siento • Saber cuáles son mis emociones 			
	Reparación emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Visión optimista • Pensar en cosas agradables • Placeres de la vida • Pensar positivamente • Tratar de calmarse • Tener buen estado de ánimo 			
Variables de atributo	Género	<ul style="list-style-type: none"> • Masculino • Femenino 			
	Semestre	<ul style="list-style-type: none"> • I – X semestres 			
	Escuelas de Ciencias Sociales.	<ul style="list-style-type: none"> • Antropología • Comunicación • Arte • Sociología • Turismo 			
	Edad.	<ul style="list-style-type: none"> • Rangos de edad 			

Anexo 3. Instrumento de recolección de datos

TRAIT META-MOOD SCALE 24

Por favor, lea cada enunciado y decida si está o no de acuerdo con él. Coloque una X en el casillero en blanco que corresponda, de acuerdo a la siguiente escala:		Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
		1	2	3	4	5
ATENCIÓN EMOCIONAL						
1	Presto mucha atención a los sentimientos.					
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.					
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.					
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.					
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.					
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.					
7	A menudo pienso en mis sentimientos.					
8	Presto mucha atención a cómo me siento.					
9	Tengo claros mis sentimientos.					
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.					
CLARIDAD EMOCIONAL						
11	Casi siempre sé cómo me siento.					
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas					
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.					
14	Siempre puedo decir cómo me siento.					
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.					
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.					
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.					
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.					
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.					
20	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.					
REPARACIÓN EMOCIONAL						
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.					
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.					
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.					
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.					

Anexo 4. Puntos de corte

Subescala		Hombres	Mujeres
Atención emocional	Escasa	< 21	<24
	Adecuada	22 a 33	25 a 35
	Excelente	> 33	> 36
Claridad emocional	Escasa	< 25	< 23
	Adecuada	26 a 35	24 a 34
	Excelente	> 36	> 35
Reparación emocional	Escasa	< 23	< 23
	Adecuada	24 a 35	24 a 34
	Excelente	> 36	> 35

Nota. Si se obtienen valores clasificados como "escasos" o "excesivos" hay que entender que ese factor debería ser mejorado o corregido.

Anexo 5. Base de datos

N	Género	Edad	Semestre	Escuela profesional	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	
1	F	20	V	1	3	3	2	4	4	1	2	2	2	2	3	4	3	2	4	4	4	3	1	3	2	2	4	3	
2	M	20	I	1	2	2	2	4	3	2	2	2	2	2	3	4	2	2	5	4	3	4	2	4	3	2	4	2	
3	M	23	VII	1	4	3	2	4	2	2	2	2	2	2	3	3	2	2	4	4	3	3	2	3	4	2	3	3	
4	F	18	III	1	3	4	2	3	4	2	2	2	2	2	3	3	2	2	5	4	4	3	2	4	1	3	4	4	
5	M	22	IX	1	3	3	2	4	4	2	2	2	2	2	3	3	2	2	5	5	4	3	2	4	2	3	3	4	
6	F	19	IV	1	4	4	3	4	4	2	2	2	2	2	3	3	3	2	4	4	4	3	2	3	3	4	2	3	
7	M	20	V	1	4	4	2	3	4	3	2	2	2	2	3	3	3	2	4	4	3	3	1	4	4	4	3	4	
8	F	23	VI	1	3	3	3	4	1	2	1	2	2	1	2	3	3	1	4	4	4	3	2	2	4	2	3	2	
9	M	18	II	1	3	4	2	4	1	2	1	2	2	1	2	4	4	1	4	4	3	3	3	4	3	1	3	4	
10	F	18	I	1	4	4	2	3	2	1	2	1	2	1	2	4	4	1	3	3	4	3	2	2	3	1	4	2	
11	F	19	III	1	4	3	2	4	2	5	1	1	2	2	3	2	2	1	3	3	3	3	2	4	2	1	1	2	
12	M	21	VIII	1	3	3	2	2	4	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	3	4	4	3	2	4	2	4	2	
13	F	20	VI	1	3	3	2	3	4	2	1	1	1	1	2	2	2	2	4	4	4	3	2	3	3	4	2	1	
14	F	22	VIII	1	3	2	1	4	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	4	3	5	4	3	3	4	2	4	2	
15	M	19	IV	1	5	4	2	4	1	2	1	1	1	2	3	3	3	2	4	3	4	3	4	3	4	2	2	3	
16	F	19	V	1	1	2	2	3	2	2	2	2	2	1	2	3	4	3	4	4	4	3	3	4	3	4	4	3	
17	F	18	II	1	2	2	2	4	4	2	1	1	1	2	3	3	4	3	4	4	3	2	4	3	4	2	4	2	
18	M	21	VI	1	3	3	2	4	4	2	2	2	1	2	3	3	3	2	5	3	4	4	1	3	3	1	4	5	
19	F	20	III	1	3	3	2	4	2	2	1	1	2	2	3	4	3	2	2	4	3	3	1	3	4	4	1	4	
20	M	22	VII	1	5	3	3	4	3	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	4	4	3	1	2	4	1	3	5	
21	F	18	I	1	3	4	2	3	3	1	2	2	1	2	1	2	2	2	4	4	4	3	1	2	3	4	4	4	
22	M	19	IV	1	3	4	2	4	3	1	2	2	1	2	3	3	3	2	4	4	3	2	1	2	2	2	1	5	
23	M	19	II	1	4	3	3	4	3	2	1	2	2	3	3	3	3	2	3	2	4	3	1	4	3	2	3	4	
24	F	24	IX	1	3	3	3	4	4	3	1	1	1	2	4	4	2	1	4	3	3	3	1	4	4	4	3	5	
25	F	25	VII	1	3	4	2	4	1	3	2	2	2	2	3	4	4	2	1	4	4	4	1	4	2	2	2	4	
26	M	27	IX	1	4	3	2	4	2	5	2	1	2	3	4	3	2	1	3	2	4	3	1	3	3	4	4	3	
27	F	22	V	1	3	3	2	4	2	4	2	1	2	2	3	4	3	2	4	4	3	3	1	3	2	2	2	4	
28	M	23	VIII	1	3	4	3	4	2	4	1	2	2	1	2	2	2	2	4	4	3	3	1	3	3	4	4	2	
29	M	19	I	1	3	3	2	4	2	2	1	2	2	2	2	3	3	2	2	4	4	3	1	2	2	3	4	2	
30	M	21	VI	1	4	5	4	5	2	2	3	2	2	2	3	4	3	2	3	3	4	3	2	2	3	4	2	3	
31	F	23	IX	1	3	1	2	4	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2	3	4	4	2	1	1	4	1	4	3	
32	M	21	IV	1	3	3	2	4	2	2	2	3	3	3	3	3	3	2	4	4	4	2	2	3	3	1	2	3	
33	M	19	II	1	3	3	2	4	2	2	2	3	2	2	3	2	2	1	4	4	3	2	2	1	4	4	4	3	
34	F	22	X	1	4	3	3	4	2	2	2	3	2	2	4	3	2	2	4	4	4	2	2	3	3	1	4	4	
35	F	18	II	1	3	3	2	2	2	2	1	3	3	3	4	3	3	2	4	5	3	2	1	3	4	1	2	3	
36	F	19	II	1	3	4	3	4	2	2	2	2	2	4	4	4	4	2	3	4	4	3	1	4	3	4	4	5	
37	M	21	VI	1	3	3	2	4	2	2	1	2	2	2	3	4	4	3	2	4	4	5	3	2	4	2	2	4	
38	F	18	I	1	2	3	2	4	2	2	3	4	4	2	3	3	3	2	4	4	4	4	2	4	4	2	4	4	
39	M	21	VIII	1	3	4	2	4	2	2	3	5	5	4	3	3	2	1	3	5	5	4	2	3	3	2	4	3	
40	F	20	V	1	3	3	2	4	4	4	2	2	2	2	2	3	2	1	4	4	4	3	4	3	3	4	2	4	
41	M	20	IV	1	4	3	3	4	4	2	2	2	2	2	4	3	2	2	3	3	4	4	3	4	3	2	4	4	
42	F	19	II	1	3	4	2	4	4	2	3	2	2	1	2	3	2	2	4	4	3	2	2	3	3	2	3	3	
43	M	22	X	1	3	4	2	4	4	2	2	2	1	2	2	2	2	2	4	4	4	1	4	1	4	2	5	3	
44	F	20	III	1	3	4	2	4	3	3	3	2	1	2	3	3	2	2	3	3	4	3	1	4	4	4	4	2	
45	F	25	X	1	2	3	2	4	3	3	3	2	2	2	2	3	3	2	4	4	4	3	1	3	4	1	3	2	
46	M	21	IX	1	3	3	2	4	3	4	2	2	1	2	3	3	3	3	4	4	4	3	4	4	1	4	4	4	
47	F	26	X	1	3	4	3	4	2	3	1	2	2	2	3	3	2	3	3	4	4	4	2	3	3	4	2	1	
48	F	22	VIII	1	3	3	2	2	3	3	2	2	1	2	3	3	2	3	4	4	4	4	3	4	3	3	4	2	
49	M	23	VII	1	4	2	1	4	3	3	2	3	2	2	3	4	4	2	4	4	3	3	2	4	3	4	3	4	
50	F	24	X	1	4	3	2	4	3	3	1	4	4	3	3	3	2	2	3	3	4	4	2	2	3	4	4	3	
51	F	21	VI	1	4	3	2	4	3	2	1	2	2	2	3	2	2	2	4	4	4	3	2	4	3	3	4	4	
52	F	20	III	1	4	3	2	4	5	2	3	2	2	2	2	3	3	2	4	4	3	4	2	4	2	4	5	4	
53	M	22	IX	1	4	1	1	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	3	4	4	3	2	1	2	3	4	4	
54	F	21	VIII	1	3	3	2	4	1	2	1	3	2	2	2	4	3	2	4	4	4	2	4	1	4	5	3	4	
55	M	20	VI	1	3	5	4	4	4	2	2	2	1	1	2	3	3	2	4	4	3	3	2	4	3	3	4	3	
56	F	18	I	1	3	3	2	4	4	2	3	2	1	2	3	3	2	2	4	4	4	4	3	3	3	2	4	4	
57	M	19	III	2	2	3	2	4	4	2	4	2	1	2	3	3	3	3	5	4	4	4	2	4	2	1	3	3	
58	F	19	III	2	3	4	3	4	3	1	2	2	2	2	2	3	2	2	4	2	4	4	2	3	3	4	4	5	
59	F	19	III	2	5	3	2	4	3	2	2	2	2	2	2	3	3	2	4	4	3	2	2	4	2	3	3	3	
60	F	22	VII	2	4	3	3	3	3	2	2	2	2	2	3	3	3	2	5	4	4	2	1	5	3	2	3	2	
61	M	21	VII	2	5	2	2	4	3	4	4	2	2	1	3	3	2	3	4	4	3	4	1	3	4	1	4	4	
62	F	20	V	2	5	3	3	4	3	4	3	2	2	2	4	3	2	2	4	4	4	2	4	4	4	4	4	3	3
63	F	19	IV	2	5	2	2	4	3	2	2	2	2	2	3	4	3	2	5	4	4	4	2	5	3	3	2	3	
64	F	18	III	2	4	3	2	4	4	1	1	1	2	2	2	4	3	2	4	3	3	4	1	3	4	3	2	4	
65	M	19	IV	2	4	4	3	4	4	1	1	1	1	2	1	4	3	2	5	4	4	1	2	4	4	2	1	3	
66	M	20	V	2	3	3	2	4	4	1	1	1	2	2	1	4	3	2	4	4	4	4	2	4	3	2	1	2	
67	M	19	III	2	3	4	3	4																					



84	M	20	VI	2	3	4	2	4	1	2	1	2	2	2	2	3	2	1	4	4	4	3	2	2	1	1	3	2
85	M	21	VI	2	5	1	1	2	1	1	1	2	3	2	2	2	2	1	4	3	3	4	2	2	1	1	4	2
86	F	22	IX	2	2	3	2	4	2	1	1	2	2	2	3	3	2	2	4	4	4	4	4	4	3	1	3	4
87	F	20	VI	2	3	4	2	4	3	1	1	2	2	2	3	3	1	2	2	4	3	1	5	2	3	1	4	3
88	M	18	III	2	3	2	1	4	3	1	2	2	2	3	2	4	2	2	1	3	4	4	2	4	3	2	2	3
89	F	25	IX	2	3	4	2	4	3	1	2	2	2	3	2	3	1	2	4	4	4	4	1	2	4	3	4	4
90	F	22	VIII	2	4	4	2	4	4	3	4	3	3	4	2	2	4	4	4	4	4	3	4	4	3	3	3	5
91	M	23	VIII	2	3	4	3	4	4	4	5	4	4	3	3	3	2	4	3	2	2	2	3	4	4	4	4	5
92	M	21	VII	2	4	4	3	4	4	2	2	2	2	3	3	2	3	4	4	4	4	3	4	3	3	3	1	
93	F	23	IX	2	4	3	2	4	3	4	2	2	2	3	3	2	2	1	4	4	4	3	4	3	2	4	4	
94	F	20	VII	2	4	4	2	4	3	2	1	2	2	2	2	3	2	2	1	4	3	4	2	5	4	2	2	1
95	M	21	VII	2	4	5	3	4	4	1	1	2	2	2	2	4	3	3	4	3	4	4	2	4	4	1	4	4
96	M	21	VII	2	4	4	4	5	4	1	1	2	2	2	2	3	2	2	4	4	4	3	1	4	3	1	3	1
97	F	20	VII	2	3	3	2	4	1	1	1	2	2	2	2	3	1	2	4	4	3	3	2	3	2	2	4	2
98	M	20	VII	2	3	4	2	4	2	2	1	2	2	2	1	2	3	3	4	4	3	4	2	3	2	2	3	2
99	F	19	IV	2	5	5	3	4	2	4	4	5	4	3	2	3	3	2	2	2	4	4	3	2	1	3	4	4
100	F	18	IV	2	5	4	2	4	4	3	3	2	3	3	3	3	4	2	2	2	3	4	2	4	5	3	3	3
101	M	19	IV	2	3	5	3	4	4	2	2	2	2	4	4	4	2	4	4	4	2	4	4	4	4	4	4	4
102	F	19	IV	2	3	4	2	3	2	4	2	2	2	2	2	3	3	1	4	4	3	3	2	2	4	3	4	4
103	M	18	III	2	3	4	3	4	3	3	2	2	2	4	4	3	1	4	4	4	4	2	2	4	3	4	4	3
104	F	19	IV	2	4	5	2	4	3	2	3	2	2	2	3	3	4	2	4	4	4	4	2	4	4	4	3	4
105	M	20	VI	2	4	4	2	4	4	4	3	2	2	3	3	3	2	2	1	2	4	2	4	3	4	2	3	1
106	F	21	VIII	2	4	4	2	4	4	2	3	2	3	2	3	3	2	2	1	4	3	3	2	2	4	3	3	2
107	M	22	VIII	2	4	3	1	2	4	2	2	2	2	2	3	3	1	1	1	4	4	3	2	5	2	4	2	4
108	M	22	VIII	2	4	4	2	4	3	3	1	2	2	2	4	4	2	2	4	4	3	4	1	4	4	2	1	2
109	F	20	VI	2	3	4	2	4	3	2	1	2	1	2	2	3	2	2	4	4	2	4	4	2	1	4	4	4
110	F	20	VI	2	4	2	1	2	2	4	2	2	1	2	4	3	2	2	4	4	3	2	1	4	4	2	1	4
111	F	22	IX	2	3	4	3	4	4	2	2	2	1	2	3	3	4	2	4	3	4	2	4	3	3	2	1	2
112	M	22	IX	2	3	4	3	3	2	5	4	3	2	2	2	4	3	2	4	4	3	4	2	4	3	1	1	4
113	F	20	VI	2	3	4	3	4	2	3	1	2	2	2	1	3	3	2	4	4	4	1	2	3	4	4	4	3
114	F	20	VI	2	3	4	3	4	4	4	2	2	2	2	1	3	3	2	4	3	4	5	4	3	4	2	4	4
115	M	21	VI	2	4	5	2	3	3	3	2	2	1	3	3	3	3	2	3	4	4	4	5	4	5	2	2	1
116	F	20	VI	2	4	4	2	4	4	3	1	2	1	3	2	4	3	2	4	4	3	2	3	2	3	2	4	4
117	F	21	VI	2	4	4	4	4	2	2	1	2	1	2	2	2	4	2	3	3	4	4	2	2	4	1	3	3
118	M	18	III	2	4	5	3	4	2	3	1	3	2	2	3	3	2	2	4	4	3	4	2	1	3	1	3	2
119	F	19	III	2	4	4	3	4	1	3	2	2	2	2	3	2	3	4	4	4	2	2	4	4	4	4	4	4
120	M	19	III	2	2	4	2	4	1	2	1	2	2	2	3	4	2	2	4	4	4	4	1	1	4	1	4	3
121	F	20	III	2	4	3	2	4	4	3	2	2	2	2	4	4	2	3	5	4	4	4	2	4	3	1	2	2
122	F	21	III	2	5	4	3	4	1	4	3	3	2	2	2	4	1	1	4	2	2	3	2	3	4	5	4	1
123	M	20	IV	3	5	4	3	4	1	3	3	3	2	2	2	3	4	3	5	4	4	4	2	4	3	3	2	4
124	M	20	IV	3	4	3	3	4	4	4	5	5	3	2	2	1	1	1	4	4	2	3	1	4	4	2	4	4
125	M	21	IV	3	4	4	2	2	4	2	2	2	2	2	2	3	3	3	4	4	4	4	1	5	4	2	2	1
126	M	23	V	3	3	4	3	4	4	3	1	1	2	2	2	4	3	3	4	3	4	4	2	4	3	4	4	2
127	M	23	V	3	4	3	2	4	4	2	2	2	2	2	3	3	3	4	4	3	3	2	3	4	5	2	3	4
128	M	25	V	3	3	4	3	4	4	2	2	2	2	1	3	4	3	4	5	4	4	4	2	4	2	2	4	4
129	F	24	VI	3	4	4	2	4	5	3	2	2	3	1	3	4	2	3	4	4	4	3	2	4	4	4	3	2
130	M	23	VI	3	4	5	2	4	3	2	2	2	2	2	2	4	2	2	5	4	3	4	3	4	3	2	4	2
131	M	20	II	3	4	4	2	2	3	2	1	2	3	1	2	3	3	2	4	4	4	4	4	4	3	1	3	3
132	M	20	II	3	4	4	4	3	2	1	2	3	2	3	3	4	2	4	3	4	4	3	2	3	1	4	4	4
133	F	20	II	3	4	5	4	5	3	3	2	2	3	2	2	3	3	2	4	4	3	4	2	2	4	1	4	3
134	M	19	II	3	3	4	2	4	3	3	2	2	3	3	3	3	3	4	3	4	3	2	1	2	4	1	3	4
135	M	18	II	3	3	4	3	4	4	2	1	1	2	3	4	4	3	2	4	4	3	4	1	3	3	2	4	4
136	M	19	IV	3	4	4	3	4	4	2	2	1	2	3	4	3	2	2	4	4	4	3	2	3	4	4	4	3
137	M	21	V	3	4	3	3	4	4	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	3	2	3	2	4	3	2	4	4
138	M	20	IV	3	4	4	2	4	1	2	3	3	2	3	3	4	3	2	4	4	4	4	2	3	4	4	5	3
139	F	21	IV	3	5	4	3	4	4	1	2	2	2	2	2	3	3	1	4	4	4	4	2	4	2	2	5	2
140	M	23	V	3	5	5	4	4	1	1	2	2	2	2	2	3	2	2	2	3	1	2	4	3	4	4	4	4
141	M	20	IV	3	4	4	3	4	3	1	2	2	4	2	2	1	3	2	4	4	4	3	2	4	3	2	5	2
142	M	21	V	3	2	4	2	4	2	1	1	2	3	3	2	3	2	4	4	4	4	3	2	3	4	4	4	4
143	M	18	III	3	4	4	3	4	4	4	2	2	3	3	4	5	4	1	1	1	4	4	1	1	3	2	3	2
144	F	19	III	3	4	1	1	4	3	3	2	2	2	2	1	3	3	2	4	4	4	4	2	4	4	1	4	4
145	F	18	III	3	3	3	2	4	4	3	2	2	2	3	2	2	2	2	4	4	4	4	1	1	4	2	2	2
146	M	18	III	3	5	4	4	5	4	2	2	2	2	3	3	3	2	3	4	4	4	5	2	4	4	1	4	4
147	M	23	VIII	3	4	2	2	4	3	2	2	2	2	3	5	5	2	2	4	1	3	4	2	4	2	1	4	2
148	M	22	VIII	3	4	4	3	4	4	1	2	2	2	2	3	4	3	2	2	4	3	3	1	2	3	1	1	4
149	M	21	VIII	3	5	4	3	4	1	1	1	1	1	2	2	3	3	3	4	4	4	4	1	4	4	2	4	2
150	M	24	VII	3	4	3	2	4	4	1	1	1	1	2	1	2	3	2	4	4	3	4	2	4	4	4	2	4
151	M	25	V	3	2	3	2	4	4	1	1	1	1	2	2	2												

168	M	24	IX	3	2	1	1	2	3	1	1	2	1	2	2	3	2	3	4	4	4	1	2	3	3	3	2	1	
169	M	22	X	3	3	5	2	4	4	1	2	2	1	2	2	3	1	2	4	3	4	4	2	4	4	3	4	1	
170	M	21	X	3	4	3	2	4	4	1	2	2	2	2	2	3	1	2	4	4	4	4	1	3	3	4	2	4	
171	M	22	X	3	3	5	1	4	2	1	2	2	2	2	2	3	2	3	2	4	4	4	2	4	4	4	2	4	
172	M	23	X	3	3	3	2	4	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	4	3	2	4	2	5	3	3	2	4	
173	M	18	II	3	3	4	1	2	2	2	1	2	4	2	2	3	2	3	4	4	4	4	2	4	4	3	4	3	
174	M	18	II	3	3	4	2	4	3	2	2	2	2	2	2	4	3	4	5	4	4	4	2	4	3	4	2	4	
175	M	18	II	3	4	4	2	4	4	2	2	2	3	3	2	4	3	4	4	4	4	4	1	2	2	3	4	4	
176	M	18	II	3	4	5	2	4	3	2	1	2	3	2	2	3	3	4	4	3	2	3	3	3	4	3	2	3	
177	M	19	IV	3	1	2	2	4	4	4	3	3	3	2	2	3	2	3	3	4	4	4	2	2	2	3	4	3	
178	M	19	IV	3	4	3	2	4	4	2	2	3	2	2	2	3	2	2	4	4	4	3	2	2	3	4	3	4	
179	M	20	V	3	3	4	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4	4	4	3	4	3	2	2	4	
180	M	19	V	3	4	3	2	4	4	2	1	2	2	2	2	1	3	2	4	5	4	4	4	4	4	4	4	3	
181	M	21	V	3	4	3	2	4	4	2	1	2	2	2	2	1	3	3	4	4	4	4	3	3	2	4	3	4	
182	M	22	VI	3	3	4	2	4	4	3	3	2	2	2	2	3	2	3	3	4	4	4	5	2	4	3	2	4	
183	M	22	III	3	5	4	4	4	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	3	5	4	5	4	1	3	4	4	1	
184	M	21	IV	3	4	3	2	4	4	2	2	2	1	2	3	1	2	3	4	4	4	4	2	4	3	4	2	2	
185	M	23	V	3	3	2	1	3	4	1	1	2	1	2	3	2	2	2	3	2	3	5	2	5	1	2	4	1	
186	M	22	VI	3	4	4	4	4	3	1	1	2	1	2	3	3	1	2	4	4	3	4	2	4	3	4	2	4	
187	M	21	VI	3	4	4	2	4	4	1	2	3	2	2	2	3	2	2	4	4	3	4	2	1	4	1	4	3	
188	M	20	VII	3	4	3	2	4	4	1	1	2	2	2	2	2	2	2	3	4	3	3	2	4	3	4	1	4	
189	M	19	V	3	4	3	2	4	4	2	1	2	3	2	2	1	1	2	2	2	4	4	2	2	2	4	4	4	
190	M	20	VII	3	2	1	1	3	4	3	1	2	2	2	2	3	2	2	4	4	4	4	3	4	3	1	1	4	
191	M	22	VIII	3	3	2	2	4	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	4	4	3	4	3	2	4	4	4	3	
192	F	20	V	4	3	4	2	4	4	3	2	2	2	2	4	3	3	3	4	4	2	3	4	4	4	1	4	4	
193	M	19	V	4	4	2	2	4	4	3	2	2	2	2	3	3	3	3	4	4	2	4	2	3	2	4	2	4	
194	M	20	V	4	4	3	2	4	4	5	5	5	5	4	4	3	2	2	1	1	4	4	2	2	3	4	2	4	
195	M	19	IV	4	3	3	2	4	2	4	5	4	4	4	4	3	2	2	1	1	2	4	2	2	2	4	4	5	4
196	F	18	IV	4	3	3	1	2	4	4	4	4	4	3	4	3	2	1	4	4	4	3	2	4	3	2	4	3	
197	F	19	IV	4	4	4	2	4	4	5	5	2	3	3	4	3	2	1	2	2	2	4	3	3	3	2	3	4	
198	M	18	III	4	4	3	2	4	2	3	4	2	2	2	3	4	3	2	4	4	4	2	2	1	4	4	4	3	
199	M	18	III	4	3	4	2	4	4	4	4	4	4	3	3	4	2	2	4	4	4	3	2	4	3	3	2	3	
200	F	18	II	4	4	2	2	4	3	3	4	3	3	3	3	3	2	2	4	4	2	4	2	3	4	2	4	4	
201	F	19	II	4	3	3	2	4	4	4	4	3	2	2	3	2	2	2	3	3	2	3	2	4	4	4	3	4	
202	M	18	II	4	3	3	2	4	4	3	3	3	2	2	3	2	2	2	4	4	4	4	2	2	3	2	4	3	
203	M	18	I	4	2	4	2	4	3	4	1	2	2	2	3	3	2	3	4	4	4	4	3	4	4	4	2	4	
204	F	18	I	4	4	4	5	4	4	4	3	2	2	2	3	3	3	2	4	4	2	2	2	2	2	4	4	3	
205	F	19	II	4	4	4	2	4	4	4	3	2	2	1	2	2	3	2	4	3	4	3	2	4	1	4	4	4	
206	F	20	II	4	2	2	2	4	4	3	1	2	2	1	2	2	2	2	3	3	4	4	2	3	4	2	3	3	
207	M	21	V	4	4	3	2	4	3	2	2	2	2	2	2	3	3	2	4	4	3	3	1	1	4	4	4	4	
208	M	22	V	4	4	3	2	4	2	4	3	2	2	1	2	1	3	4	4	4	3	2	2	3	2	2	4	4	
209	F	21	V	4	4	4	2	4	2	2	4	3	2	2	2	1	3	4	4	3	3	2	4	3	2	5	5	4	
210	F	22	VI	4	4	3	2	4	3	4	3	2	2	1	3	3	2	4	3	4	4	2	2	3	3	4	4	3	
211	M	23	VI	4	2	2	2	4	3	1	1	2	1	2	2	1	3	4	3	2	4	4	2	1	1	3	3	4	
212	M	24	VI	4	2	3	1	2	4	1	2	2	1	1	2	3	3	4	4	4	3	2	4	1	4	1	4	2	4
213	F	23	VI	4	3	4	2	4	4	4	2	2	1	2	2	4	3	4	4	3	4	4	3	3	2	2	1	3	
214	M	20	VI	4	3	3	3	4	3	1	2	2	1	2	1	2	2	4	4	4	4	4	3	4	3	1	4	4	
215	M	22	IX	4	4	4	2	4	3	1	2	2	2	2	2	2	3	2	4	4	3	4	3	1	4	2	4	3	
216	M	23	IX	4	5	5	3	4	4	2	3	3	3	2	2	2	3	3	5	5	3	3	3	4	4	4	4	4	
217	F	21	IX	4	3	4	2	4	4	4	4	3	4	2	3	3	2	3	4	4	4	4	2	3	3	2	4	3	
218	M	22	X	4	2	2	1	2	4	3	3	2	2	1	3	4	2	3	4	4	3	1	2	4	3	3	5	4	
219	M	21	X	4	3	3	2	4	3	2	3	2	2	2	3	4	3	2	4	5	3	4	3	2	2	2	3	5	
220	M	22	X	4	3	4	3	4	4	2	3	2	2	2	3	4	3	2	4	4	3	4	3	4	2	4	4	4	
221	F	22	VIII	4	2	2	1	2	4	2	3	2	2	2	3	3	2	2	4	4	3	3	4	4	2	4	2	4	
222	M	20	VIII	4	3	3	4	5	2	3	2	2	2	2	4	3	3	3	4	4	4	4	2	2	1	4	3	4	
223	F	21	VIII	4	2	3	2	4	4	5	2	2	2	2	3	3	3	3	4	5	4	4	2	4	4	2	4	4	
224	M	22	VII	4	4	3	2	4	5	2	2	2	3	2	3	3	2	2	4	4	3	2	3	4	1	1	3	3	
225	F	22	VII	4	3	3	2	4	4	4	4	4	4	3	3	2	1	1	4	4	3	4	3	2	4	2	4	4	
226	M	19	VI	4	3	3	2	4	4	3	3	3	2	2	3	2	1	1	5	3	3	4	3	4	3	1	2	3	
227	F	20	VI	4	3	4	2	4	2	2	4	3	3	2	2	4	2	2	5	4	4	2	2	4	4	4	4	4	
228	M	19	VI	4	3	5	2	4	4	4	4	3	2	2	2	3	1	2	4	3	4	4	2	2	3	1	2	5	
229	F	18	III	4	4	4	4	4	4	2	3	2	2	2	3	1	2	4	3	4	1	1	4	4	4	2	4	2	4
230	M	19	III	4	5	5	4	4	4	4	3	2	2	2	2	3	3	3	4	3	2	4	2	1	4	3	4	5	
231	F	18	III	4	4	4	4	4	4	2	2	2	2	2	2	2	3	2	3	4	4	2	2	4	3	4	1	4	
232	F	17	II	4	4	4	2	4	4	2	2	2	2	2	3	3	3	3	4	4	4	4	2	4	4	3	4	4	
233	M	18	IV	4	2	2	1	2	4	4	1	1	1	3	3	3	2	4	2	4	4	4	4	3	2	4	2	3	
234	F	19	IV	4	4	4	2	4	4	2	1	1	2	2	3	3	3	2	4	3	2	4	2	3	4	4	1	4	
235	F	23	IX	4	4	3	2	4	4	4	2</																		



252	F	21	VII	4	4	3	2	4	4	3	1	2	2	2	2	3	3	3	4	4	4	4	3	1	4	1	3	3
253	M	22	VII	4	3	3	2	4	3	4	3	2	2	2	2	3	2	3	2	4	4	4	4	2	3	4	4	4
254	M	22	VII	4	2	3	3	4	3	3	3	2	2	2	1	2	2	3	4	4	4	5	2	2	3	1	3	4
255	F	23	VIII	4	2	3	2	4	4	4	3	2	2	2	1	2	3	4	4	4	1	3	3	2	4	4	4	3
256	M	22	VIII	4	4	3	2	4	4	3	2	2	2	2	2	3	3	4	4	4	4	4	4	1	4	1	3	3
257	F	24	IX	4	3	3	2	4	3	1	2	1	2	1	2	2	2	2	2	4	4	4	3	4	2	4	2	4
258	M	22	IX	4	2	3	2	4	5	1	2	1	1	2	2	2	2	1	4	2	4	3	4	1	5	4	3	4
259	F	22	X	4	5	3	2	4	1	1	2	2	1	2	2	1	2	1	4	4	1	4	3	3	4	1	4	3
260	M	22	IX	4	3	3	2	4	1	2	3	2	1	2	2	2	2	2	4	4	4	4	3	2	4	3	2	4
261	M	23	IX	4	3	3	2	4	4	2	3	2	2	2	1	3	2	1	4	4	3	3	2	3	5	4	4	4
262	F	22	X	4	3	3	2	4	4	1	2	2	2	1	1	2	3	3	4	4	4	4	2	2	4	3	2	4
263	M	22	X	4	3	3	2	4	4	2	3	3	3	2	2	2	3	3	4	2	3	4	2	1	3	4	4	3
264	F	20	V	4	4	3	2	4	1	1	2	2	4	3	3	3	3	4	4	4	4	3	2	4	3	3	3	3
265	M	19	V	4	4	2	2	4	4	2	3	2	4	3	3	3	4	4	4	2	4	3	2	4	4	4	4	4
266	M	20	VI	5	3	3	2	4	1	1	2	2	4	2	2	2	2	3	4	4	1	4	2	3	3	3	4	4
267	M	19	VI	5	3	3	1	3	4	2	2	2	2	2	1	2	2	2	4	4	4	4	1	4	2	3	4	3
268	F	20	VI	5	3	3	1	2	4	3	2	2	2	2	3	2	2	1	5	3	4	4	1	3	1	2	4	4
269	F	20	VI	5	4	4	2	4	2	1	2	2	2	2	2	2	4	3	4	4	4	5	1	3	4	2	3	4
270	F	20	V	5	4	3	2	4	4	1	2	2	2	2	2	2	3	2	4	2	1	4	2	4	3	2	4	3
271	F	21	V	5	4	4	2	4	4	1	2	2	2	2	2	3	3	2	3	4	4	4	2	3	3	3	3	4
272	M	20	V	5	4	3	2	4	2	2	3	3	2	2	2	3	3	3	4	4	4	3	3	4	3	3	4	2
273	F	22	V	5	4	2	1	2	4	2	2	3	2	1	2	3	4	3	4	4	3	2	4	2	3	2	2	4
274	M	22	V	5	4	3	2	4	4	2	2	2	2	1	1	3	3	3	3	3	4	4	2	4	4	4	4	1
275	F	20	IV	5	3	3	2	4	5	2	1	1	1	3	4	4	2	2	4	4	4	4	1	2	2	1	4	4
276	M	21	IV	5	3	3	2	4	4	2	1	1	1	2	2	3	3	2	2	2	3	3	2	4	1	3	4	4
277	F	20	IV	5	4	3	1	2	4	1	2	2	2	2	3	3	3	2	4	4	1	3	4	4	4	2	4	4
278	M	18	III	5	4	3	1	2	3	2	2	2	2	1	2	3	3	2	4	4	4	4	3	3	4	2	2	3
279	M	19	III	5	3	3	2	4	2	1	2	2	1	2	2	2	3	2	1	2	3	4	2	4	3	2	4	3
280	F	18	II	5	2	2	2	4	3	1	3	2	1	2	2	1	3	1	4	4	4	4	2	2	2	3	3	4
281	F	18	III	5	4	3	2	4	2	2	2	2	2	2	1	3	3	1	4	4	4	3	2	4	4	1	4	4
282	M	19	IV	5	1	2	1	2	3	3	4	3	2	2	2	2	2	2	4	2	4	4	2	1	3	2	3	3
283	F	19	IV	5	2	3	2	4	2	2	2	1	2	2	2	3	3	2	4	4	3	3	2	4	4	4	4	4
284	F	19	IV	5	3	3	2	4	4	2	2	1	2	2	3	3	3	2	2	4	4	3	2	3	3	2	4	3
285	M	21	VIII	5	4	3	3	4	4	2	2	2	2	2	2	2	3	1	1	3	4	4	3	2	4	4	2	4
286	F	22	VIII	5	4	3	2	4	5	1	2	2	3	1	2	2	3	2	4	3	3	4	4	3	3	2	3	4
287	M	21	VIII	5	3	4	1	2	4	4	2	2	2	2	2	2	3	2	4	4	4	3	4	2	4	3	5	3
288	M	20	VII	5	3	4	5	4	4	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	4	4	4	3	2	4	3	3	4
289	M	20	VII	5	3	3	3	4	4	2	3	3	2	2	2	2	2	3	4	3	4	3	2	4	2	2	5	4
290	F	21	VII	5	4	4	3	4	4	2	3	3	2	2	2	2	2	3	4	4	4	3	1	3	3	4	4	2
291	F	22	VII	5	4	4	3	4	2	4	2	2	2	2	2	1	3	2	5	4	3	4	4	2	2	4	2	4
292	M	17	II	5	3	4	5	4	3	2	2	2	2	2	2	1	2	3	4	3	4	4	3	2	4	3	4	4
293	F	18	II	5	4	3	3	4	3	1	1	2	2	2	3	3	3	2	4	4	4	4	2	4	3	4	4	3
294	M	18	II	5	4	4	2	4	3	1	1	2	2	2	3	4	3	2	4	4	3	3	2	1	4	2	3	4
295	F	23	IX	5	4	4	5	4	3	1	1	2	2	2	2	3	3	2	4	3	4	3	1	4	3	4	3	4
296	M	21	IX	5	4	4	4	4	4	1	2	2	2	2	1	2	2	2	3	4	4	4	4	3	4	2	3	3
297	F	22	IX	5	2	2	1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	4	4	3	4	3	3	2	2	4	4
298	M	22	X	5	4	4	2	4	3	2	2	2	1	1	2	2	4	3	4	2	4	3	3	2	4	1	3	3
299	F	22	X	5	4	4	2	4	4	2	2	2	1	1	2	2	4	2	2	1	4	3	2	2	2	2	2	3
300	F	23	X	5	4	4	5	4	3	3	3	3	2	2	2	3	3	4	4	4	3	4	2	2	4	2	4	4
301	M	22	X	5	3	3	3	4	4	2	2	2	2	2	2	3	3	2	4	4	4	4	1	1	2	1	2	5
302	F	20	VI	5	3	4	2	4	3	3	2	2	1	2	2	3	2	2	4	4	4	4	1	3	4	4	4	4
303	M	20	VI	5	4	4	5	4	4	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1	2	2	3	4	4	2	3	4	4
304	M	21	VI	5	3	4	3	4	4	1	1	2	2	2	2	2	1	1	4	4	2	3	3	4	2	2	2	3
305	F	21	VI	5	4	4	3	4	3	1	2	2	2	2	2	2	1	2	4	4	4	4	3	3	2	4	4	4
306	F	19	V	5	4	4	2	4	4	2	2	2	2	3	3	3	3	2	4	3	4	4	2	2	2	4	2	2
307	F	20	VI	5	2	2	1	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2	3	4	3	4	3	4	2	2	2	3	4
308	M	21	VI	5	4	4	3	4	4	2	3	2	2	3	3	2	2	2	4	4	3	4	1	2	1	3	2	2
309	M	18	III	5	3	4	2	4	3	3	3	2	2	2	2	3	2	4	3	3	3	3	2	1	3	4	4	4
310	M	19	III	5	3	4	1	2	4	3	3	4	3	2	2	2	3	3	4	4	4	2	2	2	2	4	4	4
311	F	20	VI	5	4	4	2	4	4	5	5	5	4	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	4	2	2	3
312	F	18	II	5	3	4	3	4	5	2	2	2	2	2	2	3	4	2	4	4	4	1	3	4	3	4	1	4
313	M	19	IV	5	3	4	2	4	4	2	2	1	1	2	1	2	3	2	4	3	4	4	1	4	4	3	4	3
314	F	19	IV	5	3	4	2	4	4	4	3	2	2	2	1	2	2	1	4	4	4	3	4	4	3	3	4	4
315	F	19	III	5	4	4	4	4	2	2	2	1	1	2	2	2	2	3	4	1	2	3	3	5	4	3	1	4
316	F	22	X	5	3	4	2	4	2	4	3	2	2	2	2	3	3	2	4	4	4	4	2	4	3	2	4	3
317	M	22	X	5	3	4	3	4	2	3	2	2	2	2	2	3	2	2	4	4	4	2	5	2	2	4	4	4
318	F	21	X	5	4	4	2	4	4	1	1	2	3	4	4	4	1	1	3	4	4	2	4	4	3	3	4	4
319	F	21	IX	5	3	3	2	4	4	2	2	2	2	2	3</													

Anexo 6. Acta de aprobación de proyecto de tesis



UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL ALTIPLANO



VICERRECTORADO
DE INVESTIGACIÓN



ESCUELA
DE POSGRADO



PLATAFORMA DE INVESTIGACIÓN
UNIVERSITARIA INTEGRADA A LA LABOR
ACADÉMICA CON RESPONSABILIDAD

2023-0635

ACTA DE APROBACIÓN DE PROYECTO DE TESIS

En la Ciudad Universitaria, a los 7 días del mes AGOSTO del 2023 siendo horas 09:37:10. Los miembros del Jurado, declaran APROBADO el PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DEL PROYECTO DE TESIS titulado:

DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO, 2023

Presentado por:

BEATRIZ VILMA MAMANI MARON

Tesista del programa de DOCTORADO en:

EDUCACIÓN

Siendo el Jurado Dictaminador, conformado por:

Presidente: FORTUNATO NUÑEZ RODRIGUEZ
Primer Miembro: YONY ABELARDO QUISPE MAMANI
Segundo Miembro: KATIA PEREZ ARGOLLO
Asesor: PERCY SAMUEL YABAR MIRANDA

Para dar fé de este proceso electrónico, el Vicerrectorado de Investigación y la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional del Altiplano - Puno, mediante la Plataforma de Investigación se le asigna la presente constancia y a partir de la presente fecha queda expedito para la ejecución del PROYECTO DE INVESTIGACIÓN DE TESIS.

Puno, AGOSTO de 2023



ESCUELA DE POSGRADO
Universidad Nacional del Altiplano
Web: <https://vri.unap.pe/epgunap>



Firmado Digitalmente por:
Vicerrectorado de Investigación
Universidad Nacional del Altiplano
Motivo: Servidor de Agente Automatizado
Fecha: 2023-08-07 17:52:45



Universidad Nacional del
Altiplano Puno



Vicerrectorado de
Investigación



Repositorio
Institucional

DECLARACIÓN JURADA DE AUTENTICIDAD DE TESIS

Por el presente documento, Yo **BEATRIZ VILMA MAMANI MARON** identificado(a) con N° DNI: **01334328** en mi condición de egresado(a) del:

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

con código de matrícula N° 200917, informo que he elaborado la tesis denominada:

“DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO, 2023”.

Es un tema original.

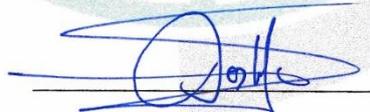
Declaro que el presente trabajo de tesis es elaborado por mi persona y no existe plagio/copia de ninguna naturaleza, en especial de otro documento de investigación (tesis, revista, texto, congreso, o similar) presentado por persona natural o jurídica alguna ante instituciones académicas, profesionales, de investigación o similares, en el país o en el extranjero.

Dejo constancia que las citas de otros autores han sido debidamente identificadas en el trabajo de investigación, por lo que no asumiré como tuyas las opiniones vertidas por terceros, ya sea de fuentes encontradas en medios escritos, digitales o Internet.

Asimismo, ratifico que soy plenamente consciente de todo el contenido de la tesis y asumo la responsabilidad de cualquier error u omisión en el documento, así como de las connotaciones éticas y legales involucradas.

En caso de incumplimiento de esta declaración, me someto a las disposiciones legales vigentes y a las sanciones correspondientes de igual forma me someto a las sanciones establecidas en las Directivas y otras normas internas, así como las que me alcancen del Código Civil y Normas Legales conexas por el incumplimiento del presente compromiso

Puno, 07 de Agosto del 2024.



FIRMA (Obligatorio)



Huella



Universidad Nacional del
Altiplano Puno



Vicerrectorado de
Investigación



Repositorio
Institucional

AUTORIZACIÓN PARA EL DEPÓSITO DE TESIS O TRABAJO DE INVESTIGACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL

Por el presente documento, Yo **BEATRIZ VILMA MAMANI MARON** identificado(a) con N° DNI: **01334328**, en mi condición de egresado(a) del **Programa de Maestría o Doctorado:**

DOCTORADO EN EDUCACIÓN,

informo que he elaborado la tesis denominada:

“DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN ESTUDIANTES DE CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO, 2023”.

para la obtención de **Grado.**

Por medio del presente documento, afirmo y garantizo ser el legítimo, único y exclusivo titular de todos los derechos de propiedad intelectual sobre los documentos arriba mencionados, las obras, los contenidos, los productos y/o las creaciones en general (en adelante, los “Contenidos”) que serán incluidos en el repositorio institucional de la Universidad Nacional del Altiplano de Puno.

También, doy seguridad de que los contenidos entregados se encuentran libres de toda contraseña, restricción o medida tecnológica de protección, con la finalidad de permitir que se puedan leer, descargar, reproducir, distribuir, imprimir, buscar y enlazar los textos completos, sin limitación alguna.

Autorizo a la Universidad Nacional del Altiplano de Puno a publicar los Contenidos en el Repositorio Institucional y, en consecuencia, en el Repositorio Nacional Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación de Acceso Abierto, sobre la base de lo establecido en la Ley N° 30035, sus normas reglamentarias, modificatorias, sustitutorias y conexas, y de acuerdo con las políticas de acceso abierto que la Universidad aplique en relación con sus Repositorios Institucionales. Autorizo expresamente toda consulta y uso de los Contenidos, por parte de cualquier persona, por el tiempo de duración de los derechos patrimoniales de autor y derechos conexos, a título gratuito y a nivel mundial.

En consecuencia, la Universidad tendrá la posibilidad de divulgar y difundir los Contenidos, de manera total o parcial, sin limitación alguna y sin derecho a pago de contraprestación, remuneración ni regalía alguna a favor mío; en los medios, canales y plataformas que la Universidad y/o el Estado de la República del Perú determinen, a nivel mundial, sin restricción geográfica alguna y de manera indefinida, pudiendo crear y/o extraer los metadatos sobre los Contenidos, e incluir los Contenidos en los índices y buscadores que estimen necesarios para promover su difusión.

Autorizo que los Contenidos sean puestos a disposición del público a través de la siguiente licencia:

Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional. Para ver una copia de esta licencia, visita: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

En señal de conformidad, suscribo el presente documento.

Puno, 07 de Agosto del 2024.

FIRMA (Obligatorio)



Huella